

Verdieping en verbreding van het begrijpend leesonderwijs

Leerkrachten leren leerlingen een complexe tekst verdiepend te lezen

Lynde Hans
Molenweg 38e
8012 WK
l.hans@kpz.nl
Studentnummer

940127001

Daltonkindcentrum de Markesteen
Onderzoekscoördinator Regina Frederiks

Katholieke Pabo Zwolle
Bachelorthesis begeleider Ben Bouwhuis

Mei, 2016

Verdieping en verbreding van het begrijpend leesonderwijs
Leerkrachten leren leerlingen een complexe tekst verdiepend te lezen

Lynde Hans
Mei, 2016

Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek



Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een *oorspronkelijk* werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(Zwolle, datum)

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de *gedragscode onderzoek*.

(Zwolle, datum)

(handtekening)

Voorwoord

Het onderzoeksverslag dat voor u ligt is het resultaat van zeven maanden onderzoek op daltonkindcentrum de Markesteen. Dit voorwoord schrijf ik als inleiding van mijn bachelorthesis en als dankwoord aan iedereen die mij in dit jaar heeft geholpen op wat voor manier dan ook.

Op daltonkindcentrum de Markesteen werd de afgelopen twee jaar onderzoek gedaan naar begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Als kers op de taart mocht ik het afgelopen jaar de cyclus over dit onderwerp afmaken. Twee jaar geleden werd onderzoek gedaan naar begrijpend lezen en vorig jaar werd onderzoek gedaan naar begrijpend luisteren en de leerlijn van het begrijpend leesonderwijs op de Markesteen. Dit jaar werd er vanuit de Markesteen gevraagd naar een verdieping en verbreding op het gebied van begrijpend lezen. Vanuit deze vraag ontstond het onderwerp 'Verdiepend lezen'.

Tijdens dit onderzoeksproces zijn er veel nieuwe inzichten ontstaan. Niet alleen inzichten in het leesonderwijs voor daltonkindcentrum de Markesteen, maar ook inzichten voor mijzelf op het gebied van het doen van onderzoek op een basisschool. Ik heb ten eerste veel kennis vergaard op het gebied van verdiepend lezen. Aan het begin van dit schooljaar was dit onderwerp voor mij, maar ook voor de Markesteen nog onbekend. Ik heb geleerd dat een idee of plan niet altijd direct vast hoeft te staan. Hiermee bedoel ik dat ik geleerd heb dat een bepaalde richting gedurende een onderzoek nog kan veranderen. Zo was ik er aan het begin van het jaar vrij zeker van dat het onderzoek zou gaan over literaire competentie, terwijl dit woord nu nergens meer in de rapportage te lezen is.

Dit proces van onderzoek doen heb ik natuurlijk niet alleen gedaan. Daarom wil ik enkele personen bedanken.

Ten eerste wil ik het team van daltonkindcentrum de Markesteen bedanken voor hun betrokkenheid tijdens het onderzoek. Hoewel de onderzoeksgroep klein was, was elk teamlid geïnteresseerd naar de vorderingen. Het team gaf mij nuttige feedback als ik er om vroeg en hielp mij waar mogelijk was. Voor mij was het uitvoeren van dit onderzoek in dit team een goede eerste ervaring. Zonder jullie inzet, betrokkenheid en feedback had ik dit onderzoek niet kunnen realiseren.

In het bijzonder wil ik mijn onderzoeksbegeleider van de Markesteen, Regina Frederiks, bedanken. Regina, bedankt voor je geduld en goede feedback. De samenwerking met jou heb ik ervaren als zeer fijn. Tijdens de momenten dat wij samen besprekingen hadden zaten we vaak op eenzelfde lijn en daar waar wij verschilden van mening was er altijd een middenweg te vinden. Samen met jou heb ik dit onderzoek opgezet. Gedurende de hele periode kon ik jou vragen om wat voor hulp dan ook, van het samen brainstormen tot het doorlezen van teksten. Je alle tijd voor mij die ik nodig had. Dankjewel!

Als laatste wil ik mijn onderzoeksbegeleider van de Katholieke Pabo Zwolle, Ben Bouwhuis, bedanken. In deze zeven maanden hebben wij enkele ontmoetingen gehad. Met de feedback die ik kreeg op geschreven stukken kwam ik altijd weer een stap verder. Bedankt!

Als laatste wil ik u, de lezer van mijn onderzoek, bedanken voor de tijd die u neemt om deze rapportage te lezen.

Lynde Hans

Inhoudsopgave

Samenvatting	7
Summary	8
1. Inleiding	9
1.1. Leeswijzer	9
1.2. Context	9
1.3. Aanleiding	9
1.4. Praktijkprobleem	10
1.5. Oriëntatie op verdiepend lezen en begripsverheldering	10
1.6. Doel van het traject	11
1.7. Doel van het onderzoek	11
1.8. Hoofdvraag en deelvragen	11
2. Theoretisch kader	12
2.1. Literatuurstudie	12
2.1.1. Verdiepend lezen	12
2.1.2. Complexe teksten	12
2.1.3. Essentiële factoren bij het proces van verdiepend lezen	14
2.1.4. Onderwijs in verdiepend lezen	14
2.1.4.1. Lesgeven volgens het GRRIM model	14
2.1.4.2. <i>Modelen</i>	16
2.1.4.3. Vragen stellen op verschillende denkniveaus	18
2.1.5. Format lesvoorbereiding verdiepend lezen	21
2.2. Conclusie literatuurstudie	21
3. Vooronderzoek	22
3.1. Deelvragen	22
3.2. Methode vooronderzoek	22
3.2.1. Methode van dataverzameling en data- analyse	22
3.2.1.1. Bevragen	22
3.2.1.2. Observeren	24
3.3. Resultaten vooronderzoek	24
3.3.1. Resultaten deelvraag 4	25
3.3.2. Resultaten deelvraag 5	25
3.3.3. Resultaten deelvraag 6	29
3.4. Conclusie vooronderzoek	31
3.4.1. Conclusie deelvraag 4	31
3.4.2. Conclusie deelvraag 5	31
3.4.3. Conclusie deelvraag 6	32
3.4.4. Conclusie	32
4. Onderzoek naar het ontwerp	33
4.1. Methode onderzoek naar ontwerp	33
4.1.1. Ontwerpeisen	33
4.1.2. Doelstellingen en beschrijving van het ontwerp	33
4.1.3. Monitoren van het ontwerp	35
4.1.4. Meten van het ontwerp	35
4.1.5. Tussenevaluatie op ontwerp	35
4.1.6. Participanten	36
4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp	36
4.2.1. Resultaten begin- en eindmeting	36
4.2.1.1. Observaties	36
4.2.1.2. Zelfobservatielijsten	37
4.2.2. Logboeken	40

4.2.3. Collegiale consultatie	40
4.2.4. Eindevaluatie op ontwerp	41
4.3. Conclusie onderzoek naar het ontwerp	41
5. Discussie	43
5.1. Vragen en discussiepunten	43
5.2. Aanbevelingen voor de praktijk	44
5.3. Suggesties voor vervolgonderzoek	44
Literatuurlijst	45
Bijlagen	47
A. Evaluatie	48
B. Poster	49
C. Verklaring uitvoering praktijk	50
D. Verklaring gedragscode onderzoek	51
E. Toestemmingsformulier HBO kennisbank	52
F. Zelfobservatieformulier ‘Verdiepend lezen’	53
G. Kijkwijzer ‘Verdiepend lezen’	58
H. Deelvraag 4: vragen interview met leerlingen	61
I. Deelvraag 5: beschrijvende resultaten	73
J. Handleiding I	83
K. Handleiding II (aanpassingen)	101
L. Stappenplan ‘Verdiepend lezen’	105
M. Logboek	106
N. Reflectieformulier tussenevaluatie	111

Samenvatting

Onderwerp: verdiepend lezen van complexe teksten. *Onderzoeksgroep:* leerlingen en leerkrachten groep 4-8. *Ontwerp:* handleiding en stappenplan, leerkrachten leren les te geven waarin verdiepend lezen van complexe teksten aan de orde komt. *Methode:* vragenlijst en observatie leerkrachten, interview leerlingen en taalspecialist. *Conclusie:* transfer gemaakt, leerlingen passen leesstrategieën bij andere vakken toe. Leerkrachten tevreden, willen verder gaan met onderwerp.

Op daltonkindcentrum de Markesteen is de afgelopen twee jaar onderzoek gedaan naar het verdiepend luister- en leesonderwijs. Er is een leerlijn ontwikkeld en de leerkrachten hebben de vaardigheid hardop denkend voordoen, *Modelen*, geleerd. Voorgaande onderzoeken leidden naar een vraag om verdieping en verbreding van het onderwerp, met als doel de leesvaardigheid van leerlingen te verhogen. Het doel van het praktijkgericht onderzoek is de leerkrachten handvatten te bieden om leerlingen te kunnen begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten. De hoofdvraag die gesteld is om bovenstaand doel te bereiken is: *hoe kunnen leerkrachten leerlingen in groep 4 tot en met 8 van daltonkindcentrum de Markesteen begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten?*

Het ontwerp dat antwoord geeft op de hoofdvraag is gebaseerd op een literatuurstudie en vooronderzoek. De deelvragen die hierbij centraal staan zijn: 1) Wat zijn de kenmerken van complexe teksten? 2) Wat zijn essentiële factoren bij het proces van verdiepend lezen? 3) Hoe kan een leerkracht op een effectieve manier het proces van verdiepend lezen begeleiden? 4/5) Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen en leerkrachten op de school wat betreft de vaardigheden m.b.t. verdiepend lezen? 6) Hoe ziet de huidige didactiek op de Markesteen m.b.t. de leerlijn begrijpend lezen eruit?

Uit de literatuurstudie blijkt dat verdiepend lezen een vaardigheid is en geen los vak. Leerkrachten moeten weten wat een tekst complex maakt, hoe zij deze kunnen herkennen en uitzoeken en hoe zij deze aan moeten bieden. Het is het belangrijkste om tekst gerelateerde vragen te stellen op verschillende denkniveaus om de tekst op een hoger niveau te onderzoeken (Fisher, Frey en Lapp, 2012). Verdiepend lezen vraagt om herhaald lezen, leerlingen moeten leren aantekeningen te maken en leerkrachten moeten de complexe onderdelen van een tekst *modelen*. Het GRRIM model is een instructiemodel dat past bij verdiepend lezen (van de Mortel en Ballering, 2014). Leerlingen werden in het vooronderzoek bevraagd over het gebruik van leesstrategieën. De taalspecialist is geïnterviewd om deelvraag zes te beantwoorden. Uit de enquête en observaties bij de leerkrachten bleek dat zij kennis en vaardigheden op het gebied van verdiepend lezen misten.

Het ontwerp, dat zes weken is uitgevoerd, bestond uit een handleiding en een stappenplan, met een theoretische achtergrond en praktische voorbeelden op het gebied van verdiepend lezen. Dit ontwerp geeft de leerkrachten handvatten om leerlingen te begeleiden. Tijdens het uitvoeren van het ontwerp is de ontwikkeling gemonitord d.m.v. observaties, collegiale consultatie, evaluaties en logboeken. Bij de terugkoppeling van de collegiale consultatie deelden de leerkrachten opvallendheden en conclusies. Uit de nul- en eindmeting bleek dat de leerkrachten zich vaardigheden hebben ontwikkeld die belangrijk zijn bij het verdiepend lezen van complexe teksten.

Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten vaardigheden hebben ontwikkeld om leerlingen te begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten. Leerlingen passen de geleerde vaardigheden toe in verschillende vakgebieden. Naar de transfer van de vaardigheden is jaren gezocht, maar deze lijkt eindelijk gevonden.

Trefwoorden: *verdiepend lezen, complexe teksten, modellen, herhaald lezen, aantekeningen, vergroten van kennis.*

Summary

Subject: close reading of complex texts. *Survey group:* students and teachers, year 4-8. *Product and goal:* user manual and action plan, teachers learn to teach close reading of complex texts. *Method:* questionnaire and observation of teachers, interview of students and language specialist.

Conclusion: transfer made, students use reading strategies on other school subjects. Teachers pleased, want to do more with subject.

In the last two years, students from the 'Katholieke Pabo Zwolle' at 'daltonkindcentrum de Markesteen' have investigated the listen and reading comprehension. There has developed a learning track, and teachers learned how to think out loud while teaching, *modeling*. The last two studies asked for more deepening and widening of the subject, the main goal to increase the students reading skills. The aim of the practice-oriented research is to give teachers grips how to support students with close reading of complex texts.

The main question of this study is: *how can teachers there students in year 4-8 of 'de Markesteen' accompany with close reading of complex texts.*

The product that gives an answer on the main question is based on a literature study and a practical research. The subquestions are: 1) What are the features of complex texts? 2) What are essential factors in the process of close reading? 3) How can a teacher effectively guide the process of close reading? 4/5) What is the current status of students and teachers on to close reading skills? 6) How does the current didactics on to learning track of reading comprehension look like?

The literature study says close reading is not a school subject on its own, but it is an ability. Teachers need to know what a complex text is, how they can recognize and find these, and how to present them. It is important to ask text related questions on different thinking levels so the text can be dealt with a more complex level (Fisher, Frey and Lapp, 2012). Close reading asks for repeated reading, students need to learn how to make notes and teachers need to *model* the complex parts of the text. The GRRIM model is an instruction model for close reading (van de Mortel and Ballering, 2014). In the pre- research students were questioned on reading strategies. The language specialist was questioned to answer subquestion six. The conclusion after the final measurement is that teachers learned the important skills form close reading of complex texts.

The product, which was carried out for six weeks, consisted of an user manual and an action plan with a lot of theoretical and practical examples about close reading. The product provides teachers grips how to support students. During the fulfilment, the product, is monitored by observations, peer consultation, evaluations and logs. In a meeting after the peer consultation the teachers shared their experiences and conclusions. Based on the baseline and final measurement can be concluded that teachers learned the important skills for close reading of complex texts.

In conclusion teachers developed skills to support students with close reading of complex texts, to increase their knowledge. Students uses these skills in different school subjects. The transfer after years of searching is found.

Keywords: *close reading, complex texts, modeling, repeated reading, notes, increase knowledge*

Hoofdstuk 1- Inleiding

In dit hoofdstuk zal de bachelorthesis ingeleid worden. Het hoofdstuk zal starten met een leeswijzer van de rapportage. De context van de school waar het onderzoek is uitgevoerd en de aanleiding van het onderzoek zullen gepresenteerd worden. Hierbij wordt het praktijkprobleem uitvoerig besproken. Er zal een korte oriëntatie op het onderwerp worden beschreven. Tot slot is het doel van het traject en het doel van het onderzoek en de hoofd- en deelvragen te lezen zijn.

1.1 Leeswijzer

De thesis is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 1 worden de context, aanleiding en het praktijkprobleem omschreven. Daarnaast is in dit hoofdstuk een korte oriëntatie op het onderwerp te lezen, waarbij relevantie en actualiteit aan de orde komen. Verder worden in dit hoofdstuk het doel van het onderzoek en de hoofdvraag en daarbij gestelde deelvragen beschreven. Het theoretisch kader wordt beschreven in hoofdstuk 2, waarbij antwoord gegeven wordt op de eerste drie deelvragen van het onderzoek. In hoofdstuk 3 worden de methode, de resultaten en de conclusie van het vooronderzoek beschreven. Wat uiteindelijk antwoord geeft op de deelvragen 4, 5 en 6. De methode onderzoek naar het ontwerp, de resultaten onderzoek naar het ontwerp en de conclusie onderzoek naar het ontwerp zullen weergegeven worden in hoofdstuk 4, hier zal ook antwoord gegeven worden op deelvraag 7. In hoofdstuk 5 zullen de vervolgvragen en suggesties voor vervolgonderzoek, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk te vinden zijn. De thesis sluit af met een literatuurlijst en bijlagen.

1.2 Context

Dit jaar wordt op daltonkindcentrum de Markesteen (per 4 november 2015), voorheen openbare daltonschool de Markesteen, academisch onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van het verdiepend lezen van complexe teksten bij leerlingen. De Markesteen is een openbare daltonschool in Zwolle- Zuid met op dit moment ongeveer 165 leerlingen verdeeld over 6 groepen. De Markesteen staat in een gemêleerde wijk en heeft een weging van 8%.

Op de Markesteen heerst een vriendelijk en veilig klimaat, waar orde en regelmaat de leidraad vormen. De Markesteen ziet zichzelf niet alleen als leerinstituut, maar ook als opvoedingsinstituut. Kinderen moeten kennis kunnen verwerven, maar zich ook sociaal, emotioneel en creatief kunnen ontwikkelen in een gezonde balans. De kernwaarden die de Markesteen hierbij centraal stelt zijn: plezier, onderzoekend, inlevend, toegankelijk en betrouwbaar.

De Markesteen valt onder stichting Openbaar Onderwijs Zwolle en regio (OOZ). Deze stichting bestaat uit 41 vestigingen, waarvan 31 scholen voor primair onderwijs, acht scholen voor voortgezet onderwijs en twee scholen voor speciaal onderwijs.

1.3 Aanleiding

De aanleiding van dit onderzoek is de schoolontwikkelingsvraag. Deze onderzoekscyclus is twee jaar geleden gestart. De schoolontwikkelingsvraag van vorig jaar was: *Hoe kunnen leerkrachten in de onderbouw de leerlingen voorbereiden op de sturing van het begrijpend lezen?*. Op deze vraag is vorig jaar een antwoord op gevonden en bovendien is er een leerlijn ontwikkeld die inzicht geeft in begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Dit onderzoek sluit aan op de aanbevelingen en de suggesties vanuit het team naar aanleiding van het onderzoek van vorig jaar. Leerkrachten hebben in het vorige onderzoek gewerkt aan hun handelingsrepertoire met betrekking tot *modelen* (hardop denkend voordoen) van leesstrategieën. Het team van de Markesteen wil de vaardigheid *modelen* op meer vlakken inzetten. Leerkrachten geven aan dat er nog wel oefening nodig is om zich het *modelen* helemaal eigen te maken. Door dit mee te nemen in het onderzoek van 2015/ 2016 wordt het handelingsrepertoire van de leerkrachten verdiept en verbreedt.

1.4 Praktijkprobleem

De schoolontwikkelingsvraag die leeft op de Markesteen is: *Hoe kunnen leerkrachten nog meer verdieping aanbrengen als het gaat om de voorbereiding op zelfsturing bij begrijpend luisteren en begrijpend lezen?*. Deze schoolontwikkelingsvraag is ontstaan naar aanleiding van de resultaten van de onderzoeken die de afgelopen twee jaar zijn gedaan. In het eerste jaar is onderzocht hoe de leerkrachten leerlingen kunnen voorbereiden op de zelfsturing binnen het begrijpend lezen in de bovenbouw. Hierna werd binnen de school de doorlopende leerlijn van de onderbouw naar de bovenbouw gemist, waarna werd onderzocht hoe leerkrachten leerlingen in de onderbouw kunnen voorbereiden op de sturing van het eigen leesproces vanuit begrijpend luisteren. Naar aanleiding van de resultaten van het voorgaande onderzoek werd er door de leerkrachten gevraagd naar verdieping en verbreding binnen het begrijpend leesonderwijs en het modelen. Om de cyclus compleet te maken is onderzoek naar verdieping binnen complexe teksten bij leerlingen een stap waar zowel de leerkrachten als de leerlingen de diepte en de breedte mee in kunnen gaan. Leerlingen lijken moeite te hebben met de processen die meer denken en ervaring vragen binnen het leesonderwijs (Netten, 2008).

1.5 Oriëntatie op verdiepend lezen en begripsverheldering

De academische onderzoeken die op de Markesteen zijn uitgevoerd in de twee voorgaande jaren gingen over begrijpend lezen en begrijpend luisteren. Begrijpend lezen is het vermogen om geschreven teksten te begrijpen en te lezen met begrip. Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces waarbij de lezer, de tekst en het doel een rol spelen (Förrer en van de Mortel, 2013). Begrijpend luisteren is het vermogen om voorgelezen teksten of verhalen te begrijpen. Dit doet een integraal beroep op enkele benodigde taal- en denkvaardigheden (Broekhof, 2009). Hierbij denkt de luisteraar actief na over wat hij hoort en verleent hij hier betekenis aan. De ontwikkeling van deze actieve luistervaardigheid wordt vaak aangeduid als begrijpend luisteren (Expertgroep, 2008). Dit vraagt vaardigheden op het gebied van de metacognitie, hiermee wordt het nadenken over de eigen cognitieve processen bedoeld (Ballering et al, 2013). Bij zowel begrijpend lezen als begrijpend luisteren zijn er enkele factoren die belangrijk zijn bij het uitzoeken van een tekst. Hiermee worden de kwalitatieve factoren en kwantitatieve factoren van een tekst bedoeld. De kwalitatieve factoren zijn de aspecten in een tekst die niet of nauwelijks meetbaar zijn in cijfers, zoals de betekenis van een tekst, het doel van een tekst en het gebruik van figuurlijk taalgebruik (van de Mortel en Ballering 2014). Volgens van de Mortel en Ballering (2014) worden de aspecten die wel meetbaar zijn in een tekst zoals de woord- en zinslengte, woordfrequentie en tekstuele samenhang de kwantitatieve factoren genoemd. Kwalitatieve- en kwantitatieve factoren zijn beide van belang om te controleren of een tekst een complexe tekst is. Een begrip dat hierbij hoort is de technische leesbaarheid van een tekst wat ook wel als leesbaarheid wordt omschreven. Deze wordt gemeten door verschillende kwantitatieve factoren van een tekst zoals woordlengte, zinslengte en concreetheid van woorden (CLIB: Cito Leesbaarheidsindex voor het basisonderwijs) (Kenniskbank begrijpelijke taal, n.d.).

Leerkrachten kunnen leerlingen helpen zelfstandig teksten te lezen door te *modelen*. *Modelen* is het hardop denkend voordoen. De leerkracht doet voor hoe hij een strategie zou aanpakken (Förrer en van de Mortel, 2013). Hierbij zet een leerkracht zijn vaardigheden in, die hij hoort te bezitten om goed onderwijs te kunnen geven, leerkrachtvaardigheden genoemd. Hiermee kan hij de leerlingvaardigheden verder ontwikkelen. Dit zijn de vaardigheden die een leerling zou moeten hebben om bepaalde opdrachten goed uit te kunnen voeren.

Als een leerling door middel van modeling uiteindelijk zichzelf verschillende strategieën heeft eigen gemaakt binnen het begrijpend luisteren en begrijpend lezen, kan hij of zij nog dieper ingaan op de tekst. De leerlingen weten nu hoe ze naar teksten moeten luisteren en hoe ze deze moeten lezen. Door verdiepend te lezen, lezen de kinderen met diepgang verschillende complexe teksten. Zoals hierboven is omschreven worden complexe teksten beoordeeld op de kwalitatieve- en kwantitatieve factoren van de tekst, maar zijn de lezer en de taak ook van belang. Als het kind verdiepend leest heeft dit zowel betrekking op het proces van het lezen als op de doel van de les

(van de Mortel en Ballering, 2014). De lezer leert om samenhang aan te brengen binnen een tekst of verschillende teksten en onderscheid te maken tussen verschillende teksten, de lezer leert de tekst te kunnen relateren aan de wereld en de lezer kan uiteindelijk een persoonlijk waardeoordeel geven over zowel de tekst als het oordeel van iemand anders (Ghonem- Woets, 2009). Het is belangrijk dat leerlingen leren om te reflecteren en te evalueren. Deze twee begrippen lijken op elkaar, maar zijn toch verschillend in betekenis. Bij evalueren worden de resultaten bekeken van verschillende acties, op basis hiervan worden de acties dan wel niet bijgesteld. Hier wordt de onderliggende oordeelsvorming niet in meegenomen daarentegen gebeurt dit bij reflecteren gebeurt wel. De oordeelsvorming wordt meegenomen in de evaluatie. De oordeelsvorming staat aan de basis van het overgrote deel van de actie, als deze onder controle is, wordt sturing mogelijk (Kinkhorst, 2010) Verdiepend lezen is een vaardigheid die goed past bij de vaardigheden waarover een werknemer van de 21^e eeuw zou moeten beschikken. De vaardigheden die horen bij de 21th century skills en passen bij verdiepend lezen zijn kritisch- en probleemoplossend denken (expert thinking), communicatie en samenwerken (complex communicating), en creativiteit en innovatie (applied imagination and invention) (Thrilling en Fadel, 2009), deze vaardigheden passen bij het Dalton concept en dus bij daltonkindcentrum de Markesteen.

1.6 Doel van het traject

Dit is het derde jaar van academisch onderzoek op daltonkindcentrum de Markesteen op het gebied begrijpend luisteren/ begrijpend lezen. Het doel van het traject is als volgt geformuleerd:

Handvatten ontwikkelen voor leerkrachten zodat het verdiepend lezen de groepen 4 tot en met 8 gestimuleerd worden met als uiteindelijk doel de leesvaardigheid van de leerlingen te kunnen verhogen.

1.7 Doel van het onderzoek

Het doel van dit academisch onderzoek is :

Leerkrachten van daltonkindcentrum de Markesteen in de groepen 4 tot en met 8 krijgen handvatten aangeboden hoe zij leerlingen kunnen begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten.

1.8 Hoofdvraag en deelvragen

Hoe kunnen leerkrachten leerlingen in groep 4 tot en met 8 van daltonkindcentrum de Markesteen begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten?

1. Wat zijn de kenmerken van complexe teksten?
2. Wat zijn essentiële factoren bij het proces van verdiepend lezen?
3. Hoe kan een leerkracht op een effectieve manier het proces van verdiepend lezen begeleiden?
4. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen op de school wat betreft de vaardigheden met betrekking tot verdiepend lezen?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten op de school wat betreft kennis en vaardigheden over het begeleiden van het lezen van complexe teksten bij leerlingen?
6. Hoe ziet de huidige didactiek op de Markesteen met betrekking tot de leerlijn begrijpend lezen eruit?
7. In hoeverre voldoet het ontwerp ‘verdiepend lezen in groep 4 tot en met 8’ in de praktijk?

Dit theoretisch kader heeft als doel om op basis van bronnen inzicht te krijgen in de deelvragen. Op deze wijze wordt de informatie die vergaard wordt in het vooronderzoek beter doorgrond. Voor het beantwoorden van de hoofdvraag is het belangrijk om aan de hand van bronnen deelvraag één tot en met zes te beantwoorden.

2.1 Literatuurstudie

2.1.1. Verdiepend lezen

Onder verdiepend lezen worden de activiteiten die een lezer doet om zich de inhoud van een complexe tekst eigen te maken verstaan (van de Mortel en Ballering, 2014). Verdiepend lezen is een vaardigheid van leerkrachten en niet een vak op zich. Het is afhankelijk van het leesdoel van de lezer en de tekst of verdiepend lezen nodig is of niet.

“Een lezer kan verdiepend lezen als hij in staat is om nieuwe kennis uit een complexe tekst te integreren in de kennis die hij al heeft. De lezer kan de tekst kritisch evalueren en er kritisch op reflecteren, zodat hij betekenis kan geven aan de inhoud van de tekst.” (van de Mortel en Ballering, 2014, p. 152,)

Verdiepend lezen kan bijdragen aan de verwerving van enkele 21st century skills (van den Oetelaar, 2012). Met name bij de vaardigheden kritisch denken, probleemoplossend vermogen, samenwerken en communiceren speelt verdiepend lezen een belangrijke rol:

*Verdiepend lezen is een
vaardigheid en geen vak op zich
(van de Mortel en Ballering, 2014)*

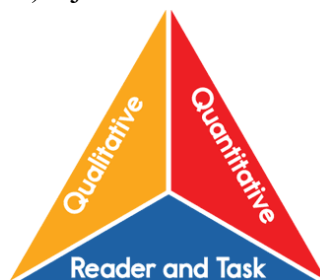
2.1.2. Complexe teksten

Om leerlingen te ondersteunen bij het lezen en het zich eigen maken van een tekst moet een leerkracht weten of een tekst complex is voor zijn leerlingen en weten wat die tekst complex maakt (van de Mortel en Ballering, 2014). Teksten die als moeilijk worden ervaren vanwege de structuur, de gebruikte taal, de woordenschat of vereiste achtergrondkennis worden complexe teksten genoemd. Als leerlingen in staat zijn om complexe teksten te doorgronden zal hun kennis vergroot worden (Coppens, 2014), bovendien wordt de leesvaardigheid verhoogd als de leerling de gelezen teksten begrijpen. Leerlingen lijken echter juist moeite te hebben met de processen die meer denken en ervaring vragen binnen het leesonderwijs (Netten, 2008).

Volgens van de Mortel en Ballering (2014) zijn er drie dimensies die de complexiteit van een tekst bepalen:

- de kwantitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit;
- de kwalitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit;
- de afstemming op de lezer en de taak.

In Figuur 1 (Fisher, Frey & Lapp, 2012) zijn de factoren te zien die de tekstcomplexiteit bepalen.



Figuur 1: Measures of text complexity. Bewerking uit Tekst complexity: Raising rigor in reading, door, D. Fisher, N. Frey en D. Lapp, 2012, Verenigde Staten, Newark: International Reading Association.

In het gele vlak is de kwalitatieve dimensie te zien. Dit verwijst naar de aspecten van een tekst die niet of nauwelijks meetbaar zijn zoals de betekenis en het doel van de tekst of de schrijver, de informatiedichtheid, het gebruik van flashbacks of figuurlijk taalgebruik (van de Mortel en Ballering, 2014).

In het rode vlak is de kwantitatieve dimensie te zien. Dit zijn de aspecten die wel meetbaar zijn, zoals de woord- en zinslengte, de woordfrequentie en de tekstuele samenhang.

Deze aspecten kunnen gemeten worden door onder andere de CLIT (Cito Lees Index Technisch lezen). Deze geven aan hoe moeilijk het is om een tekst technisch te kunnen lezen (van de Mortel en Ballering, 2014). Door middel van de CLIT worden ook de AVI- toetsen ontwikkeld. Daarnaast geeft de CLIB (Cito Leesbaarheid Index voor het Basisonderwijs) aan hoe moeilijk een tekst is om te begrijpen. Dit geldt zowel voor fictie als non- fictie teksten. De aspecten de CLIB bepalen zijn de woordlengte in aantal letters, het percentage hoogfrequente woorden, het percentage typen (unieke nieuwe woorden) en zinslengte in aantal woorden. Door middel van de CLIB kan zowel de moeilijkheid van een tekst als de leesvaardigheid van de leerling gemeten worden (Cito, 2012).

Als het Cito een berekening heeft gedaan, waarmee het AVI- niveau wordt vastgesteld, voorzien uitgevers hun boeken van zowel het AVI- niveau als het CLIB- niveau. Figuur 2 (Cito, 2012) laat een voorbeeld zien van het logo waarop het AVI- en CLIB- niveau op zijn afgebeeld.



Figuur 2. Avi- niveau en CLIB- niveau. Verkregen via “Welk boek kan uw kind al lezen? Uitleg over leesniveaus van kinderen,” door Cito, 2012, Cito ouderfolder, p. 3.

Als laatste is in het blauwe deel van Figuur 1 de afstemming van de lezer en de taak belangrijk. De kenmerken van de lezer en van de taak bepalen hoe complex een tekst is voor een lezer. Geen enkele lezer is hetzelfde qua cognitie, vaardigheden, motivatie, interesse, leeservaring en woordenschat (van de Mortel en Ballering, 2014). Kenmerken van de lezer en de taak zijn dus ook belangrijk om mee nemen als er gekeken wordt naar de tekstcomplexiteit (Fisher, Frey en Lapp, 2013). Volgens van de Mortel en Ballering (2014) wordt de manier waarop leerlingen een tekst lezen bepaald door de opdracht die zij hierbij krijgen. Een tekst die leidt tot verdiepend lezen moet vragen om herhaald lezen en moet met de opdrachten dicht bij de tekst blijven. De opdrachten moeten vragen om bewijzen uit de tekst te halen. De vragen dienen gesteld te worden op verschillende denkniveaus (zie paragraaf 2.1.4.3), de tekst en de taak moeten complexer zijn dan voorafgaande teksten en taken en geven leerlingen gelegenheid om hun kennis en vaardigheden uit te breiden (Fisher, Frey en Lapp, 2012).

Teksten waarbij verdiepend lezen van toepassing is hebben enkele raakvlakken:

- het zijn korte teksten die waardevol zijn om te lezen (ongeveer 3 tot 9 paragrafen);
- de tekst vraagt om herhaald lezen;
- er wordt ‘met de pen in de hand gelezen’ om aantekeningen te maken waar nodig;
- er worden tekst gerelateerde vragen gesteld;
- de opdrachten die na het lezen gegeven worden vragen erom informatie te gebruiken uit de tekst (Fisher en Frey, 2013).

2.1.3. Essentiële factoren bij het proces van verdiepend lezen

Een kind kan niet tot verdiepend lezen komen als hij een tekst nog niet vloeiend kan lezen. Het kind is op zo'n moment namelijk vooral bezig met het decoderen van de tekst (van de Mortel en Ballering, 2014).



Figuur 3. Niveaus in leesvaardigheid. Bewerking uit Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten (p. 26, 27, 39), door K. van de Mortel, en C. Ballering, 2014, Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Volgens van de Mortel en Ballering (2014) is verdiepend lezen naast vlot en vloeiend lezen ook een leesvaardigheid. Als een kind verdiepend kan lezen is hij in staat om complexe teksten te begrijpen. De lezer voegt nieuwe kennis toe aan al eerder verworven kennis. De lezer is ook in staat om de tekst kritisch te evalueren. Hierdoor kan de lezer de inhoud betekenis geven. De leesvaardigheden bouwen zich concentrisch op, zoals in Figuur 3 te zien is. Als vlot lezen nog niet wordt beheerst kan er niet vloeiend gelezen worden. Wanneer beide hiervoor genoemde vaardigheden niet beheerst worden kan er ook niet verdiepend worden gelezen.

Hierdoor is verdiepend lezen niet van toepassing bij teksten op het niveau van aanvankelijk lezen. Aan de andere kant kunnen leerlingen wel nadenken over teksten waar zij naar luisteren en wanneer ze tot nadenken worden uitgedaagd door een gedifferentieerde vraagstelling. Hierdoor ontstaat verdiepend luisteren.

Verdiepend lezen gebeurt niet in een keer. Zowel leerlingen als leerkrachten moeten zich het (lesgeven in) verdiepend lezen van complexe teksten eigen maken.

Volgens Ballering et al. (2013) zijn de twee belangrijkste pijlers voor het lezen met begrip achtergrondkennis en metacognitie. Door achtergrondkennis te hebben over een te lezen complexe tekst, zijn er bepaalde woorden al bekend en zal de tekst beter begrepen worden. Met metacognitie wordt het nadenken over eigen cognitieve processen bedoeld. Wanneer een lezer ontdekt dat hij een tekst niet meer begrijpt gaat hij langzamer lezen, terug lezen of aandachtiger lezen. Hij past zijn leesproces aan.

2.1.4. Onderwijs in verdiepend lezen

2.1.4.1. Lesgeven volgens het GRRIM model

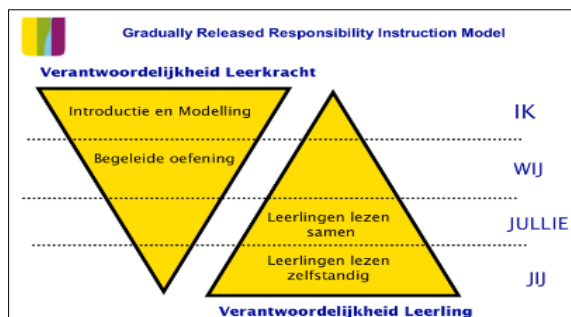
Zoals hierboven werd genoemd kunnen leerlingen niet van de een op de andere dag verdiepend lezen. Leerlingen zullen moeten worden begeleid door een leerkracht binnen het proces van verdiepend lezen en verdiepend luisteren. Volgens van de Mortel en Ballering (2014) meent Wiggings (2010) dat leerlingen vaardigheden niet automatisch toepassen in andere situaties dan de situatie waarin ze de vaardigheid hebben aangeleerd. Door instructie te geven in verdiepend lezen leren leerlingen om te bepalen welke informatie een tekst hen biedt, kunnen ze nieuwe kennis koppelen aan reeds aanwezige kennis en kunnen ze leesstrategieën inzetten die hen helpen de tekst te begrijpen.

Het is belangrijk dat een leerkracht weet wat een tekst complex maakt. Zonder deze kennis kan hij geen teksten uitzoeken op complexiteit. Wanneer een tekst enkele kenmerken van complexe teksten bevat is het niet mogelijk een leerling de tekst individueel te laten lezen. Volgens van de Mortel en Ballering (2014) begint het aanleren van verdiepend lezen en verdiepend luisteren bij de kijk op lezen van de leerkrachten zelf. Zij kijken naar het niveau van de teksten die zij aanbieden en naar de

wijze waarop zij daarmee omgaan in de les.

*Een leerkracht moet weten
wat een tekst complex maakt*
(van de Mortel en Ballering, 2014).

Wanneer leerkrachten leerlingen willen leren om teksten verdiepend te lezen kunnen zij volgens Fisher en Frey (2008) het best het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Pearson en Gallagher, 1983) toepassen. Hiermee verplaatst de leerkracht de verantwoordelijkheid voor het leren langzaam van de leerkracht naar de leerling zelf. Dit vindt plaats in een les, hoewel niet alle fasen van het GRRIM model aan de orde komen in een les en ook niet altijd in dezelfde volgorde doorlopen hoeft te worden. In het GRRIM model is er aandacht voor de verschuiving van de verantwoordelijkheid. Als een leerkracht onduidelijkheden signaleert in een les kan hij gemakkelijk een fase terug in het GRRIM model. Hierbij verplaatst hij de verantwoordelijkheid weer dichterbij zichzelf, waarna hij uiteindelijk weer verder kan. Als een leerkracht continu de fasen correct blijft doorlopen, weten de leerlingen goed wat ze kunnen verwachten.



Figuur 4. Gradually Release Responsibility Instruction Model. Bewerking uit Better learning trough structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility, door F. Fisher en N. Frey, 2008, Verenigde Staten, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

In de praktijk van het verdiepend lezen ziet een lesopbouw er als volgt uit:

- doelgericht verdiepend en lezen
- verdiepend lezen + modeling
- verdiepend lezen + begeleid oefenen
- verdiepend lezen + effectief groepswork
- verdiepend lezen + gezamenlijke afronding
- zelfstandig verdiepend lezen.

Hieronder volgen de fasen volgens het GRRIM model met daarbij een uitleg van de fase als dit model toegepast wordt bij een les waar verdiepend lezen aan de orde komt.

Instructiefase en modeling (ik-fase)



Figuur 5. Gradually Release Responsibility Instruction Model. Bewerking uit Better learning trough structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility, door F. Fisher en N. Frey, 2008, Verenigde Staten, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ten eerste is het belangrijk dat de lezer het leesdoel van de tekst weet. Dit bepaalt namelijk welke aanpak de lezer zal gebruiken en op welke manier hij de tekst zal waarderen. Als een lezer een

helder leesdoel voor ogen heeft zal hij gemotiveerder en taakgerichter werken (Uytendaal en Verhoeven, 2013). Het is dus belangrijk dat de leerkracht het leesdoel overbrengt naar de leerlingen. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht in de zin de term 'leren' gebruikt. 'Wat gaan we leren vandaag?' zal effectiever werken dan: 'Wat gaan we doen vandaag?'. Verder vertelt hij zo concreet mogelijk wat de leerlingen aan het eind van de les kennen en kunnen. Hierdoor biedt de leerkracht structuur en duidelijkheid voor de leerlingen (van de Mortel en Ballering, 2014). Als er gebruik gemaakt wordt van een complexe tekst dan zal de leerkracht tijdens de instructie duidelijk moeten maken welk doel de schrijver heeft gehad met de tekst. Als leerlingen begrijpen welk doel de schrijver heeft met een tekst dan krijgen zij grip op de hele tekst, waardoor ze de tekststructuur leren te doorgronden en ontdekken welke nieuwe kennis zij kunnen toevoegen aan reeds bestaande kennis (van de Mortel en Ballering, 2014). Schrijvers hebben vaak de volgende bedoelingen bij een tekst:

- vermaken,
- overtuigen,
- informeren.

In een helder leesdoel wordt de term 'leren' gebruikt (van de Mortel en Ballering, 2014).

2.1.4.2. Modelen

Modelen is een belangrijk begrip in het leesonderwijs. Volgens Förrer en van de Mortel (2013) is modeling door de leerkracht het middel om het tekstbegrip van leerlingen te bevorderen. Leerlingen leren hierdoor van een ervaren lezer hoe ze nieuwe kennis, ideeën en informatie uit een tekst moeten halen en hoe ze deze kunnen verbinden aan hun reeds aanwezige kennis.

Een leerkracht zet zoveel mogelijk verschillende middelen in om te *modelen*, zo maakt hij het visueel, tastbaar en motorisch. Waar het nodig is, legt de leerkracht een relatie met de achtergrondkennis van de leerlingen. Hierdoor krijgen de leerlingen structuren, begrippen, uitgangspunten, ideeën en informatie aangereikt, waardoor ze zelfvertrouwen ontwikkelen om zelfstandig hun vaardigheden in te zetten bij andere soortgelijke leesopdrachten (Förrer en van de Mortel, 2013). In principe kan een leerkracht alles *modelen* waarvan hij vindt dat het waardevol is voor de leerlingen. Echter zijn er bij het *modelen* van verdiepend lezen specifieke instructievaardigheden nodig (Fisher en Frey, 2013):

- leerkrachten *modelen* wat moeilijk is voor de leerlingen;
- leerkrachten *modelen* manieren waarop moeilijkheden opgelost kunnen worden;
- leerkrachten *modelen* hoe zij lezen;
- leerkrachten *modelen* hun 'interactie' met de tekst;
- leerkrachten *modelen* door interactie met leerlingen (samen (her)lezen, samen praten, samen schrijven).

Een goede lezer gaat als het ware 'in gesprek' met een complexe tekst.

In de volgende alinea's zullen bovenstaande punten besproken worden.

Een goede lesvoorbereiding is de basis om vast te kunnen stellen wat een leerkracht voor zijn leerlingen moet *modelen*. Datgene wat niet moeilijk is niet gemodeld te worden. Dit kan zinvol zijn, maar bij een complexe tekst is dit niet nodig. Een leerkracht modelt datgene waarvan hij verwacht dat leerlingen er moeite mee zullen hebben. Door na te gaan wat een tekst complex maakt kan een leerkracht beslissen wat hij zal *modelen*. Echter is het niet altijd mogelijk om alles wat complex is tijdens een les te *modelen*. Op zo'n moment is het effectiever om leerlingen te leren hoe zij de betekenis van onbekende begrippen kunnen achterhalen. Dit wordt woordbewustzijn genoemd (van de Mortel en Ballering, 2014).

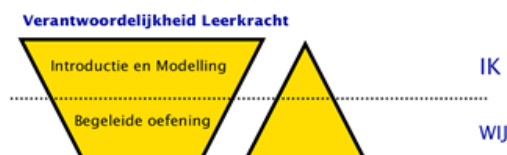
Leerkrachten *modelen* ook hoe zij lezen. Hoe gaan zij om met een tekst? Een leerkracht laat zien dat een goede lezer een complexe tekst leest door er als het ware mee in gesprek te gaan. Een goede

lezer maakt aantekeningen bij de tekst. Aantekeningen kunnen voor een leerkracht een belangrijke bron zijn om het tekstbegrip van leerlingen te monitoren. Door aantekeningen te maken wordt een lezer bewust van zijn gedachten tijdens het lezen. Het is belangrijk dat een leerkracht dit modelt. Als leerlingen aantekeningen maken bij een tekst is het belangrijk dat zij tijdens het lezen vragen stellen.

Voor verdiepend lezen is het belangrijk dat leerlingen er een gewoonte van maken om een tekst vaker te lezen. Door teksten herhaald te lezen, leren zij om strategieën en vaardigheden toe te passen. Herhaald lezen moet niet doelloos gebeuren, dat wil zeggen dat een tekst niet meerdere keren gelezen moet worden zonder dat de leerling hier iets mee kan bereiken.

Modelen is het middel om het tekstbegrip van leerlingen te bevorderen (Förreer en van de Mortel, 2013).

Begeleide oefening (wij-fase)



Figuur 6. Gradually Release Responsibility Instruction Model. Bewerking uit Better learning trough structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility, door F. Fisher en N. Frey, 2008, Verenigde Staten, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

De kern van deze fase is dat de leerkracht vragen stelt, tips en aanwijzingen geeft om de leerlingen te laten leren.

De verantwoordelijkheid verplaatst langzaam van de leerkracht naar de leerlingen. In deze fase verzamelt de leerkracht informatie over de leerlingen. Welke leerlingen kunnen zelfstandig oefenen en welke leerlingen hebben meer begeleiding nodig. Om deze reden worden er zowel vragen gesteld om te leren als vragen om het leren te controleren.

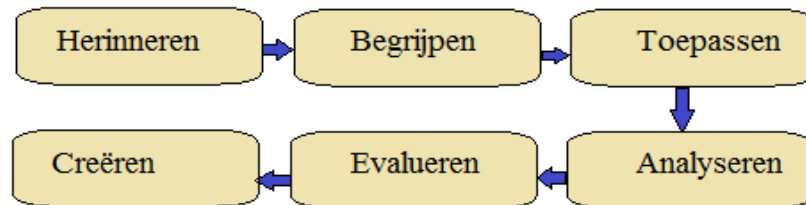
De begeleide oefening is bedoeld om strategisch te leren, het onder begeleiding toepassen van de geleerde vaardigheid. Dit doet de leerkracht met de leerlingen samen. Leerlingen leren in deze fase ook vooral van elkaar (van de Mortel en Ballering, 2014). Een veel gemaakte fout is dat tijdens de begeleide oefening alles nog eens wordt herhaald. Tijdens deze fase stelt de leerkracht vragen tijdens het leergesprek. Het gaat om vragen die leerlingen laten leren. Doordat de leerkracht tijdens deze fase goed observeert kan hij leerlingen een tip geven, in de goede richting duwen of ondersteuning bieden door bijvoorbeeld visueel materiaal. Leerlingen kunnen tijdens deze fase samen aan een kleine betekenisvolle opdracht werken die het nadenken over de inhoud van de tekst stimuleert. Als blijkt dat het denken van de leerlingen nog onvoldoende op gang is, is het belangrijk om het leesdoel nog eens duidelijk en concreet te herhalen. *Modelen* blijft in deze fase cruciaal. Opdrachten die gegeven worden gedurende deze fase moeten dicht bij de tekst blijven en de leerlingen uitlokken om de tekst nog eens te lezen. Door WBDU-vragen (Waar- Blijkt- Dat- Uit-vragen) te stellen houdt de vraag de lezer bij de tekst en zorgt dit ervoor dat de lezer de vraag probeert te beantwoorden vanuit de tekst. Dit is ook een noodzaak aangezien 'frontloading'¹ beperkt is, aangezien de tekst anders niet meer de moeite waard is om te lezen. Het is belangrijk om de vragen of opdrachten tijdens de lesvoorbereiding te formuleren. Het is belangrijk dat deze vragen

¹ Het geven van instructie aan de lezer voor het lezen zelf, waardoor de lezer een basis legt voor wat hij gaat lezen (Wihelm, 2002). Dit wordt ook vaak pre-teaching genoemd (van de Mortel en Ballering 2014).

passen bij het lesdoel. Als de vragen niet lesdoel- of tekst gerelateerd zijn wordt het hogere denken niet aangesproken en zullen leerlingen teksten niet op een hoger niveau gaan onderzoeken (Fisher, Frey en Lapp, 2012). Toch moeten kennisvragen, begripsvragen en toepassingsvragen gesteld worden om een basis te leggen voor het beantwoorden van de ‘hogere’ denkvragen. Een manier om dit soort gevarieerde vragen te gebruiken is de Taxonomie van Bloom (van de Mortel en Ballering, 2014).

2.1.4.3. Vragen stellen op verschillende denkniveaus

De taxonomie van Bloom is een van de meest gebruikte manieren om verschillende denkniveaus weer te geven.



Figuur 7. Zes denkniveaus herziende versie Taxonomie van Bloom. Verkregen via Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, door M. Valcke, 2010, Gent: Academia Press.

Volgens de taxonomie van Bloom is herinneren het denkniveau waarop het minste beroep gedaan wordt op de cognitie, hoe dichterbij creëren hoe hoger het denkniveau waarop een beroep wordt gedaan (Valcke, 2010). Bij elk denkniveau hoort een bepaald type vragen. In Figuur 8 zijn de vragen te lezen per denkniveau, zoals ze zijn beschreven door van de Mortel en Ballering (2012).

Herinneren Herinneren van eerder geleerde kennis. - Wat gebeurde er na...? - Hoe vaak...? - Wie was het die...? - Vind de definitie van...? - Wat is goed of fout...?	Begrijpen Betekenis geven aan mondelinge of schriftelijke taal (ook grafisch vormgegeven informatie). - Hoe zou jij uitleggen...? - Wat zou er volgens jou nu kunnen gaan gebeuren...? - Wat is de belangrijkste gedachte...? - Kun jij in je eigen woorden opschrijven...? - Denkt iedereen op de manier zoals ...denkt?
Toepassen Een procedure gebruiken tijdens uitvoering of implementatie. - Welke factoren zou jij veranderen om...? - Kun jij een instructie maken, gegeven deze informatie...? - Kun jij beschrijven hoe dit probleem opgelost moet worden...? - Welke vragen zou jij stellen bij...? - Bouw/schets/beschrijf een model, waarbij...	Analyseren Het geheel in (onder)delen analyseren, vaststellen hoe de verschillende delen samenhangen en hoe zij deel uitmaken van het grote geheel of doel. - Welke gebeurtenissen kunnen niet hebben plaatsgevonden? - Als...zou hebben plaatsgevonden, hoe zou... er dan hebben uitgezien...? - Op welke manier komt... overeen met...? - Kun je uitleggen wat er moet zijn gebeurd toen...? - Wat was het keerpunt...?
Evalueren Een oordeel vormen op basis van criteria door te vergelijken, overeenkomsten vaststellen en kritische reflectie. - Is er een betere manier om...? - Hoe zou jij hebben gehandeld als...? - Welke consequenties heeft...? - Waarom is...van waarde? - Wie wint en wie verliest...? - Welke invloed heeft...op ons leven?	Creëren Elementen samenvoegen om een (nieuw) geheel te vormen; herstructureren tot een nieuw patroon. - Kun je een...ontwerpen om...? - Zie jij mogelijke oplossingen voor...? - Schrijf een voorstel om te komen tot... - Als jij de mogelijkheden zou hebben om...hoe zou jij dan...? - Waarom bedenkt jij niet je eigen manier om...?

Figuur 8. Vragen stellen volgens de Taxonomie van Bloom in de 21^e eeuw. Bewerking uit Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten (p. 133), door K. van de Mortel en C. Ballering, C., 2014, Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Het is niet alleen belangrijk dat een leerkracht vragen stelt op verschillende niveaus. De leerkracht moet er daarnaast ook voor zorgen dat de vragen die hij stelt tekst gerelateerd zijn.

Volgens Fisher en Frey (2012) kunnen tekst gerelateerde vragen in zes niveaus worden ingedeeld:

1. Algemeen begrip

Vragen met betrekking tot de strekking of de hoofdgedachte van de tekst

2. Belangrijke aspecten

Vragen met betrekking tot de belangrijke aspecten van een tekst. Vaak beginnen deze met wie, wat, waar, waarom of hoe.

3. Woordenschat en tekststructuur

Vragen die de leerlingen laten nadenken over het woordgebruik van de schrijver. Hier wordt bijvoorbeeld letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukkingen, spreekwoorden, oorzaak/gevolg relatie mee bedoeld.

4. De bedoeling van de schrijver

Waarom heeft de schrijver de tekst geschreven? Wil hij informeren, betogen, vermaken? Vertelt de schrijver alles of slechts een deel van het verhaal?

5. Afleidingen

Vragen met betrekking op de wijze waarop bepaalde elementen bijdragen aan een verhaal.

Bijvoorbeeld: hoe dragen argumenten bij aan een betoog?

6. Meningen, argumenten en tekstuele verbindingen

Vragen die gesteld worden als de leerlingen de tekst al gelezen hebben. Vragen waarbij gevraagd wordt om conclusies of vergelijkingen, overtuigingen en ervaringen.

Als een leerkracht keer op keer dezelfde soort vragen blijft stellen, dan zullen deze vragen niet meer stimuleren tot hogere vormen van denken. Na het stellen van een vraag is het belangrijk om door te vragen. Een leerkracht moet vragen om 'bewijs'. Dit kan door middel van WBDU- vragen.

Leerlingen worden door deze vragen gestimuleerd om tot hogere vormen van denken over te gaan.

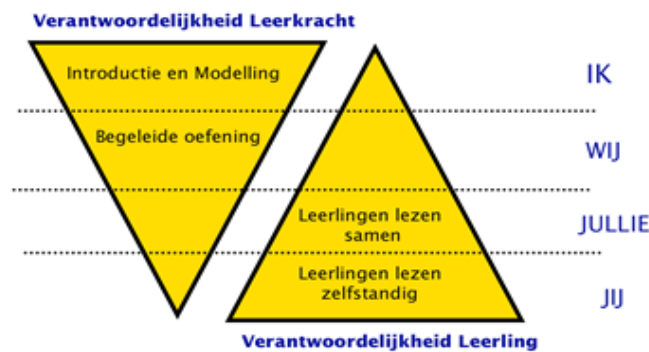
Voorbeelden van dit soort vragen zijn:

- Hoe ben je hierachter gekomen?
- Ben je het hiermee eens?
- Heb je dat in de tekst kunnen vinden? Probeer het eens uit te leggen.
- Geef jouw mening eens. Welke informatie uit de tekst ondersteunt jouw mening?

Ook bij de fase begeleid oefenen is het aanleren van aantekeningen maken van belang. De leerkracht kan aantekeningen maken *modelen* door dit vergroot op het digibord te doen. Activiteiten die goed passen bij verdiepend lezen wijken niet van de tekst af en dwingen leerlingen om door te denken over het doel van de les. De opdrachten moeten het leesbegrip op een hoger niveau brengen (van de Mortel en Ballering, 2014).

In deze fase van de les is het als leerkracht belangrijk om na te denken over de manier waarop de leerkracht de leerlingen kan ondersteunen. De leerkracht moet nadenken of de leerlingen de verwerkingsopdracht aan kunnen. Er kan gedifferentieerd worden in lesdoel en opdrachten om de tekst te verwerken. De leerkracht moet beslissen welke leerlingen behoefte hebben aan een verlengde instructie. De rest van de leerlingen kunnen verder in de *jullie-fase* waarin zij nog meer eigen verantwoordelijkheid krijgen.

Samenwerkend en zelfstandig verdiepend lezen (jullie- fase en jij- fase)



Figuur 9. Gradually Release Responsibility Instruction Model. Bewerking uit *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility*, door F. Fisher en N. Frey, 2008, Verenigde Staten, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

In deze fase verplaatst de verantwoordelijkheid van de leerkracht nog verder naar de verantwoordelijkheid van de leerlingen. Ze passen het hiervoor geleerde toe in groepjes of individueel.

De opdrachten die de leerlingen moeten doen moeten afgestemd zijn op het niveau van de leerlingen. Als de kinderen samenwerken kan er een complexere tekst gebruikt worden dan bij opdrachten waar de leerlingen individueel moeten werken. Leerlingen moeten tijdens het samenwerkend leren communiceren. Doordat leerlingen tijdens een opdracht moeten communiceren verhoogt dit de gedeelde verantwoordelijkheid en verdiepen zij hun begrip, waardoor de kennis vergroot. Door te werken met startzinnen worden leerlingen uitgedaagd hun mening te geven en effectief in gesprek te gaan over een tekst. Het is niet de bedoeling dat de leerlingen alle startzinnen afgaan. Deze zijn alleen bedoeld om het gesprek op gang te brengen. Voorbeelden van enkele startzinnen zijn:

- Ik ben het eens/ oneens met ..., omdat...;
- Ik vind het bewijs van mijn idee ... in de tekst.;
- Een verschil tussen het idee in de tekst en mijn idee is... (van de Mortel en Ballering, 2014).

Door leerlingen met verschillende kleuren pennen te laten werken kan de leerkracht zien wat het aandeel van elke leerling tijdens de les was. Dit kan ook zichtbaar gemaakt worden door de coöperatieve werkvorm 'placemat' te gebruiken. 'Overleggen in een groepje' of samen een invulopdracht maken zijn voorbeelden van opdrachten die niet onder effectief samenwerkend leren vallen (van den Burg en Sijsling, 2008).

De laatste stap van het verdiepend lezen is het zelfstandig verdiepend lezen. Leerlingen moeten vaardigheden zelfstandig kunnen toepassen, zonder ondersteuning van een leerkracht of mede leerling. Ook deze opdrachten moeten passen bij de tekst en het lesdoel. Het invullen van een werkboek is geen effectieve opdracht.

Een authentieke lees- en/ of schrijftaak in een betekenisvolle context en gesprekken met andere leerlingen stimuleren om na te denken over de strategieën en het onderwerp. Ook in deze fase kan goed gedifferentieerd worden door bijvoorbeeld het aantal opdrachten te veranderen en variëren in het soort vraag (Fisher en Frey, 2012).

Activiteiten die passen bij het verdiepend luisteren en lezen hebben enkele kenmerken (Fisher en Frey, 2012). De leerkracht:

- gebruikt korte tekstfragmenten die verschillende complexe kenmerken hebben zoals tekststructuur, het taalgebruik, de bedoeling van de schrijver of de benodigde kennis;
- zorgt tijdens de les dat herhaald lezen van toepassing is;

- zorgt ervoor dat de tekst aanleiding is voor een doelgericht gesprek. Door tekst gerelateerde vragen te stellen, verdiept de leerkracht het tekstbegrip van de leerlingen;
- zorgt voor verwerkende activiteiten waarbij leerlingen gebruik maken van de informatie uit de tekst.

De afronding van de les

Bij de afronding van de les wordt het denkproces van de leerlingen gecontroleerd en krijgen de leerlingen feedback. Er vindt een vooruitblik plaats naar de volgende les in combinatie met het geleerde van de afgelopen les. Doelen worden tijdens de afsluiting besproken en er wordt gekeken in hoeverre de doelen behaald zijn.

2.1.5. Format lesvoorbereiding verdiepend lezen

Complexe teksten zijn ook niet alleen bedoeld voor de hoog- of meer begaafde kinderen. Iedereen moet complexe teksten leren lezen. Zoals eerder is vermeld modelt een leerkracht de complexe aspecten van de tekst. Dit helpt leerlingen om complexe teksten te begrijpen. *Modeling* van verdiepend lezen is van belang voor alle leerlingen, niet alleen voor de cognitief minder sterke leerlingen.

2.3 Conclusie literatuurstudie

De conclusie van de literatuur studie is dat verdiepend lezen een vaardigheid is en geen vak apart. Het is belangrijk dat leerkrachten dit weten en dat verdiepend lezen dus ook niet elke leesles aan de orde zal komen.

Het is belangrijk dat leerkrachten een complexe tekst kunnen herkennen, weten wat zo'n tekst complex maakt en hoe ze deze vervolgens aan moeten bieden.

Dit aanbieden doen ze door bewust te *modelen* en door tekst gerelateerde vragen te stellen. Een punt waar de Markesteen op dit moment mee bezig is, is het stellen van verdiepende vragen. Dit is binnen het verdiepend lezen ook belangrijk. In van de Mortel en Ballering (2014) wordt aangeraden om vragen door middel van de taxonomie van Bloom te stellen. De school is in ontwikkeling met het stellen van juiste vragen, met behulp van didactisch coachen (V&F onderwijs consult). Hierdoor stellen leerkrachten ook automatisch WBDU- vragen (Waar Blijkt Dat Uit- vragen), zij zetten kinderen aan het denken. Als laatste is het mogelijk om het GRRIM model wat gebruikt wordt voor begrijpend lezen, begrijpend luisteren en dus ook de verdieping, verdiepend lezen te combineren met het IGDI model dat gebruikt wordt op de Markesteen. De combinatie van deze modellen is al enkele jaren in gebruik.

Door middel van de literatuurstudie zijn deelvraag 1, 2 en drie beantwoord.

In het theoretisch kader is door middel van literatuuronderzoek relevante informatie ingewonnen om op basis hiervan de gestelde hoofdvraag theoretisch te kunnen onderbouwen. Om antwoord te kunnen geven op de gestelde hoofdvraag is het noodzakelijk om gebruikmakend van de bestaande theorie een vooronderzoek te verrichten.

3.1. Deelvragen

Door middel van het vooronderzoek kunnen de volgende deelvragen beantwoord worden:

4. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen op de school wat betreft de vaardigheden met betrekking tot verdiepend lezen?
5. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten op de school wat betreft kennis en vaardigheden over het begeleiden van het lezen van complexe teksten bij leerlingen?
6. Hoe ziet de huidige didactiek op de Markesteen met betrekking tot de leerlijn begrijpend lezen eruit?

3.2. Methode vooronderzoek

In de volgende deelparagrafen worden de methoden van dataverzameling en data-analyse uitvoerig besproken.

3.2.1. Methoden van dataverzameling en data-analyse

Kijkend naar de schoolontwikkelingsvraag en daarbij de hoofdvraag van dit onderzoek is gekozen voor een praktijkgericht onderzoek. Het praktijkonderzoek zal zich richten op de leerkrachten en de leerlingen van groep 4 tot en met 8 door middel van de hieronder genoemde dataverzamelingsmethoden.

3.2.1.1. Bevragen

Interview met leerlingen:

Doel: het interview heeft als doel om erachter te komen op wat voor manier leerlingen op dit moment met verschillende teksten omgaan. Hierdoor wordt ook duidelijk in hoeverre leerlingen enkele strategieën die horen bij begrijpend lezen toepassen.

Om de huidige stand van zaken bij leerlingen op de Markesteen in beeld te krijgen wat de vaardigheden passend bij verdiepend lezen betreft, vinden interviews plaats met leerlingen uit de groepen 4 tot en met 8. Dit betreft deelvraag vier.

Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen worden er uit elke klas (4/5, 6/7 en 8) vijf of zes leerlingen geïnterviewd waarin alle cognitieve niveaus zijn vertegenwoordigd. De leerlingen zullen in groepjes van 2 of 3 leerlingen geïnterviewd worden waarbij de cognitieve niveaus gemixt zijn. Uit groep 4 worden drie leerlingen, waarvan twee cognitief sterke leerlingen en een cognitief gemiddelde leerling geïnterviewd. Uit groep 5 worden drie leerlingen, waarvan twee cognitief sterke leerlingen en een cognitief gemiddelde leerling geïnterviewd. Uit groep 6 worden twee leerlingen, waarvan één cognitief zwakkere leerling en één cognitief gemiddelde leerling geïnterviewd. Uit groep 7 worden vier leerlingen, waarvan één cognitief zwakkere leerling, één cognitief gemiddelde leerling en twee cognitief sterke leerlingen geïnterviewd. Uit groep 8 worden zes leerlingen, waarvan twee cognitief zwakkere leerlingen, twee cognitief gemiddelde leerlingen en twee cognitief sterke leerlingen geïnterviewd.

In totaal zullen er dus acht cognitief sterke leerlingen, zes cognitief gemiddelde leerlingen en 4 cognitief zwakkere leerlingen geïnterviewd worden.

In de interviews worden de aspecten die volgens Mortel en Ballering (2014) en van de Mortel en Förer (2013) belangrijk zijn om een complexe tekst te kunnen lezen bevraagd namelijk:

- kennis van leesstrategieën;
- het kunnen herkennen van een complexe tekst;
- herhaald lezen.

Er is voor een mondeling, groepsgewijs interview gekozen om leerlingen zoveel mogelijk aan het woord te laten om discussie uit te lokken. Volgens van der Donk en Lanen (2012) is hierdoor de spanning om geïnterviewd te worden minder groot waardoor de leerling vrijer durven en kunnen antwoorden. Het interview wordt op een gestructureerde, met vooraf opgestelde vragen afgenomen. Tussen deze vragen door, worden de kinderen uitgedaagd om hun antwoord grondig te vormen. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van cameraopnames om de gesprekken naderhand terug te kunnen kijken en beter te kunnen analyseren.

Aan de hand van de boeken *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten* door van de Mortel en Ballering (2014) en *Grip op leesbegrip* van van de Mortel en Förer (2013) zijn er verschillende vragen opgesteld die na de interviews beantwoord kunnen worden. Deze vragen zijn gebaseerd op reeds aanwezige leerlingvaardigheden en vaardigheden die leerlingen ontwikkelen tijdens het lezen van complexe teksten.

De opgestelde vragen zijn:

- Wat zien kinderen als makkelijke tekst en wat zien kinderen als een complexe tekst?
- Waarom heeft de leerling deze teksten in deze volgorde neergelegd?
- Hoe gaan leerlingen te werk als een tekst moeilijk is om te lezen?
- Hoe zorgen leerlingen ervoor dat de kennis die zij opdoen in een tekst ook onthouden wordt?
- Wat doen leerlingen als ze een tekst niet begrijpen?
- Wat doen leerlingen als ze niet gemotiveerd zijn om de tekst te lezen?

Hieronder zullen de opgestelde vragen uitgelegd worden.

Ten eerste is het van belang om te weten wat kinderen zien als een complexe tekst. De leerlingen nemen hun eigen leesboek mee naar het interview, krijgen tijdens het interview een tekst van Nieuwsbegrip op het niveau van de klas en een onbekende tekst uit één van de zaakvakken voorgelegd. Volgens de kenmerken van een complexe tekst is een tekst van Nieuwsbegrip niet per definitie een complexe tekst aangezien deze tekst zeer gestructureerd is, echter kan zo'n tekst wel complexe onderdelen bevatten. Daarnaast is een leesboek vaak ook niet complex, omdat het kind hier geen complexe taken bij hoeft te maken en het kind niet wordt uitgedaagd om verder te denken, herhaald te lezen, of zich inhoud eigen te maken. Een tekst uit één van de zaakvakken daarentegen is vaak wel complex. Leerlingen moeten erachter komen wat de schrijver met een tekst bedoelt, om hierdoor hun eigen kennis te vergroten (van de Mortel en Ballering, 2014). Doordat de leerlingen de teksten in de volgende van makkelijk naar moeilijk zullen neerleggen en uitleggen waarom ze dit hebben gedaan kan ingezien worden wat leerlingen zien als een complexe tekst.

Volgens van de Mortel en Ballering (2014) kunnen leerlingen niet zonder instructie een complexe tekst begrijpen of lezen. Wat doen leerlingen als ze een tekst moeilijk vinden om te lezen?

Leerlingen onthouden de inhoud van een tekst als zij deze meerdere keren lezen, aantekeningen maken, samenvatten en er vragen bij stellen op verschillende denkniveaus. Om te kijken wat leerlingen op dit moment doen om een tekst te onthouden zal hen gevraagd worden op wat voor manier ze dit doen. Door dit te bevragen is het de bedoeling dat de leerlingen verschillende strategieën gebruiken die zij hebben ontwikkeld binnen het vak begrijpend lezen, hierbij is gebruik gemaakt van het boek *Lezen... Denken... Begrijpen* van Förer en van de Mortel (2010) en van *Grip op leesbegrip* van van de Mortel en Förer (2013).

Als een leerkracht (complexe) teksten aanreikt over onderwerpen die een leerling interesseert is de kans groot dat de leerlingen meer bereid zijn om zich in te spannen om deze teksten beter te begrijpen (Fisher, Frey en Lapp, 2012). Om deze reden wordt er aan de leerlingen gevraagd wat zij doen als zij juist niet gemotiveerd zijn. Gaan ze op een andere manier lezen en leren?

Enquête voor leerkrachten:

Doel: zicht krijgen op het handelingsrepertoire en de kennis van de leerkrachten met betrekking tot verdiepend lezen.

Om zicht te krijgen op het handelingsrepertoire en de kennis van de leerkrachten met betrekking tot verdiepend lezen wordt de leerkrachten gevraagd een zelfobservatielijst (Bijlage F) over verdiepend lezen in te vullen. Hierin komen de verschillende fasen van de les aan bod en de belangrijke vaardigheden die leerkrachten in moeten zetten om leerlingen handvatten te kunnen geven zodat zij complexe teksten kunnen begrijpen. Voor de zelfobservatielijst is gebruik gemaakt van de observatielijst uit *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten* van van de Mortel en Ballering (2014).

De zelfobservatielijst is een indirecte, gestructureerde vragenlijst. Volgens van der Donk en Lanen (2012) is dit een goede manier van bevragen aangezien het team niet belast wordt met een vast tijdstip waarop de bevraging plaats moet vinden. Bovendien is een observatielijst minder tijdrovend dan een interview. In een kortere tijd kunnen meer verschillende mensen bevraagd worden. Door de ervaring die de leerkrachten hebben met het invullen van vragenlijsten mag er vanuit gegaan worden dat leerkrachten zichzelf objectief kunnen beoordelen en geen sociaal wenselijke antwoorden zullen geven.

Interview met taalspecialist:

Doel: een duidelijk beeld creëren ten aanzien van het begrijpend leesonderwijs op de Markesteen, zodat op basis hiervan de diepte in kan worden gegaan.

Als laatste vindt er een interview plaats met de taalspecialist van daltonkindcentrum de Markesteen om tot de beantwoording van deelvraag 6 te komen, dit betreft deelvraag zes. Om de druk voor het team zo laag mogelijk te houden is gekozen om geen schoolbreed interview af te nemen. Omdat er vanuit mag worden gegaan dat leerkrachten lesgeven zoals van hen verwacht wordt, zal aan de taalspecialist gevraagd worden hoe de leerlijn van begrijpend lezen en begrijpend luisteren er op dit moment uit ziet.

Er wordt op een minder gestructureerde manier geïnterviewd. Om zoveel mogelijk aspecten aan de orde te laten komen zijn er richtvragen opgesteld die in ieder geval beantwoord zullen worden:

- Wat zijn de doelstellingen van begrijpend lezen op de Markesteen?
- Wat wordt qua leerkrachtkennis verwacht van de leerkrachten op de Markesteen met betrekking tot begrijpend leesonderwijs?
- Wat wordt qua leerkrachtvaardigheden verwacht van de leerkrachten op de Markesteen met betrekking tot begrijpend leesonderwijs?

3.2.1.2. Observeren

Doel: meer inzicht verkrijgen in de huidige stand van zaken bij de leerkrachten op de Markesteen wat kennis en vaardigheden over het begeleiden van het lezen van complexe teksten bij leerlingen betreft.

Bij de leerkrachten in de groepen 4 tot en met 8 zal een observatie plaatsvinden. Dit zullen drie observaties zijn, die plaats zullen vinden in de groepen 4/5, 6/7 en 8.

Deze observaties zullen deelvraag vijf beantwoorden. De leerkrachten is gevraagd een les te geven waarin zij een tekst behandelen. Er zijn weinig handvatten aan de leerkrachten gegeven om een zo duidelijk mogelijke nul meting te kunnen maken, waaruit blijkt wat de kennis over complexe

teksten is en wat de vaardigheden zijn met betrekking tot het begeleiden van complexe teksten. De observaties die zullen plaatsvinden zijn directe observaties. Hierdoor kan de situatie ervaren worden met alle zintuigen (van der Donk en Lanen, 2012). Daarnaast zal deze directe observatie ook gestructureerd zijn. Er wordt gebruik gemaakt van een kijkwijzer (Bijlage G) verdiepend lezen wat te vinden is in *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten* van van de Mortel en Ballering (2014). Hierdoor kan gericht gekeken worden naar de punten die geobserveerd moeten worden. Om er toch voor te zorgen dat de observatie op een later tijdstip geanalyseerd kan worden, zal gebruik gemaakt worden van een cameraopname, hierdoor is dit deels een indirecte observatie.

De observaties zullen een half uur duren, om de hele les te kunnen observeren. Om zo gelijk mogelijke omstandigheden te creëren is er voor gekozen de observaties plaats te laten vinden op twee woensdagochtenden.

3.3. Resultaten vooronderzoek

Door de bevragingen, enquêtes en observaties is informatie ingewonnen om antwoord te kunnen geven op de vooraf opgestelde deelvragen. Om een overzicht te kunnen geven worden de verkregen resultaten per deelvraag weergegeven.

3.3.1. Resultaten deelvraag 4

In deze paragraaf zullen de resultaten van deelvraag vier weergegeven worden.

Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen op de school wat betreft de vaardigheden met betrekking tot verdiepend lezen?

Om antwoorden te verkrijgen op deze deelvraag zijn er interviews gehouden met 17 leerlingen uit de groepen 4 tot en met 8. De resultaten van de antwoorden van de interviews zijn Bijlage H per gestelde vraag weergegeven. Dit om de reden dat de resultaten leerling specifiek zijn, hierdoor is het niet mogelijk om een generaliseerd resultaat te geven.

3.3.2. Resultaten deelvraag 5

In deze paragraaf zullen de resultaten van deelvraag vijf weergegeven worden.

Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten op de school wat betreft kennis en vaardigheden over het begeleiden van het lezen van complexe teksten bij leerlingen?

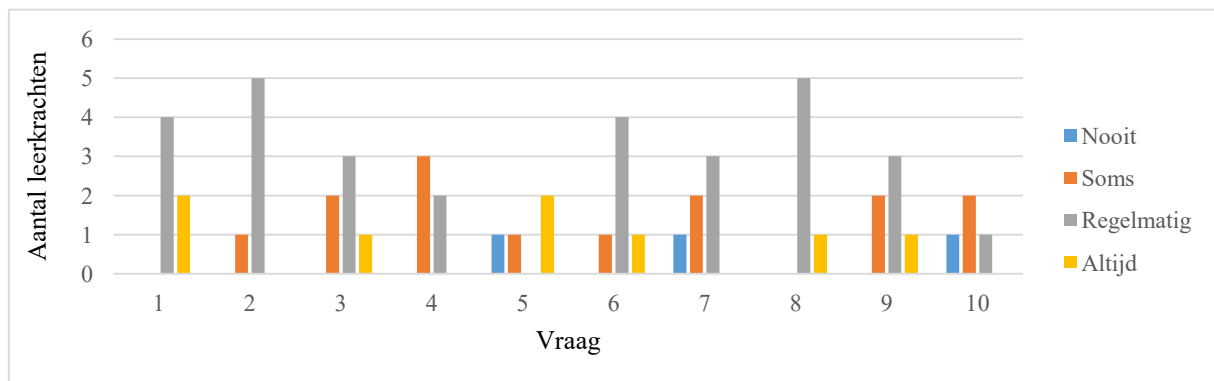
Deze deelvraag is beantwoord door een zelfobservatielijst ingevuld zes leerkrachten van de Markesteen en een observatie van drie lessen. De leerkrachten die deelnamen aan de observatie waren de groepsleerkrachten van de groepen 4/5, 6/7 en 8. De zelfobservatielijst is echter ingevuld door alle leerkrachten aangezien zij misschien in de volgende jaren in een van de bovenstaande groepen les zullen geven.

De resultaten van zowel de zelfobservatielijsten als de observaties zullen weergegeven worden in onderstaande tabellen. De beschrijvende resultaten zijn weergegeven in Bijlage I. De zelfobservatielijst met daarin de genummerde vragen zijn weergegeven in Bijlage F. De Kijkwijzer met daarin de genummerde vragen zijn weergegeven in Bijlage G.

Resultaten zelfobservatielijsten:

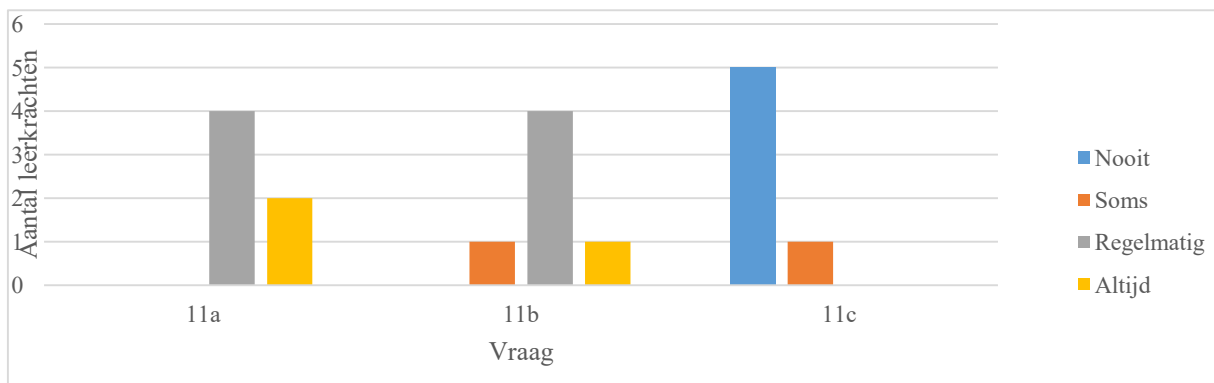
Tabel 1

Voor het leren/ lezen.



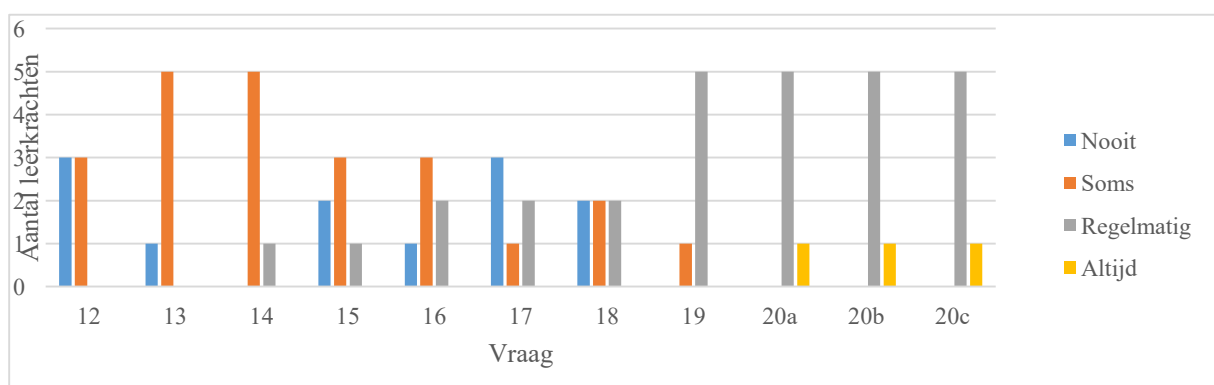
Tabel 2

Tijdens het leren/ lezen.



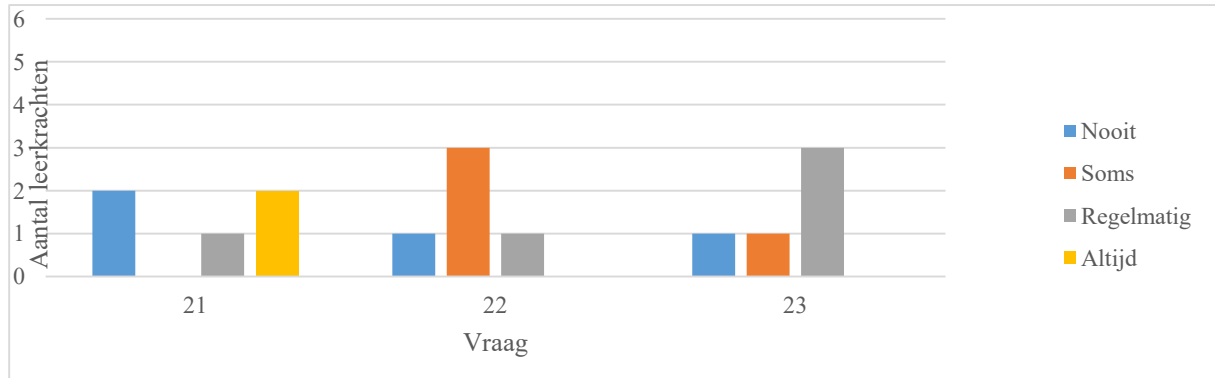
Tabel 3

Tijdens het leren/ lezen.



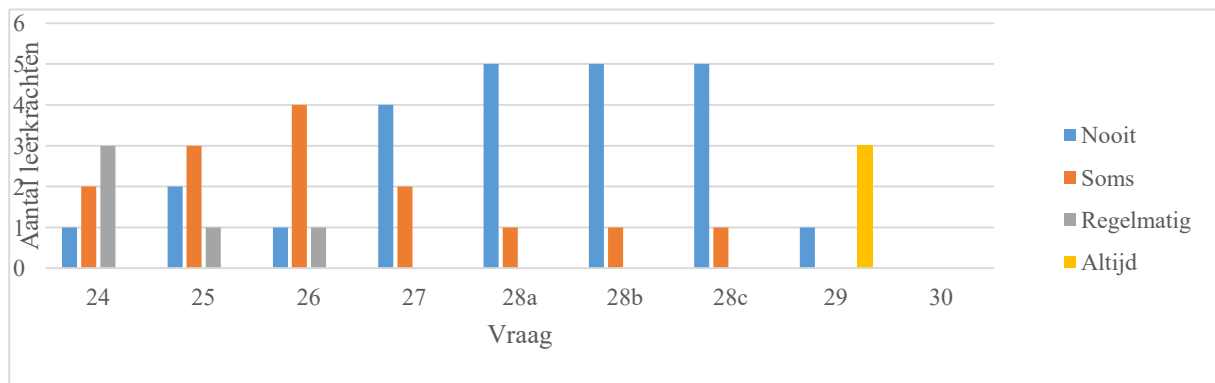
Tabel 4

Zelfstandig werken/ verlengde instructie



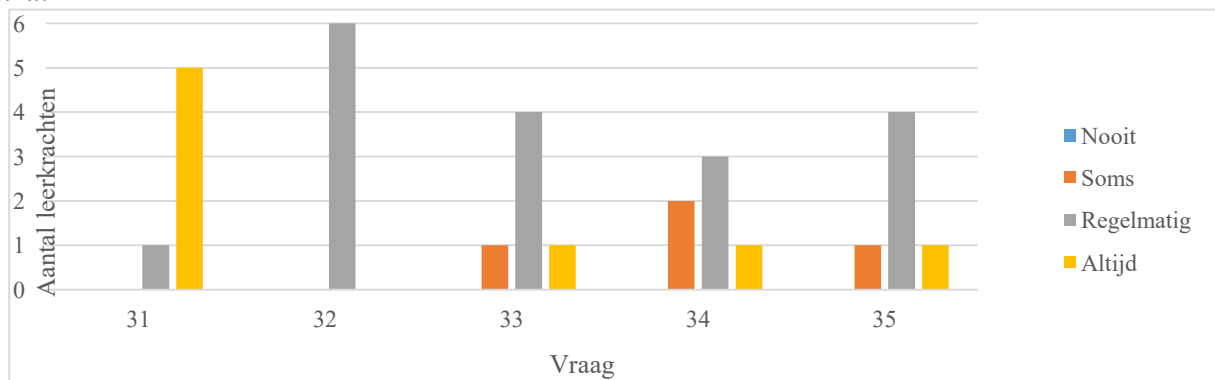
Tabel 5

Gezamenlijke afsluiting en evaluatie.



Tabel 6

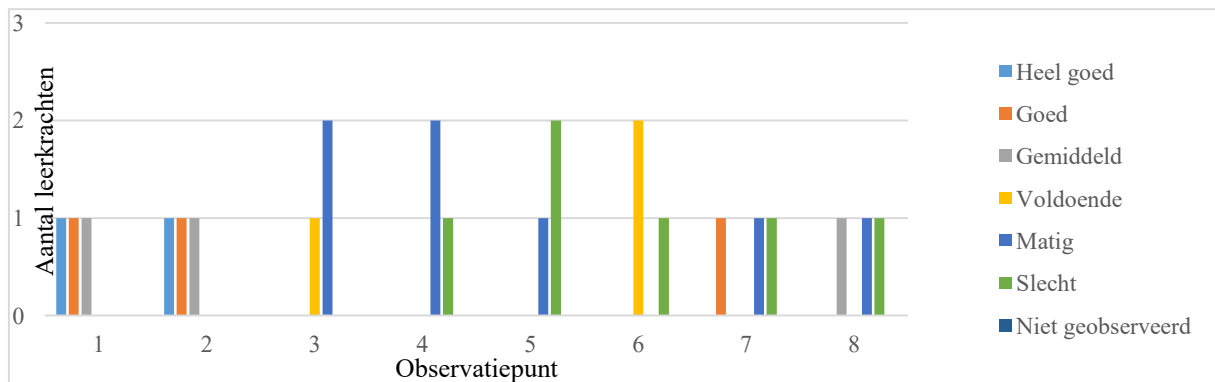
Extra.



Resultaten observaties met behulp van de kijkwijzer:

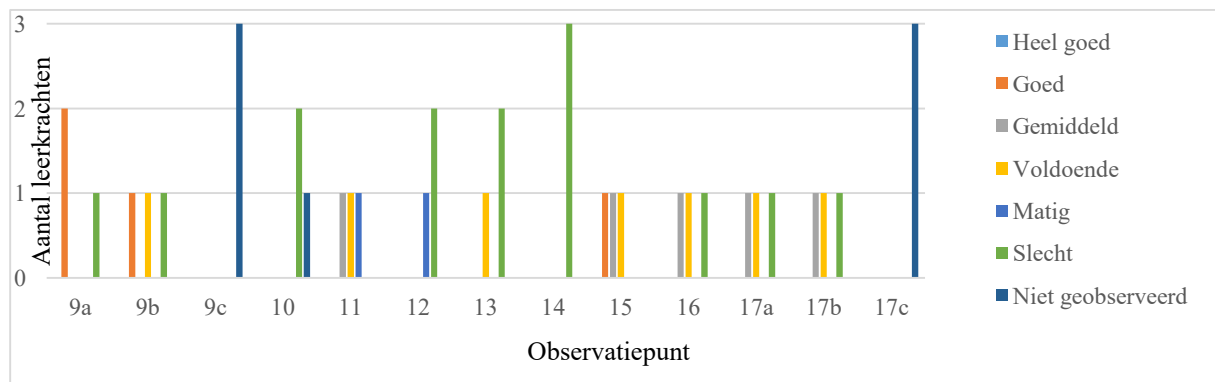
Tabel 7

Voor het lezen.



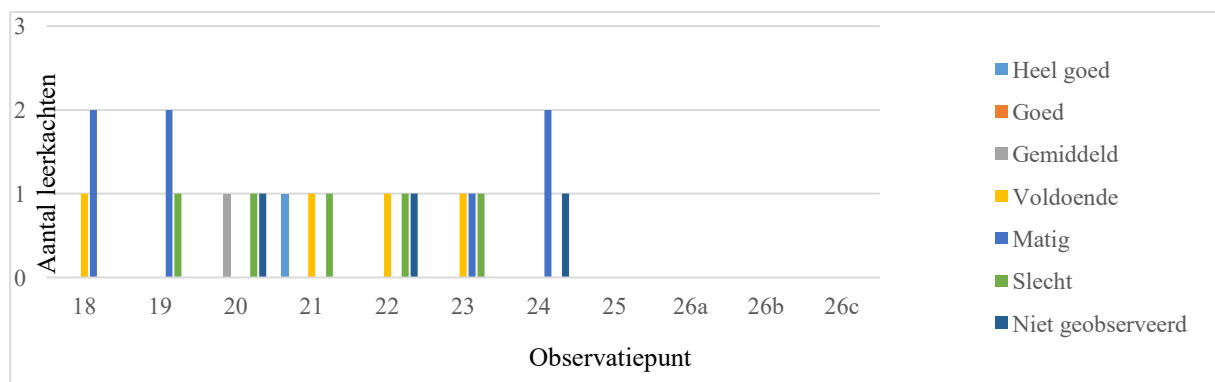
Tabel 8

Tijdens het lezen.



Tabel 9

Na het lezen.



3.3.3. Resultaten deelvraag 6

In deze paragraaf zullen de resultaten worden besproken naar aanleiding van het interview dat betrekking heeft op de volgende deelvraag:

Hoe ziet de huidige didactiek op de Markesteen met betrekking tot de leerlijn begrijpend lezen eruit? Dit betreft deelvraag zes van het onderzoek.

In het ongestructureerde interview met de taalspecialist zijn de volgende vragen aan bod gekomen:

- Hoe ziet de huidige didactiek eruit m.b.t. begrijpend luisteren?
- Hoe ziet de huidige didactiek eruit m.b.t. begrijpend lezen?
- Hoe ziet de huidige instructie tijdens de lessen begrijpend luisteren eruit?
- Hoe ziet de huidige instructie tijdens de lessen begrijpend lezen eruit?
- Hoe ziet de zelfstandige verwerking tijdens de lessen begrijpend luisteren eruit?
- Hoe ziet de zelfstandige verwerking tijdens de lessen begrijpend lezen eruit?
- Wat is de leerkrachtenrol tijdens de begrijpend luisteren les tijdens de instructie?
- Wat is de leerkrachtenrol tijdens de begrijpend lezen les tijdens de instructie?
- Wat is de leerkrachtenrol tijdens de begrijpend luisteren les tijdens de zelfstandige verwerking?
- Wat is de leerkrachtenrol tijdens de begrijpend lezen les tijdens de zelfstandige verwerking?

Sinds de taalspecialist op de Markesteen het taal- en lees verbeterplan op papier heeft vastgelegd en op basis van de twee voorgaande academische onderzoeken is het begrijpend leesonderwijs en het begrijpend luisteronderwijs op daltonkindcentrum de Markesteen sterk verbeterd. Dit heeft de school geconcludeerd aan de hand van de cito resultaten van begrijpend lezen. Deze worden twee keer per jaar afgenomen.

Er zijn afspraken wat het begrijpend leesonderwijs betreft bekend bij de leerkrachten, maar zij hebben hier tot nog toe weinig ervaring mee op kunnen doen. Vooral de leerkrachten die tijdens de afgelopen academische onderzoeken niet hebben geparticipeerd (in verband met een andere baan, ziekte, zwangerschap of een nieuwe baan op de Markesteen) hebben weinig ervaring met de leerlijn begrijpend lezen op daltonkindcentrum de Markesteen. Naar aanleiding van de afgelopen onderzoeken zijn deze leerkrachten zich meer bewust van het belang van technisch lezen en een goede woordenschat als voorwaarden voor begrijpend lezen. Hierdoor is het woordenschatonderwijs in de school ook verbeterd. Dit gebeurt niet alleen ten behoeve van de Cito toetsen woordenschat, maar hier wordt ook veel aandacht aan besteed in de taalmethode. Om deze reden is woordenschat een belangrijk domein waar naar gekeken zal worden voor een nieuwe taalmethode die vanaf schooljaar 2016/ 2017 in gebruik zal worden genomen. Volgens van de Mortel en Ballering (2014) heeft een lezer verschillende soorten kennis nodig om teksten te kunnen begrijpen en er betekenis aan te kunnen geven. Dit is zowel de kennis van taal, maar ook de kennis van de wereld en woordenschat.

Naar aanleiding van de onderzoeken van de afgelopen twee jaren is het begrijpend lees- en luisteronderwijs niet alleen verbeterd als het gaat om het niveau van de leerlingen. Ook leerkrachten hebben meer kennis van de voorwaarden om begrijpend leesonderwijs te kunnen geven en kennen de leerlijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Een aandachtspunt blijft het *modelen* gedurende de lessen en correcte feedback aan de leerlingen.

Een belangrijke voorwaarde om tot begrijpend lezen te komen is vloeiend lezen. Kinderen moeten het technisch lezen goed beheersen, de fase waarin het gaat om het ontcijferen van de tekst. Vloeiend lezen is ook een voorwaarde om tot verdiepend lezen te komen.

Op daltonkindcentrum de Markesteen vinden in een schooljaar enkele activiteiten plaats om de leesbevordering en daarmee het vloeiend lezen te bevorderen. Dagelijks wordt er in elke groep 15 minuten stil gelezen (BAVI- lezen) en oefenen de leerlingen met het lezen van woordrijen om het technisch lezen te bevorderen. Binnen de school wordt uitgebreid aandacht besteed aan

verschillende nationale weken. Kinderen kunnen meedoen aan de voorleeswedstrijd. Verder doet de school mee met de Kinderboekenweek en de Annie M.G. Schmidt week. Als laatste zijn kinderen in de bovenbouw verplicht in de klas boekbesprekingen, spreekbeurten en recensies te presenteren.

Het begrijpend leesonderwijs op de Markesteen heeft een duidelijke start in de onderbouw. Hier wordt begonnen met het begrijpend luisteronderwijs. Leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten hierbij ontwikkeld hebben zijn het *modelen* en het geven van feedback. Zoals hiervoor benoemd is dit een vaardigheid die belangrijk is om goed begrijpend leesonderwijs te geven, maar moeten leerkrachten hier bewust mee blijven omgaan. In het voorgaande jaar hebben de leerkrachten geleerd hoe ze moeten *modelen* tijdens een les. Van de leerkrachten wordt verwacht dat ze de opgedane kennis toepassen bij verschillende vakken.

De taalspecialist heeft zich tot doel gesteld dat leerkrachten de leerlingen leren hardop te denken bij het lezen van een gewoon leesboek. Hierbij kan een stukje verdiepend lezen komen kijken. Literaire boeken zijn vaak complexe teksten waar dit bij nodig is. Een leerkracht moet hier dan wel hulp bieden, want een leerling kan dit niet uit zichzelf (van de Mortel en Ballering, 2014).

Om de leerlijn van het begrijpend luisteronderwijs naar het begrijpend leesonderwijs zichtbaar en overzichtelijk te maken in de school worden in alle groepen dezelfde strategiekaarten gebruikt. In de onderbouw is bewust gekozen voor het gebruik van minder strategiekaarten. Door de jaren heen krijgen de kinderen alle strategieën aangeboden.

Leerkrachten in zowel de onderbouw als in de bovenbouw zijn bekend met het IGDI en het GRRIM model. Deze worden in combinatie gebruikt als instructiemodel voor begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

3.4. Conclusie vooronderzoek

3.4.1. Conclusie deelvraag 4

Concluderend kan gezegd worden dat leerlingen geen ervaring hebben met het lezen van complexe teksten. De meerderheid van de leerlingen geeft wel aan de tekst meerdere malen in zijn geheel te lezen als zij zich de inhoud eigen moeten maken. Volgens van de Mortel en Ballering (2014) hoeft dit echter niet te betekenen dat hun kennis hierdoor vergroot. Leerlingen geven aan weinig leesstrategieën toe te passen, die zij kennen van de begrijpend lezen lessen. Echter blijkt uit de observaties van de leerkrachten dat leerlingen dit wel goed kunnen benoemen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kennis over de strategieën bij de leerlingen aanwezig is, maar dat deze nog niet geautomatiseerd zijn.

Leerlingen geven aan dat ze op een andere manier gaan lezen als de tekst niet past binnen hun interessegebied. Ze gaan sneller of langzamer lezen en ze lezen minder aandachtig. Hieruit blijkt dat het belangrijk is rekening te houden met de leesinteresses van de leerlingen. Als laatste blijkt dat leerlingen teksten beter lezen en begrijpen als deze binnen hun leesinteresse valt.

Over het algemeen kan gezegd worden dat leerlingen leesstrategieën benoemen, maar niet altijd gebruiken. Leerlingen kunnen redelijk aangeven wat voor hen een complexe tekst is. Dit ligt volgens hen aan de lettergrootte of de complexiteit van de woorden en zinnen. Slechts enkele leerlingen benoemen het nodig hebben van achtergrondinformatie als punt wat een tekst complex kan maken. Leerlingen doen niet tot nauwelijks aan herhaald lezen, tenzij als zij de kennis tot zich moeten nemen voor bijvoorbeeld een cijfer.

3.4.2. conclusie deelvraag 5

Leerkrachten geven het doel van de les goed aan en kunnen deze ook concretiseren. Het geven van een lesoverzicht heeft hierbij wel aandacht. Ook is het van belang dat leerkrachten zich bewust worden van het feit dat het goed is om leerlingen het doel te laten herhalen in eigen woorden. Het is hierbij ook van belang dat leerkrachten aangeven hoe het lezen van een tekst kan bijdragen aan het behalen van het lesdoel. Het begrip ‘frontloading’ heeft uitleg bij de leerkrachten. Leerkrachten kennen dit begrip niet en erkennen dat zij in hun enthousiasme vaak veel vertellen waardoor het herhaald lezen niet meer essentieel is. Het is van belang om duidelijk te maken waarom het belangrijk is om ‘frontloading’ te beperken.

Daarbij weten leerkrachten niet tot nauwelijks te benoemen wat een complexe tekst complex maakt. Zij geven aan niet te weten wat een complexe tekst is, of wanneer je een tekst complex kan noemen. De leerkrachten geven aan nooit te *modelen* hoe aantekeningen bij een tekst gemaakt kunnen worden en daarbij vragen ze leerlingen nooit om ‘met de pen in de hand’ te lezen. Het belang hiervan heeft aandacht. Hetzelfde geldt voor het stellen van ‘Waar- Blijkt- Dat- Uit- vragen’ als leerlingen geen bewijs uit de tekst opnemen in hun antwoord.

Uit de observaties en zelfobservatielijsten blijkt dat de leerkrachten nauwelijks extra instructie geven op het gebied van lezen in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van deze leerlingen. Hieruit kan blijken dat leerkrachten niet goed weten hoe zij dit kunnen doen als het gaat om verdiepend lezen. Uit de observaties blijkt dat de leerkrachten nauwelijks zorgen voor een samenwerking tussen leerlingen die voldoet aan de principes van effectief samenwerken. Hieruit kan blijken dat leerkrachten te weinig kennis hebben over de principes van effectief samenwerken of niet weten hoe zij dit moeten toepassen als het gaat om verdiepend lezen.

Op het gebied van reflecteren kan winst behaald worden. Leerkrachten laten leerlingen weinig reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

Het gros van de leerkrachten weet niet hoe zij leerlingen zelfstandig verdiepend kunnen laten lezen of zelfstandig toe te laten passen wat zij eerder hebben geleerd, om de competentiegevoelens van de leerlingen te laten toenemen en om leerlingen doelen voor zichzelf te laten formuleren.

De leerkrachten kennen de leesinteresses van de leerlingen wat van belang is bij het lezen van complexe teksten.

3.4.3. Conclusie deelvraag 6

Volgens de taalspecialist beheersen de leerkrachten op de Markesteen de vaardigheid *modelen*, maar moeten ze dit wel blijven toepassen en oefenen als ze deze vaardigheid willen verbeteren en behouden. Daarbij blijft het geven van feedback ook een belangrijk aandachtspunt. Dit is binnen het leren lezen van complexe teksten ook een belangrijke vaardigheid.

De taalspecialist heeft als doel dat leerkrachten leerlingen zullen leren te *modelen* bij het lezen van een gewoon leesboek.

Volgens de taalspecialist zijn alle leerkrachten bekend bij zowel het IGDI en het GRRIM model. Het GRRIM model zal een belangrijke basis zijn voor het instructiemodel bij verdiepend lezen. Het IGDI model zal hieraan gelinkt worden om aan te sluiten bij de Markesteen.

3.4.4. Conclusie

Uit de observaties en de zelfobservatielijsten blijkt dat de leerkrachten op de Markesteen weinig kennis en vaardigheden hebben op het gebied van verdiepend lezen. Ze weten niet hoe ze een complexe tekst kunnen herkennen en hoe zij leerlingen kunnen leren een complexe tekst aan te pakken. Voordat leerkrachten leerlingen kunnen leren hoe zij een complexe tekst aanpakken is het van belang dat de leerkrachten leerlingen leren wat een tekst complex maakt. Het is het belangrijk dat de leerkrachten eerst zelf handvatten aangeboden krijgen hoe zij een complexe tekst kunnen uitzoeken en herkennen. Ook is het belangrijk dat de leerkrachten de leesstrategieën duidelijk maken en leerlingen bewust maken van het gebruik van leesstrategieën.

De leerkrachten zijn bekend met het IGDI model in combinatie met het GRRIM model.

In het volgende hoofdstuk zal het ontwerp dat uitgevoerd is op daltonkindcentrum de Markesteen besproken worden. De ontwerpeisen die naar aanleiding van het vooronderzoek en de theorie gesteld zijn worden omschreven in paragraaf 4.1, evenals de doelstelling en de beschrijving van het ontwerp. Ook wordt in deze paragraaf aangegeven hoe het ontwerp gemonitord zal worden, hoe de resultaten van het ontwerp gemeten zullen worden, wie de participanten zijn en de resultaten van de tussenevaluatie.

In paragraaf 4.2 worden de resultaten van het ontwerp weergegeven waarna in hoofdstuk 4.3 een conclusie op het ontwerp en een conclusie op het gehele onderzoek getrokken kan worden. In deze paragraaf zal ook de laatste deelvraag beantwoord worden.

4.1. Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1. Ontwerpeisen

Op basis van conclusies uit de theorie en het vooronderzoek worden de volgende eisen gesteld aan het ontwerp. De ontwerpeisen zijn gericht op de leerkrachten en bevatten pedagogische en vakdidactische kenmerken.

Het ontwerp:

- moet leerkrachten van groep 4 tot en met 8 handvatten bieden om kinderen te kunnen begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten.
- geeft leerkrachten inzicht in belangrijke, relevante literatuur met betrekking tot het begeleiden van leerlingen bij het verdiepend lezen van complexe teksten.
- moet aandacht geven aan de leerbehoeften van de leerlingen door het gebruik van diverse teksten die qua niveau en genre passen. Deze passen bij de leesinteresses van de leerlingen.
- moet aansluiten bij de (Dalton)visie van de school waarbij leerlingen van en met elkaar leren.
- moet een verdieping in het begrijpend leesonderwijs aanbrengen.
- moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.

4.1.2 Doelstellingen en beschrijving van het ontwerp

Om aan de hand van de uitkomsten van dit onderzoek rond maart een product te ontwerpen dat de leerkrachten zullen uitvoeren en mee zullen nemen naar de komende schooljaren zal er een duidelijke doelstelling gesteld moeten worden. Dit doel is S(pecifiek) M(eetbaar) A(cceptabel) R(ealistisch) T(ijdsgeboden) en I(nspirerend) opgesteld.

Doel:

De drie participerende leerkrachten uit de groepen 4 tot en met 8 krijgen een duidelijke handleiding en overzichtelijk stappenplan aangereikt, die ontworpen zijn naar aanleiding van een vooronderzoek. Ook nemen zij deel aan een collegiale consultatie om in combinatie met de handleiding en het stappenplan hun kennis en vaardigheden op het gebied van verdiepend lezen in acht weken te vergroten, waarbij zij kennis maken met deze nieuwe, vernieuwende vaardigheid.

S

Vanuit het theoretisch kader en het vooronderzoek zal een handleiding (zie Bijlage J) en een stappenplan (Bijlage L) ontworpen worden waarbij leerkrachten handvatten krijgen aangeboden om leerlingen te begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten. Als de leerkrachten op een bewuste wijze met het ontwerp omgaan zal dit product leiden tot een verdieping binnen het begrijpend leesonderwijs op de Markesteen. De participerende leerkrachten maken gebruik van collegiale consultatie waarbij zij elkaar inspireren en van elkaar leren. Door middel van de

kijkwijzer (van de Mortel en Ballering, 2014) observeren de leerkrachten elkaars les waarin verdiepend lezen van toepassing is. Door een bespreking na de collegiale consultatie met de participerende leerkrachten en de onderzoeker wordt kennis gedeeld.

M

Leerkrachten worden door middel van een logboek gevraagd om bij te houden wat zij doen voor, na en tijdens een les waarin verdiepend lezen van toepassing is (Bijlage M). In dit logboek schrijven de leerkrachten hoe zij zich voorbereiden, wat voor vragen zij gaan stellen en hoe de les is verlopen (Bijlage M). Ook zullen er twee reflectie momenten en een collegiale consultatie plaatsvinden waardoor de verbetering bij leerkrachten gemonitord kan worden. Daarnaast heeft er voorafgaand aan het ontwerp een vooronderzoek plaatsgevonden waarbij leerkrachten zijn geobserveerd en waarbij zij een zelfobservatieformulier hebben ingevuld. Door deze na het ontwerp nog eens in te laten vullen, kunnen de gegevens vergeleken worden en zal het verschil zichtbaar gemaakt kunnen worden.

A

De handleiding en het stappenplan zullen kort, bondig en duidelijk zijn. De handleiding zal overzichtelijk samengesteld zijn en logisch opgebouwd worden. In de handleiding zal theorie gegeven worden over verdiepend lezen en hoe leerkrachten leerlingen daarbij kunnen begeleiden. Uit het vooronderzoek is gebleken dat leerkrachten niet goed weten wat een complexe tekst is. Er zal een overzicht gegeven worden met kenmerken voor complexe teksten. Dit zal ondersteund worden met theorie over het uitzoeken van complexe teksten. Hierdoor zullen leerkrachten leren hoe zij diverse teksten qua genre en niveau kunnen uitzoeken die passen bij de leesvoorkeuren en het niveau van de leerlingen. Verder zal er in de handleiding een koppeling van de theoretische lesfasen naar de praktijk gegeven worden met praktische voorbeelden voor verschillende leerjaren. Per fase wordt beschreven wat er in de les gebeurt op het gebied van verdiepend lezen. Deze fasen zijn een koppeling tussen het IGDI model en het GRRIM model. Het stappenplan zal duidelijk leesbaar worden. In het stappenplan zullen de leerkrachten handvatten krijgen waar ze per lesfase rekening mee moeten houden. Dit om de leerkrachten op een korte en bondige wijze een overzicht te geven van de opbouw van een les waarin verdiepend lezen van toepassing is.

R

Leerkrachten krijgen handvatten aangeboden en er zijn data afgesproken waarop leerkrachten vragen kunnen stellen aan elkaar en aan de onderzoeker. De handleiding is op zo'n manier samengesteld dat het voor een leerkracht overzichtelijk is en snel te gebruiken in een korte tijd.

T

Het ontwerp zal 8 weken worden uitgevoerd door de leerkrachten van groep 4 tot en met 8. Daarna zal door middel van een observatie en een bevraging geconcludeerd worden hoe het definitieve product rond 1 april 2016 eruit zal zien, waarna deze uitgevoerd en meegenomen kan worden in de komende leerjaren. Het ontwerp zal in week 6 tot en met 8 uitgevoerd worden als concept, ontwerp I genoemd. Na een evaluatie met de participerende leerkrachten zal er een aanpassing gedaan worden en zal ontwerp II van start gaan. Deze zal de vorm krijgen van het uiteindelijke product en uitgevoerd worden in week 10 tot en met 14. In week 9 zal het uitvoeren van het ontwerp stilliggen in verband met de voorjaarsvakantie. Gedurende de weken dat het ontwerp uitgevoerd zal worden zullen er 4 bijeenkomsten zijn waaraan het hele team deelneemt. In deze bijeenkomst wordt er gereflecteerd en geconcludeerd en worden eventuele vragen en onduidelijkheden beantwoord.

I

Verdiepend lezen is een redelijk nieuw concept in het Nederlandse (basis)onderwijs, maar wel een goede toevoeging waardoor leerlingen leren teksten verdiepend te lezen om zo hun kennis te vergroten. Door collegiale consultatie in te voegen in het ontwerp worden leerkrachten gemotiveerd om zich te verdiepen in de literatuur en kunnen ze van elkaar leren en elkaar inspireren. Door een bijeenkomst, na de collegiale consultatie met de participerende leerkrachten en de onderzoeker wordt de kennis gedeeld waardoor leerkrachten met en van elkaar kunnen leren.

4.1.3 Monitoren van het ontwerp

De participerende leerkrachten zullen tijdens de eerste bijeenkomst gevraagd worden aan te geven of zij vertrouwen hebben in het uitvoeren van het ontwerp.

Het monitoren van het ontwerp vindt plaats door het bijhouden van een logboek (zie Bijlage M) door de participerende leerkrachten. De leerkrachten vullen dit wekelijks in aan de hand van de lessen waarin verdiepend lezen van toepassing is. Dit logboek zal tijdens de eerste bijeenkomst aangereikt worden.

Daarnaast wordt de leerkrachten gevraagd te reflecteren op het ontwerp voor de tweede bijeenkomst door middel van een reflectieformulier (zie Bijlage N).

In week 11 zullen de leerkrachten opnieuw gefilmd en geobserveerd worden om te kunnen concluderen in hoeverre de leerkrachten zich de inhoud van het ontwerp eigen hebben gemaakt.

In week 14 (in week 8 van het uitvoeren van het Ontwerp) vindt er collegiale consultatie plaats waarbij leerkrachten elkaar consulteren. Ze gebruiken de kijkwijzer als instrument (zie Bijlage G). Na de collegiale consultaties zal in week 15 een terugkoppeling plaatsvinden waarbij de leerkrachten elkaar tips en tops geven. De kijkwijzer zal als leidraad worden gebruikt.

4.1.4. Meten van het ontwerp

In de groepen 4 tot en met 8 zal voor en na het inzetten van het ontwerp een lesobservatie plaatsvinden. Tijdens deze observatie zullen de leerkrachten geobserveerd en gefilmd worden. Deze observatie wordt uitgevoerd met behulp van de kijkwijzer (zie Bijlage G). Deze is ook ingezet gedurende het vooronderzoek. Aan het eind van de uitvoering van het ontwerp worden de leerkrachten nog eens gevraagd het zelfobservatieformulier (zie Bijlage F) in te vullen. Door de resultaten van het vooronderzoek en de eindmeting met elkaar te vergelijken, kan er worden gekeken of de leerkrachtvaardigheden op het gebied van het verdiepend lezen van complexe teksten verbeterd zijn.

Daarnaast zullen de logboeken en reflectieformulieren op ontwerpeisen gebruikt worden bij het meten van het ontwerp.

De leerkrachten zullen een actieve rol hebben bij het monitoren van het ontwerp. Leerkrachten registreren en monitoren zelf en dit zal steeds teruggekoppeld worden naar het hele team. Hierdoor zullen leerkrachten gemotiveerd zijn om bewust met het ontwerp aan de slag te gaan. Tevens zal de collegiale consultatie de leerkrachten stimuleren.

4.1.5. Tussenevaluatie op ontwerp

Tijdens bijeenkomst 2 met de participanten is er een tussenevaluatie gehouden.

Hieruit kwamen de volgende punten:

- er staan enkele dubbelingen in het ontwerp, waardoor het moeilijk te lezen is;
- het stappenplan wordt het meest gebruikt aangezien hier de informatie zeer kort en bondig op staat;
- de collega's vinden het nog onduidelijk wat nu een goede complexe tekst is;
- de collega's vragen om goede tips hoe samenwerkend leren toegepast kan worden bij verdiepend lezen;
- de collega's missen de praktijk nog een beetje, dit met name door het gemis van een 'good practice' filmpje;
- de collega's twijfelen of dat wat ze doen goed is;
- de collega's merken dat de leerlingen de teksten beter begrijpen, en dat het interessant is om inzage te krijgen in de denkwijze van de leerlingen als zij aantekeningen maken bij een tekst.

Tijdens de reflectie op Ontwerp I is besproken dat het moeilijk is om een complexe tekst uit te zoeken. Echter, als de leerkracht van mening is dat de tekst complex is en dit kan onderbouwen, dan is dit hoogstwaarschijnlijk een complexe tekst. De teksten die de leerkrachten tot nu toe gebruikt hebben waren complex.

Er is een extra paragraaf met praktische tips hoe samenwerkend leren toegepast kan worden bij verdiepend lezen aan het ontwerp toegevoegd. De veranderingen in het ontwerp zijn te vinden in Bijlage K.

Een ‘good practice’ filmpje wordt gemist. In overleg met de collega’s worden de filmbeelden van de eindobservatie gebruikt. Er vanuit gaande dat hier ‘good practice’ beelden naar voren komen.

4.1.6. Participanten

De participanten zijn de drie leerkrachten van groep 4 tot en met 8. Door middel van de handleiding en het stappenplan dat zij ontvangen geven zij lessen waarin verdiepend lezen aan de orde komt. Hierdoor participeren de leerlingen van groep 4 tot en met 8 ook in het onderzoek.

Wegens ziekte van één van de participanten is groep 6 en 7 uitgevallen tijdens de uitvoering van Ontwerp II. De leerkracht heeft wel deel kunnen nemen aan de tussenevaluatie waardoor de opmerkingen mee zijn genomen in Ontwerp II.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Het ontwerp ‘verdiepend lezen van complexe teksten’ is acht weken uitgevoerd in de groepen 4/5 en 8. In de groepen 6 en 7 is het ontwerp slechts drie weken uitgevoerd vanwege ziekte van de participerende leerkracht. Aan de hand van reflectie, evaluatie, gedane observaties en logboeken zijn de resultaten in paragraaf 4.2 tot stand gekomen.

Als eerste zullen de resultaten van de begin- en eindmeting uitgelicht worden. Als eerste zullen de resultaten van de observaties weergegeven worden en vervolgens de resultaten van de zelfobservatielijsten. Vervolgens zullen de logboeken en de bevindingen naar aanleiding van de collegiale consultatie en de terugkoppeling hiervan omschreven worden. De paragraaf eindigt met de eindevaluatie van het ontwerp.

4.2.1. Resultaten begin- en eindmeting

4.2.1.1. Observaties

In december en januari zijn de participerende leerkrachten geobserveerd. Hierbij hebben zij een les gegeven waarin verdiepend lezen voorkwam. Om een zo objectief mogelijke beginmeting te verkrijgen zijn er geen richtlijnen gegeven aan de leerkrachten.

In week 5 van het ontwerp zijn de leerkrachten nogmaals geobserveerd. Bij deze observatie hadden de leerkrachten enige voorkennis door middel van de handleiding en het stappenplan. De resultaten van de beginmeting en eindmeting zijn in Tabel 10 tot en met 12 te vinden. Wegens ziekte is bij de eindmeting één participant niet geobserveerd. Om deze reden zullen deze gegevens niet mee genomen worden in de eindmeting en resultaten van het Ontwerp. Om te kunnen concluderen of de leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8 een groei hebben doorgemaakt op het gebied van verdiepend lezen van complexe teksten is er een tweede lesobservatie gedaan. Tijdens deze observatie is dezelfde observatie als bij de beginmeting gebruikt.

De observatie is ingevuld door middel van een 6 puntenschaal:

0: niet geobserveerd

1: slecht

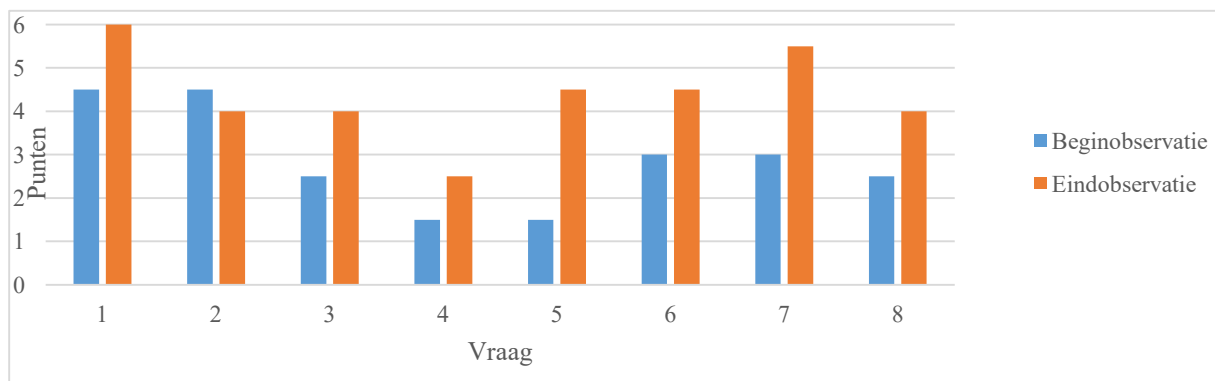
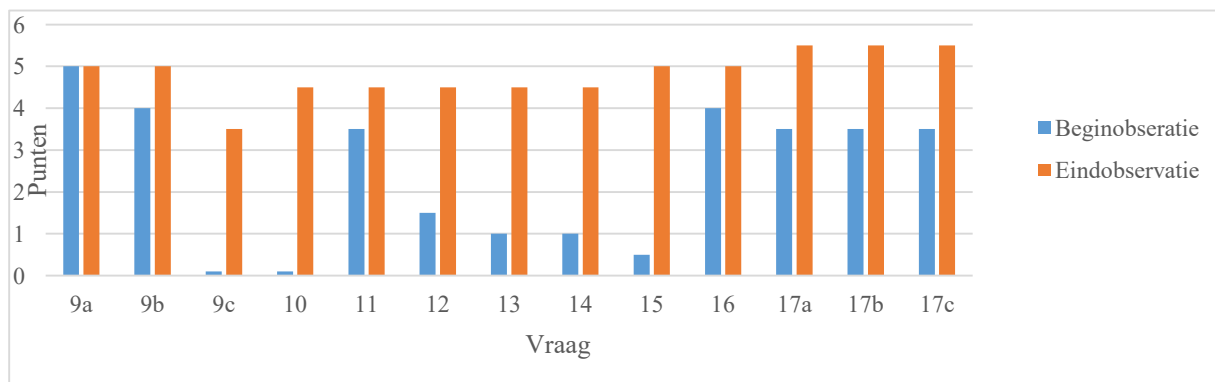
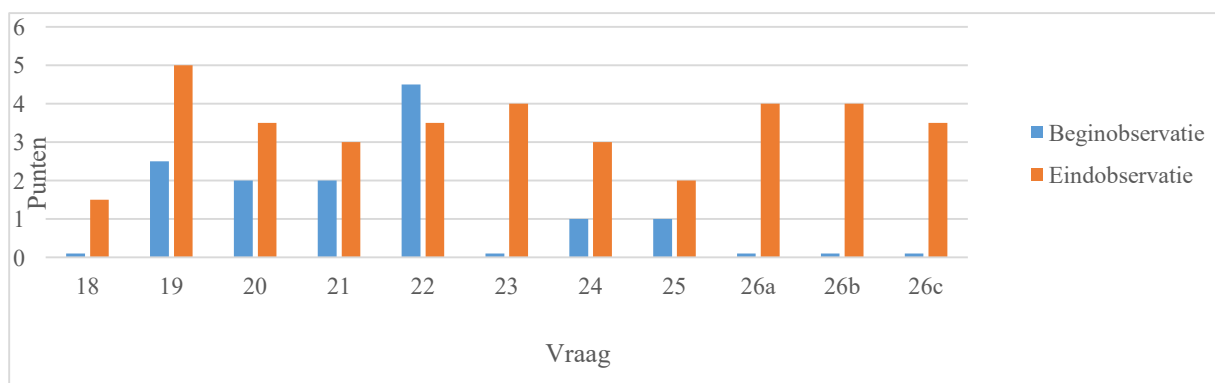
2: matig

3: voldoende

4: gemiddeld

5: goed

6: heel goed

Tabel 10*Voor het lezen.***Tabel 11***Tijdens het lezen.***Tabel 12***Na het lezen.*

4.2.1.2. Zelfobservatielijsten

In december hebben de leerkrachten een zelfobservatielijst ingevuld. Op dat moment hadden de leerkrachten slechts beperkte theoretische kennis over verdiepend lezen door de presentaties in de teamvergaderingen. In april hebben de leerkrachten nogmaals de zelfobservatielijst ingevuld. Ditmaal hadden de leerkrachten theoretische kennis en ervaringen uit de praktijk dankzij de handleiding en het stappenplan.

Alle teamleden hebben een zelfobservatielijst ingevuld. Aangezien het onderzoek slechts is uitgevoerd met twee participanten, zullen enkel deze gegevens gebruikt worden bij de eindmeting. De resultaten van de zelfobservatielijst van de beginmeting van de overige teamleden zullen niet

meegenomen worden in onderstaande resultaten.

De resultaten van de beginmeting en eindmeting zijn af te lezen in Tabel 13 tot en met 18.

De observatie is ingevuld door middel van een 4 puntenschaal:

0: niet van toepassing

1: nooit

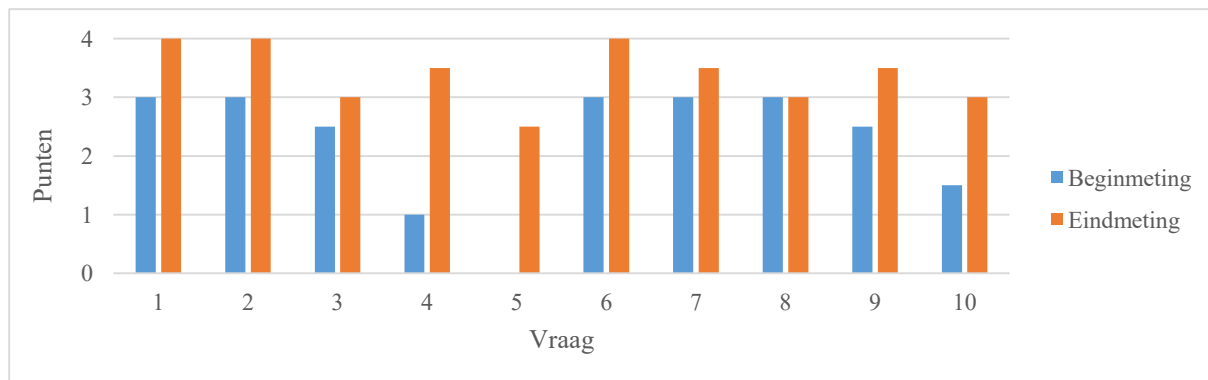
2: soms

3: regelmatig

4: altijd

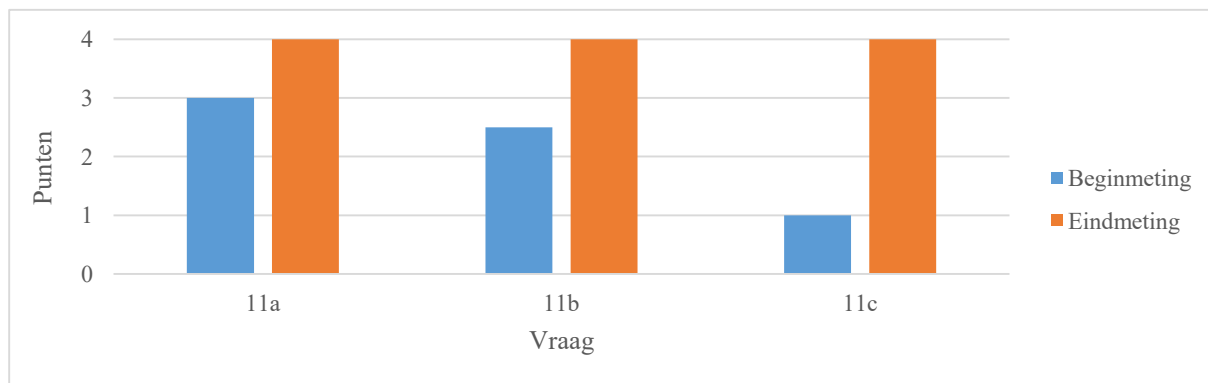
Tabel 13

Voor het leren/ lezen.



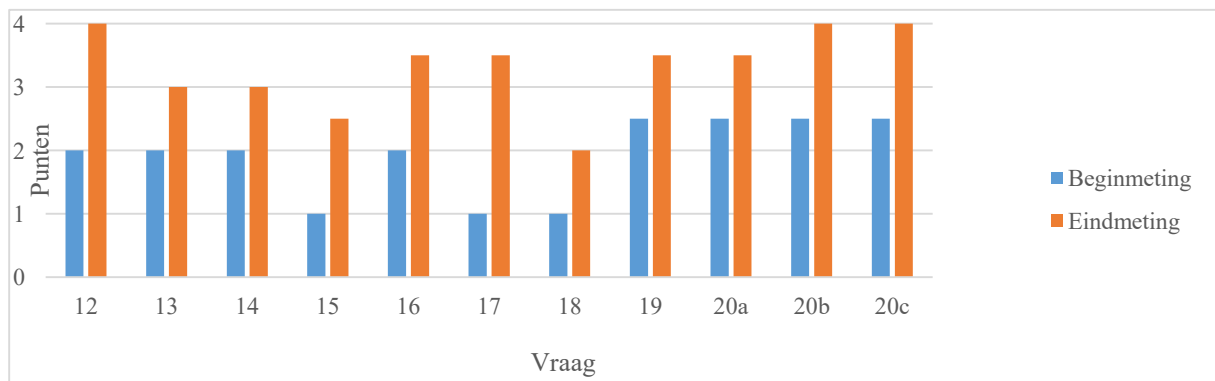
Tabel 14

Tijdens het leren/ lezen



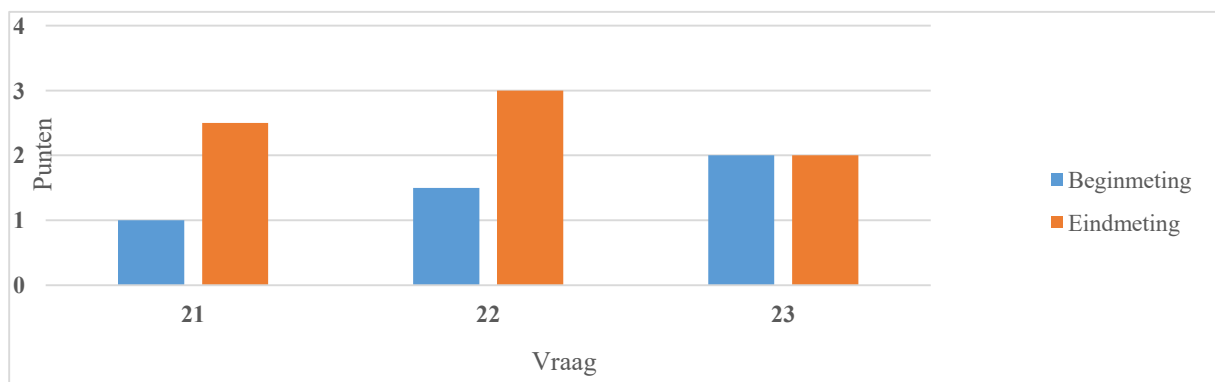
Tabel 15

Tijdens het leren/ lezen.



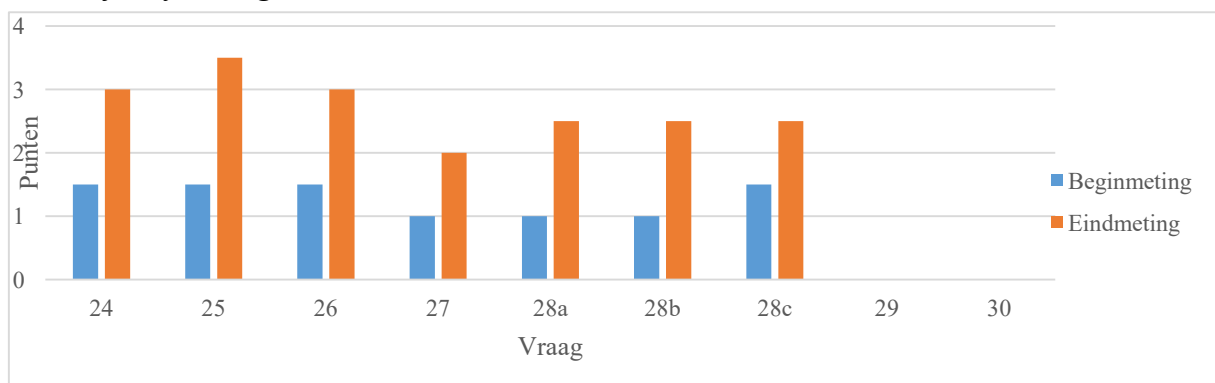
Tabel 16

Zelfstandige verwerking/ verlengde instructie



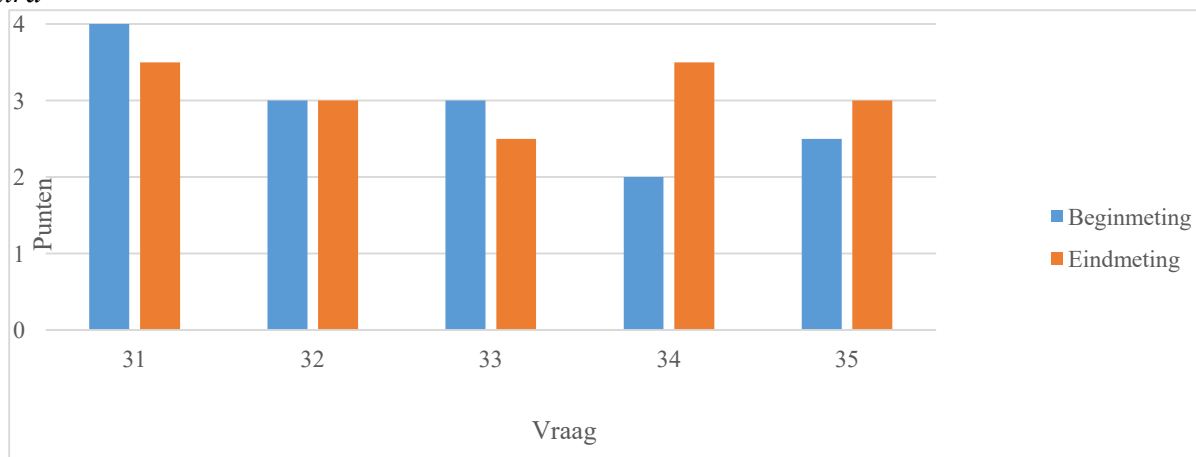
Tabel 17

Gezamenlijke afsluiting en evaluatie.



Tabel 18

Extra



4.2.2. Logboeken

De leerkrachten hebben gedurende de uitvoering van Ontwerp I en Ontwerp II een logboek bijgehouden waarin ze beschreven welke teksten zij gebruikten, een korte omschrijving gaven van de activiteit en welke tekstgerichte vragen in ieder geval gesteld zouden worden. Daarbij benoemden zij hoe zij zich vooraf voorbereiden, wat zij tijdens de les deden en wat er na de les gebeurde. Een samenvatting van de uitkomsten van de logboeken wordt hieronder gegeven.

Teksten die gebruikt zijn kwamen uit:	Activiteiten die gedaan zijn:	Er is expliciete aandacht besteed aan:
Proefmethode biologie: 'planten'	Bewuste keuzes maken	<i>Modelen</i>
Nieuwsbegrip	Wat is de bedoeling van de schrijver?	WBDU- vragen
Leestheater	Uitleg over verdiepend lezen aan de leerlingen	Het stellen van wie, wat, waar, wanneer vragen
Een tekst over Griekenland	Fabels	Hoe maak je aantekeningen + wat zijn de codes hierbij?
Een Griekse mythe	Sagen en mythologieën	Lukt het beantwoorden van vragen bij een tekst al beter?
Artikelen uit de krant 'Week van het geld'	Nadenkend lezen	Het verschil tussen leerdoel en een leesdoel
Gedichten uit het boekje over Bevrijdingsdag	Vragen stellen: wat gebeurt er in je hoofd?	Welke complexe woorden staan in de tekst?
		Welke verbanden zien wij terug in de tekst?
		Strategie begrepen?
		Samenvatten van een tekst
		Wat bedoelt de schrijver met de tekst?

4.2.3. Collegiale consultatie

In de laatste week van Ontwerp II hebben de participerende leerkrachten deelgenomen aan een collegiale consultatie. De leerkrachten lieten een les zien waarin verdiepend lezen aan de orde kwam. De observerende leerkracht had als opdracht de lesgevende leerkracht te observeren met behulp van de kijkwijzer verdiepend lezen (zie Bijlage G). Tijdens een bijeenkomst waarbij de participerende leerkrachten aanwezig waren zijn de resultaten gedeeld. Deze collegiale consultatie

werd als zeer waardevol, leuk en leerzaam ervaren. De collega's konden elkaar goed teruggeven wat hen was opgevallen en gaven ook eye openers aan. De leerkrachten gaven aan vaker te willen werken met collegiale consultatie, omdat het erg leuk en leerzaam is en de betrokkenheid binnen het team vergroot.

De volgende tops en tips werden aan elkaar gegeven:

Tops	Tips
Lesverloop op het bord	Lesdoel ook visueel aangeven
Lesdoel op het bord en concretiseren	De centrale afsluiting wordt vaak vergeten
Op het bord: hoe maak je aantekeningen	De betrokkenheid bij zelfstandig werken is wisselend.
Geen frontloading	
Veel <i>modelen</i> , wat het actief meedoen en meedenken activeerde.	
Feedback op wat eerder gebeurde	
Samen samenvatten werkt erg goed	

4.2.4. Eindevaluatie op ontwerp

Tijdens de laatste bijeenkomst met het team is het ontwerp en het onderzoek geëvalueerd. Gekeken werd of de ontwerpseisen behaald zijn en wat de resultaten waren voor de participerende leerkrachten.

Het team voelde zich betrokken bij het onderzoek en vond dat ze goed zijn meegenomen in het proces. Tijdens de tussenevaluatie zijn enkele tips gegeven om het ontwerp beter tot zijn recht te laten komen, deze aanpassingen zijn te lezen in Bijlage K en zorgden ervoor dat het ontwerp duidelijker en beter leesbaar was.

De collegiale consultatie werd, zoals eerder besproken, als zeer waardevol ervaren. De leerkrachten hebben van elkaar geleerd. Hier kwam wederom de vraag aan de orde hoe het onderzoek gewaarborgd wordt, ook werd het stukje borgen van verdiepend lezen nog gemist in de aanbevelingen. Een eerste stap van het borgen zal het plaatsen van het onderzoek, de good- practice beelden en het ontwerp op de lerarenschijf. Hierdoor wordt het onderzoek inzichtelijk voor een ieder.

Voor het team voelt dit onderzoek als een ontbrekend puzzelstukje dat is gevonden. De transfer van *modelen* en het toepassen van leesstrategieën in andere teksten dan begripvend lezen teksten is gemaakt.

4.3. Conclusie onderzoek naar ontwerp

In deze paragraaf zullen naar aanleiding van het ontwerp conclusies getrokken worden om daarmee de schoolonderzoeksvraag en daarbij de gestelde hoofdvraag te kunnen beantwoorden. Ook wordt met deze paragraaf deelvraag zeven beantwoord: *In hoeverre voldoet het ontwerp 'verdiepend lezen in groep 4 tot en met 8' in de praktijk?*

De schoolontwikkelingsvraag die speelde op de Markesteen is: *Hoe kunnen leerkrachten nog meer verdieping aanbrengen als het gaat om de voorbereiding op zelfsturing bij begripvend luisteren en begripvend lezen?*

De hoofdvraag die gesteld is naar aanleiding van de schoolontwikkelingsvraag is: *Hoe kunnen leerkrachten leerlingen in groep 4 tot en met 8 van daltonkindcentrum de Markesteen begeleiden bij het lezen van complexe teksten?*

Uit de literatuurstudie is gebleken dat verdiepend lezen geen vak op zich is. Het is belangrijk dat leerkrachten een complexe tekst kunnen herkennen, weten wat zo'n tekst complex maakt en hoe ze deze vervolgens aan moeten bieden door middel van een combinatie van het IGDI model, dat standaard gebruikt wordt op daltonkindcentrum de Markesteen en het GRRIM model wat

toepasbaar is bij verdiepend lezen (van de Mörtel en Ballering, 2014). De vaardigheden waarmee leerlingen leren om een complexe tekst verdiepend te lezen en hiermee hun kennis te vergroten zijn toe te passen in alle leeslessen waarin een complexe tekst aan bod komt. Als een leerkracht in staat is een tekst uit te zoeken die complex is voor zijn of haar leerlingen en als leerlingen in staat zijn deze te doorgronden dan zullen zij hun kennis vergroten dankzij deze tekst (Coppens, 2014). Naast het uitzoeken van een complexe tekst voor de leerlingen is het *modelen* van dat wat complex is ook een belangrijke leerkrachtenvaardigheid als het gaat om verdiepend lezen (Förrer en van de Mortel (2013) (Fisher en Frey, 2014).

In de laatste twee jaren zijn de leerkrachten structureel aan de slag gegaan met de leerkrachtenvaardigheid *modelen*. Naar aanleiding van de voorgaande jaren zijn de leerkrachten op zoek naar meer oefening en uitbreiding van de vaardigheid, bijvoorbeeld het *modelen* tijdens andere vakken.

Dankzij het ontwerp 'Verdiepend lezen van complexe teksten' zijn leerlingen de vaardigheden en strategieën die zij inzetten bij begrijpend lezen toe gaan passen tijdens andere teksten zoals teksten bij wereldoriëntatie of Cito rekenteksten.

Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat de leerkrachten zich bewuster zijn geworden van het belang van goed (begrijpend)leesonderwijs. In de eindmeting is af te lezen dat leerkrachten zowel hun kennis als hun vaardigheden op het gebied van het verdiepend lezen van complexe teksten hebben vergroot. Leerkrachten zijn kritischer gaan kijken naar verschillende teksten die zij inzetten tijdens een leesles. Daarnaast zijn de leerkrachten zich nog bewuster geworden van het belang van *modelen* en het stellen van de juiste vragen tijdens verschillende lessen en wat voor belang dit heeft voor leerlingen. Leerkrachten zijn het belang van het aanleren van het maken van aantekeningen bij een tekst in gaan zien. Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat de leerkrachten en leerlingen vaardigheden hebben ontwikkeld om een complexe tekst te kunnen doorgronden. Leerkrachten weten hoe zij hun vaardigheden in kunnen zetten op het gebied van verdiepend lezen, waardoor de leerlingen gaan leren.

Concluderend kan gezegd worden dat de leerkrachten op de Markesteen vaardigheden hebben ontwikkeld om leerlingen handvatten te bieden bij het lezen van complexe teksten, waardoor de leerkrachten nog meer verdieping aan kunnen brengen als het gaat om de voorbereiding op zelfsturing bij begrijpend luisteren en begrijpend lezen. De leerkrachten hebben hun eigen draai gegeven aan het ontwerp. De literatuur die zij aangeboden hebben gekregen hebben zij, passend bij de schoolvisie, uitgevoerd in de praktijk. Hiermee is ook de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord.

Bij elk onderzoek kunnen vragen gesteld worden. Deze vragen leiden tot een verbeterd onderzoek. In paragraaf 5.1. worden de vragen en discussiepunten benoemd. Hierin worden punten beschreven waar leerkrachten, leerlingen en de onderzoeker tegen aan liepen gedurende het praktijkonderzoek. In paragraaf 5.2. worden aanbevelingen gegeven voor de praktijk. Als laatste worden in paragraaf 5.3. suggesties gegeven voor mogelijk vervolgonderzoek.

5.1. Vragen en discussiepunten

Het onderzoek is uitgevoerd op daltonkindcentrum de Markesteen door leerkrachten, waarbij theorie systematisch gekoppeld is aan de praktijksituatie van de school. Hierdoor zijn antwoorden verkregen op de vragen die gelden voor daltonkindcentrum de Markesteen. Resultaten van dit onderzoek zullen dus niet gelden voor andere basisscholen. Mocht het onderzoek uitgevoerd worden op een andere basisschool, dan is het zeer belangrijk om te kijken naar het niveau van het begrijpend leesonderwijs voorafgaand aan het verdiepend lezen, omdat het volgens van de Mortel en Ballering (2014) belangrijk is dat de leerlingen de fase van het technisch lezen doorlopen hebben en vlot kunnen lezen voor zij verdiepend kunnen gaan lezen. Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat de kennis van de strategieën die aangeboden worden bij begrijpend lezen aanwezig moet zijn bij de leerlingen om uiteindelijk verdiepend te kunnen lezen. Dankzij de twee laatste onderzoeken op de Markesteen is het niveau op het gebied van begrijpend lezen sterk gestegen, en daarbij de kennis van de leesstrategieën.

Aangezien het onderwerp Verdiepend lezen nog zeer onbekend is binnen het primair en voortgezet onderwijs, is er slechts weinig literatuur aanwezig. De enige Nederlandse literatuur (van de Mortel en Ballering, 2014) werd vaak gebaseerd op een van de weinige Engelse boeken over dit onderwerp van Fisher en Frey (2014). Hierdoor is er maar weinig literatuur gebruikt en kan het zijn dat er op sommige punten slechts uit een beperkt aantal oogpunten gekeken is.

Mede door de onbekendheid van het onderwerp waren er nog geen ‘good practice’ voorbeelden aanwezig. Dit was een van de dingen waar de leerkrachten specifiek om vroegen tijdens de tussenevaluatie. Dankzij het onderzoek hebben de leerkrachten hun eigen ‘good practice’ voorbeelden kunnen ontwikkelen om te delen met de rest van de leerkrachten op de Markesteen. Een team op een andere basisschool zou het wellicht juist prettig vinden om de ‘good practice’ beelden zelf te ontwikkelen.

Door de beperkte literatuur kan de vraag gesteld worden of alle handvatten die leerkrachten aan kunnen bieden om leerlingen te ondersteunen bij het verdiepend lezen de beste zijn. Er wordt in de literatuur bijvoorbeeld gesproken over het stellen van verdiepende vragen door middel van de Taxonomie van Bloom (Välcke, 2010). Er zijn echter nog meer manieren om vragen te stellen op verschillende niveaus, de school doet dit vanuit de theorie didactisch coachen (V&F Onderwijs Consult).

Een punt wat de validiteit van het onderzoek zou kunnen verminderen is het feit dat de participerende groep zeer klein was. Er werd begonnen met drie leerkrachten in de groepen 4 tot en met 8, waar uiteindelijk nog maar twee leerkrachten overbleven. Door een kleine onderzoeksgroep zijn er minder resultaten en zullen resultaten wellicht anders uitpakken in een andere groep of bij een andere leerkracht die niet heeft deelgenomen aan het onderzoek.

Vragen die blijven spelen is hoe het resultaat van het onderzoek gewaarborgd kan blijven in de komende jaren. De participerende leerkrachten geven aan door te willen blijven gaan met het verdiepend lezen van complexe teksten, maar voor de leerkrachten die niet geparticipeerd hebben zal dit moeilijk zijn. Het stappenplan zal op de lerarenschijf komen te staan, even als deze

bachelorthesis, de handleiding en het 'good practice' filmpje. Hierdoor kan elke leerkracht op elk moment de informatie terugvinden.

5.2. Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van het voorgaande onderzoek wordt het volgende aanbevolen:

1. Maak voor jezelf, als leerkracht, duidelijk waarom een tekst complex is voor de leerlingen en bespreek ook samen met hen wat de tekst complex maakt.
2. Blijf de vaardigheden die leiden tot verdiepend lezen onderhouden
3. Blijf de vaardigheid *modelen* in alle vakgebieden onderhouden..
4. Gebruik de vaardigheid *modelen* niet alleen tijdens leeslessen, maar pas deze ook toe bij andere vakgebieden.
5. Deel de vaardigheden die leiden tot verdiepend lezen in het team, zorg voor collegiale consultatie en waarborg hiermee dat de vaardigheden ingezet zullen blijven. Collegiale consultatie zorgt voor een hogere betrokkenheid binnen het team en grotere motivatie om de eigen vaardigheden te onderhouden.
6. Zorg dat de afspraken ten aanzien van het leesbeleid regelmatig worden besproken in het team en vast staan in het taalbeleidsplan, zodat alle leerkrachten op elk moment op de hoogte zijn. Hierdoor kan het onderzoek in de komende jaren gewaarborgd worden.

5.3. Suggesties voor vervolgonderzoek

Gedurende dit onderzoek hebben de leerkrachten op de Markesteen geoefend met betrekking tot de vaardigheden om leerlingen te kunnen ondersteunen bij het lezen van complexe teksten. Het ging in dit onderzoek dus voornamelijk om de leerkrachtvaardigheden.

Gedurende dit onderzoek is een basis gelegd qua leerkrachtvaardigheden. Hierdoor zijn leerkrachten niet toegekomen aan de stap om leerlingen te kunnen begeleiden bij het lezen van complexe teksten op verschillende leerniveaus. Een optie voor vervolgonderzoek zou zijn hoe de zelfsturing op het gebied van verdiepend lezen op verschillende niveaus ontwikkeld kan worden. Concreet: hoe kan het verdiepend lezen van complexe teksten gedifferentieerd aangeboden worden?

Suggesties voor literatuur:

- van de Mortel en Ballering (2014)
- Fisher, Frey en Lapp, (2012)
- Förreer en van de Mortel (2013)
- website: www.cps.nl. CPS: Onderwijsontwikkelingen en advies.

Als er een schoolbreed onderzoek gedaan wordt, is het belangrijk dat het team betrokken wordt gedurende de hele periode van het doen van onderzoek, vanaf de start tot de conclusie. Binnen dit onderzoek werd dit regelmatig gedaan door korte presentaties tijdens de teamvergaderingen waarin literatuur werd toegelicht, maar waar ook gepresenteerd werd waar het onderzoek op dat moment stond. Leerkrachten zien graag goede en praktische voorbeelden, bijvoorbeeld met behulp van 'good practice' beelden. Als laatste is het toevoegen van collegiale consultatie belangrijk in het ontwerp.

Literatuur

- Ballering, A., Bouwman, A., Fiori, L., Loman, E., van de Mortel- Hunting, K., Oosterman, J., & de With, T. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Broekhof, K. (2014). *Kwaliteitskaart begrijpend luisteren*. Verkregen op 19-10-2015 via http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Begrijpend_luisteren.pdf
- Cito. (2012). *Welk boek kan uw kind al lezen? Uitleg over leesniveaus van kinderen*. Verkregen op 16-11-2015 via file:///E:/Downloads/cito_ouderfolder_avi.pdf.
- Coppens, L. (2014). *Verdiepend lezen recensie*. Verkregen op 11-11-2015 via www.cps.nl/verdiepend-lezen_recensie-lieven-coppens-nieuwsbrief-leren-okt-nov-2014.
- Coulombe, S. Tremblay, J., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada.
- Donk, van der, C., & Lanen, van, B. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Expertgroep. (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede: Keijzer communicatie.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher* 66(3), pp. 179-188.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). Close reading. *Principal Leadership* 13(5), pp. 57- 59.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2013). Points of Entry. *Educational Leadership* 71(3), pp. 34-38.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2013). *Text complexity: Raising rigor into reading*. Verkregen op 16-11-2015 via <http://www.azed.gov/leadingchange/files/2013/06/tu-102pp.pdf>.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2012). *Tekst complexity: Raising rigor in reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fisher, F., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Förrer, M. & van de Mortel, K. (2013). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en advies.
- Ghonem-Woest, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8*. Amsterdam: stichting lezen. Verkregen op 19-10-2015 via <http://www.lezen.nl/publicaties/literaire-competentie-in-groep-3-tot-en-met-8>.
- Kennisbank begrijpelijke taal. (n.d.). *Leesbaarheidsformules voor het Nederlands*. Verkregen op 19-10-2015 via http://www.kennisbank-begrijpelijketaal.nl/begripsvoorspelling/ned_formules.
- Kinkhorst, G.F. (2010). *Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs*. Verkregen op 11-11-2015 via <https://www.ou.nl/documents/10815/2c0f60a9-aceb-48e6-b56d-64f951567780>.

- Netten, A. (2008). Leesprestaties Nederlandse leerlingen groep 6 zeer goed. *Taal lezen primair*, (1), 4-7.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: A Wiley Imprint
- Uytendaal, E., & Verhoeven, S. (2013). *Opbrengstgericht werken in en door de sectie*. Verkregen op 10-02-2016 via http://www.schoolaanzet.nl/fileadmin/contentelementen/school_aan_zet/Opbrengsten_CfP_2012/OGW6_Doelen_stellen_en_succescriteria_formuleren_voor_leerlingen_-_Informatie_over_doelen_en_succescriteria.pdf.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Van den Burg, C., & Sijsling, H. (2008). *Basisboek Activerende didactiek en samenwerkend leren. Zo motiveer je leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en advies.
- Van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van de Mortel, K., & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en advies.
- Van den Oetelaar, F. (2012). *21th Century Skills in het Onderwijs*. Verkregen op 11-11-2015 via http://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf
- Wilhelm, F. *Frontloading: assisting the reader before reading*. Verkregen op 16-11-2016 via http://www.myread.org/guide_frontloading.htm

Bijlagen

De bijlagen zullen als volgt weergegeven zijn:

- A. Evaluatie
- B. Poster
- C. Verklaring uitvoering praktijk
- D. Verklaring gedragscode onderzoek
- E. Toestemmingsformulier HBO kennisbank
- F. Zelfobservatieformulier 'Verdiepend lezen'
- G. Kijkwijzer 'Verdiepend lezen'
- H. Deelvraag 4: vragen interview met leerlingen
- I. Deelvraag 5: beschrijvende resultaten
- J. Handleiding I
- K. Handleiding II (aanpassingen)
- L. Stappenplan 'Verdiepend lezen'
- M. Logboek
- N. Reflectieformulier tussenevaluatie

A. Evaluatie

In januari 2015 kreeg ik de keuze om een academisch afstudeertraject of een regulier afstudeertraject te volgen. Toen ik solliciteerde wist ik niet waar ik aan begon, de school was onbekend voor mij evenals het academisch afstudeertraject en een stage op een academische basisschool. Toch heb ik er geen moment spijt van gehad.

Ik heb de begeleiding ervaren als zeer waardevol. Aangezien mijn begeleider op afstand dezelfde persoon was als mijn onderzoeksbegeleider, had ik goed contact. Elke woensdagochtend kon ik werken aan mijn bachelorthesis en sprak ik kort over de stage met mijn begeleider. Het was erg fijn dat mijn begeleider de tijd kreeg om mij zo goed te begeleiden.

Bij de start van het schooljaar was er nog geen structurele begeleiding. Ik vond het moeilijk om op gang te komen, omdat ik onvoldoende inzicht had in de cyclus van het onderzoek doen. Ik wist niet goed wat de eerste stappen waren om te ondernemen, waar ik literatuur kon vinden en hoe ik deze het best kon lezen. Nu kijk ik hier op terug en weet ik dat een volgend onderzoek gemakkelijker zal starten, omdat ik nu voldoende inzicht heb in de cyclus van het doen van onderzoek.

Een groot voordeel voor mij, wat er zeker voor heeft gezorgd dat de resultaten van dit onderzoek zeer positief waren, is de betrokkenheid van het team. Elke teamvergadering kreeg ik de tijd om te presenteren waar ik mee bezig was, wat ik van het team verwachtte en hoe het onderzoek ervoor stond. Tijdens deze vergaderingen stelden collega's kritische vragen en gaven zij mij zinvolle feedback. Hierdoor heb ik geleerd om op een professionele manier te communiceren met collega's.

In de fase plannen en richten wist ik vrij snel, door de gelezen literatuur, hoe ik een verdieping aan kon brengen op het gebied van begrijpend lezen en begrijpend luisteren, namelijk door een onderzoek te doen naar literaire competentie. Hier baseerde ik mijn onderzoeksvoorstel op. Mijn begeleider op de Markesteen had hier nog enkele vragen bij en vroeg of ik 'Verdiepend lezen' bedoelde en of dit de richting was waar ik heen wilde. Aangezien beide onderwerpen nog vrij nieuw en dus onbekend voor mij waren, kwam ik op een dwaalspoor terecht waarin ik niet precies wist welke richting mijn onderzoek op ging. Door tijdens een van de besprekingen met mijn onderzoeksbegeleider op de Markesteen alles op een rijtje te hebben gezet met behulp van een mindmap werd het duidelijk dat ik de richting van 'Verdiepend lezen' op wilde gaan. Door een gesprek met mijn onderzoeksbegeleider van de Katholieke Pabo Zwolle heb ik mijn onderzoek gericht op de middenbouw en bovenbouw en liet ik het onderwerp literaire competentie vallen, omdat er anders twee onderzoeken door elkaar zouden gaan lopen.

Ik vind het mooi om te zien dat de leerkrachten die het ontwerp hebben uitgevoerd een enorme groei hebben doorgemaakt. Zij hebben zich het ontwerp eigen gemaakt en deze uitgevoerd volgens de visie van de Markesteen en hun eigen visie op onderwijs. Hierdoor waren er mooie resultaten te zien bij de leerlingen en spraken de leerkrachten over de transfer die eindelijk gevonden leek te zijn door dit onderzoek. In het begin van dit jaar was ik bang dat het onderzoek te groot en complex zou zijn, omdat ik het zelf soms ook erg moeilijk vond. Achteraf gezien had ik niet kunnen dromen over zo'n mooi eindresultaat voor mijzelf en voor de Markesteen.

Nogmaals kan ik zeggen dat ik positief terug kijk naar de periode van onderzoek doen op daltonkindcentrum de Markesteen.

C. Verklaring uitvoering praktijk



Hierbij verklaar ik Regina Frederiks dat de student Lynde Hans het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitgetrueerd in de praktijk van de daltonkindcentrum de Markesteen te Zwolle:

(Zwolle, datum)

[handtekening]

Handtekening student:

Zwolle,

[handtekening]

D. Verklaring gedragscode onderzoek



Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(Zwolle, datum)

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(Zwolle, datum)

(handtekening)

E. Toestemmingsformulier HBO kennisbank

Toestemmingsformulier voor opname in de HBO-kennisbank

De KPZ stelt de student in de gelegenheid om zijn thesis in een databank (HBO-Kennisbank) op te laten nemen en publiekelijk toegankelijk te maken. Hierdoor wordt het proces van creatie, verwerving en deling van kennis binnen het onderwijs mogelijk gemaakt en ondersteund.

De thesis wordt uitsluitend in de via internet toegankelijke databank opgenomen wanneer deze beoordeeld wordt met de kwalificatie 7,5 of hoger. De thesis zal in het algemeen gedurende 10 jaren in de databank zijn opgenomen en voor het publiek beschikbaar zijn conform de hieronder verleende toestemming.

- Door opname en beschikbaarstelling in de databank wordt het auteursrecht niet overgedragen. Je kunt jouw toestemming later ook weer intrekken. De thesis wordt dan door de KPZ uit de HBO-kennisbank verwijderd.
- Je hebt toestemming nodig van de rechthebbende van materiaal dat je niet zelf gemaakt hebt (bijvoorbeeld afbeeldingen) om dit materiaal als onderdeel van je thesis op te nemen in de HBO-kennisbank.
- Je geeft KPZ het recht de toegang tot jouw thesis te wijzigen of te beperken als daar zwaarwegende redenen voor bestaan.

Door dit toestemmingsformulier mag een gebruiker van de HBO-kennisbank de thesis geheel of gedeeltelijk kopiëren en/of geheel of gedeeltelijk bewerken, gebruikers mogen dit alleen doen en de resultaten publiceren indien dit gebeurt voor eigen studie- en/of onderwijs- en onderzoeksdoeleinden en onder vermelding van de naam van de student en de vindplaats van de thesis.

Toestemming

Naam student: Lynde Hans

Emailadres: l.hans@kpz.nl

Hierbij geef ik toestemming voor opname en het voor publiek beschikbaar stellen van mijn volledige thesis in een databank.

Stagebiedende organisatie c.q. opdrachtgever gaat akkoord met plaatsing.

Titel thesis: Verdieping en verbreding van het begrip lesonderwijs

Datum: 17-05-2016

Handtekening:

F. Zelfobservatieformulier Verdiepend lezen

Zelfobservatieformulier verdiepend lezen

Dit observatieformulier kunnen leraren gebruiken bij het reflecteren op het eigen gedrag in lessen waarin complexe teksten met leerlingen worden gelezen. Door de lijst in te vullen krijgen leraren inzicht in hun vaardigheden.



Instructie voor het gebruik van het Zelfobservatieformulier verdiepend lezen

- Lees eerst de beschrijving van het gedrag in de linker kolom.
- Geef in de kolom 'Zelfobservatie' met een kruisje aan welke van de vier opties het meeste op u van toepassing is.
- Let erop dat u uw gedrag waardeert op basis van uw huidige, feitelijke manier van lesgeven!

Voor het leren/lezen: gezamenlijke start (fase 1)

Oriëntatie op de taak/tekst en het leesdoel				
	Zelfobservatie			
Gedrag	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
1. Ik vertel de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geef daarmee het lesdoel aan.				
2. Ik concretiseer het doel van de les: ik geef aan wat ik verwacht van de leerlingen (wat ze gaan doen, hoe ze dit kunnen doen) en maak duidelijk wat het resultaat van de les is.				
3. Ik geef een lesoverzicht .				
4. Ik maak gebruik van diverse teksten die verschillen qua genre en niveau.				
5. Ik weet hoe ik vragen kan beoordelen op niveau.				
6. Ik introduceer de tekst/teksten bij de leerlingen (titel en onderwerp).				
7. Ik geef aan hoe het lezen van de tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.				
8. Ik geef aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken (indien van toepassing) en bevraag ze op de toepassing hiervan.				
9. Ik geef aan welke eerder opgedane kennis of (lees)ervaring de leerlingen hierbij kunnen gebruiken en bevraag hen op de toepassing hiervan.				
10. Ik beperk 'frontloading' zoveel mogelijk en stimuleer daarmee herhaald lezen. (front loading: het antwoord op de vraag is direct zichtbaar, waardoor de tekst meerdere malen lezen of PRECIES lezen niet meer per se van toepassing is.				

Tijdens het leren/lezen: instructie (fase 2)

Tijdens het lezen: hardop denkend voordoen				
	Zelfobservatie			
Gedrag	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd

11. Ik model dat wat moeilijk/complex is voor de leerlingen: a. hoe ik aan de slag ga met de tekst (met andere woorden: ik lees een complex deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen en hoe ik verbindingen leg tussen tekstgedeeltes), b. hoe ik moeilijkheden oplos bij die onderdelen van de tekst die complex zijn, c. hoe ik aantekeningen maak bij de tekst.				
---	--	--	--	--

Tijdens het leren/lezen: instructie (fase 3, begeleide (in)oefening)

Begeleide (in)oefening				
Gedrag	Zelfobservatie			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
12. Ik vraag de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend individueel of samen met een andere leerling aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les.				
13. Ik laat leerlingen complexe tekstgedeeltes meerdere keren lezen met per leesronde andere tekstgerelateerde vragen.				
14. Ik stel tekstgerelateerde vragen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren.				
15. Ik laat leerlingen doelgerichte gesprekken voeren aan de hand van de tekst en tekstgerelateerde vragen.				
16. Ik vraag leerlingen om bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/reacties.				
17. Ik stel de 'Waar Blijkt Dat Uit?'-vraag wanneer leerlingen geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/reacties opnemen.				
18. Ik geef betekenisvolle praat- en schrijfopdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekstgerelateerd zijn.				
19. Ik stel vragen om het leren van leerlingen te controleren (meerdere keren per lesfase).				
20. Ik voorzie leerlingen van: a. feedback, feedup en feedforward, b. aanwijzingen en c. suggesties om het denken van leerlingen de goede kant op te sturen.				

Zelfstandig verwerken/verlengde instructie (fase 4)

Zelfstandig verwerken en verlengde instructie				
	Zelfobservatie			
Gedrag	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
21. Ik geef extra instructie in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in die groep.				
22. Ik zorg ervoor dat samenwerking tussen leerlingen voldoet aan de principes van effectief samenwerken.				
23. Ik laat leerlingen vervolgvactiteiten uitvoeren die lesdoel- en tekstgerelateerd zijn.				

Gezamenlijke afsluiting en evaluatie (fase 5)

Gezamenlijke afsluiting en evaluatie				
	Zelfobservatie			
Gedrag	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
24. Ik laat leerlingen aan het eind van de les reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.				
25. Ik vraag leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst is.				
26. Ik vraag leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.				
27. Ik activeer de leerlingen te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.				
28. Indien van toepassing Ik laat leerlingen zelfstandig verdiepend lezen om: a. zelfstandig toe te passen dat wat ze geleerd hebben tijdens eerdere situaties, b. de competentiegevoelens van leerlingen te laten toenemen, c. de leerlingen te leren doelen voor zichzelf te formuleren.				
29. Voor de leerkrachten onderbouw: ik zing regelmatig liedjes en lees regelmatig (interactief) voor om het plezier in het leven te ervaren en om in te gaan op het verhaal.				
30. Anders, namelijk				

		Niks/ nooit	Matig/ soms	Veel/ regelmatig	Altijd				
31. Ik lees voor aan kinderen in de klas									
32. Ik ken de interesses op leesgebied van de leerlingen uit mijn klas									
33. In de groep doe ik veel aan boekpromotie									
34. Ik heb zicht in de verschillende vormen van leesattitude bij leerlingen (zie onderstaand tabel, waarin staat wat hier mee wordt bedoeld.	<table><tr><td>Bekwame en gemotiveerde leerling</td><td>Bekwame en ongemotiveerde leerling</td></tr><tr><td>Onbekwame en gemotiveerde leerling</td><td>Onbekwame en ongemotiveerde leerling</td></tr></table>	Bekwame en gemotiveerde leerling	Bekwame en ongemotiveerde leerling	Onbekwame en gemotiveerde leerling	Onbekwame en ongemotiveerde leerling				
Bekwame en gemotiveerde leerling	Bekwame en ongemotiveerde leerling								
Onbekwame en gemotiveerde leerling	Onbekwame en ongemotiveerde leerling								
35. Ik heb een leerlinggerichte, affectieve benadering, met nadruk op de tekstbeleving. Deze is belangrijker dan de tekstgerichte, cognitieve benadering.									

Bedankt voor het invullen!

G. Kijkwijzer Verdiepend lezen



Kijkwijzer verdiepend lezen

Deze kijkwijzer is een observatielijst die gebruikt kan worden bij het observeren van leraargedrag in lessen waarin complexe teksten met leerlingen worden gelezen. De lijst heeft dezelfde beschrijvingen als het Zelfobservatieformulier verdiepend lezen (Bijlage E).

6 = heel goed

5 = goed

4 = gemiddeld

3 = voldoende

2 = matig

1 = slecht

0 = niet geobserveerd

School: Leraar: Observator: Datum van observatie:	Observatie						
	6	5	4	3	2	1	0
De leraar							
1. vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het lesdoel aan.							
2. concretiseert het doel van de les: geeft aan wat hij/zij verwacht van de leerlingen (wat ze gaan doen, hoe ze dit kunnen doen) en maakt duidelijk wat het resultaat van de les is.							
3. geeft een lesoverzicht.							
4. gebruikt voor de uitvoering van deze les diverse teksten qua genre en qua niveau.							
5. introduceert de tekst/teksten (titel en onderwerp) bij de start van de les.							
6. geeft aan hoe het lezen van de tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.							
7. geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken (indien van toepassing) en bevraagt hen op de toepassing hiervan.							
8. geeft aan welke eerder opgedane kennis of (lees)ervaring de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagt hen op de toepassing hiervan.							
9. modelt dat wat moeilijk/complex is voor de leerlingen: a. hoe hij/zij aan de slag gaat met de tekst (met andere woorden: leest een complex deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij/zij verbanden legt tussen tekstgedeeltes), b. hoe hij/zij moeilijkheden oplost bij die onderdelen van de tekst die complex zijn, c. hoe hij/zij aantekeningen maakt bij de tekst.							
10. vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend individueel of samen met een andere leerling aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les.							
11. stelt tekstgerelateerde vragen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren en 'frontloading' te beperken.							
12. laat leerlingen doelgerichte gesprekken voeren aan de hand van de tekst en tekstgerelateerde vragen.							
13. vraagt leerlingen om bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/reacties.							
14. stelt de 'Waar Blijkt Dat Uit?'-vraag wanneer leerlingen geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/reacties opnemen.							

15. geeft betekenisvolle praat- en schrijfopdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekstgerelateerd zijn.							
16. stelt vragen om het leren van leerlingen te controleren (meerdere keren per lesfase).							
17. voorziet leerlingen van a. feedback, feedup en feedforward, b. aanwijzingen en c. suggesties om het denken van leerlingen de goede kant op te sturen.							
18. geeft extra instructie in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in die groep.							
19. zorgt ervoor dat samenwerking tussen leerlingen voldoet aan de principes van effectief samenwerken.							
20. laat leerlingen vervolgactiviteiten uitvoeren die lesdoel- en tekstgerelateerd zijn.							
21. laat leerlingen aan het eind van de les reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.							
22. vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst is.							
23. vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.							
24. activeert de leerlingen te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.							
25. anders, namelijk: de leraar gebruikt voor deze les een diversiteit aan teksten wat betreft het genre als het niveau van de tekst.							
26. Indien van toepassing: laat leerlingen zelfstandig verdiepend lezen om: d. zelfstandig dat wat is geleerd tijdens eerdere situaties toe te passen, e. de competentiegevoelens van leerlingen te laten toenemen, f. de leerlingen te leren doelen voor zichzelf te formuleren.							

H. Deelvraag 4: beschrijvende resultaten interview met leerlingen

Wat wordt er bevraagd?	Leerling:
Drie teksten worden voorgelegd. Wat zien de leerlingen als moeilijkste/ makkelijkste?	
Waardoor hebben ze de teksten zo neergelegd?	
Hoe ga je te werk als een tekst moeilijk is om te lezen?	
Hoe ga je er voor zorgen dat je straks hebt begrepen en kan onthouden wat er staat in de tekst?	
Wat doe je als je de tekst uiteindelijk toch niet begrijpt?	
Wat doe je als je een tekst minder leuk vindt om te lezen?	
Op wat voor manier ga je dan te werk met een moeilijke tekst?	

	G (4)	G (5)	G (6)	G (7)	G (8)	G (8)
Drie teksten: makkelijk → moeilijk	LB NS ZV	NB LB ZV	LB NB ZV	AK NB LB	LB ZV NB	LB ZV NB
Waarom zijn de teksten op deze manier neergelegd?	NB is lastig, laag cijfer op het rapport. ZV zijn moeilijk door de kleine letters.	NB letters zijn groot.	LB is makkelijk door het lettertype. NB en AK zijn even moeilijk door de moeilijke woorden.	Lettergrootte is van belang, maar juist andersom. Kleine letters zijn beter leesbaar, wat het makkelijker maakte.	Infoboek 4+ plaatsnamen zijn minder moeilijk dan woorden uit nieuwsbegrip	Korte zinnen en makkelijkere woorden zijn makkelijker dan veel tekst en lange/ moeilijke zinnen
Hoe ga je te werk bij een moeilijke tekst?	Eerst het woord in het hoofd lezen en dan hardop.	De woorden die moeilijk zijn hakken. Vloeiend lezen is moeilijk en een verbeterpunt.	Verder en terug lezen als ik iets niet weet. Misschien is al iets bekend. Anders vragen of woordenboek raadplegen.	Titel + plaatje bekijken. Wat weet ik al? Koppelen aan kennis die er al is. Tekst lezen	Titel Voorspellen Tekst, plaatjes	Woordenboek Vragen stellen
Hoe onthoudt je de tekst?	4	Moeilijke woorden hakken en terug- en	De tekst verdelen over de tijd. Moeilijke	Kaart bekijken. De tekst vaak lezen + samenvatten en deze leren. De samenvatting wordt uitgetypt.	Tekst lezen. Informatie opzoeken + filmpjes kijken. Jaartallen stampen8	Elke dag focussen op een klein stukje Vaak lezen Laten overhoren8

		vooruit lezen ⁴ .	woorden opschrijven ⁶	Getallen worden gearceerd, na arceren iets anders doen ⁷ , dan checken wat weet ik nog + opschrijven.		
Wat doe je als je de tekst toch niet begrijpt?	Nog een paar keer hardop lezen, dan vragen aan iemand, vooral zelf blijven nadenken. ⁴	In het tafelgroepje zit een slimme jongen en misschien legt juf het vooraf uit. 4	6	Wat hoort bij wat. Verbanden leggen in de tekst. 'Tekst husselen'. 7	Niks anders ⁸	Verbanden proberen te leggen Rustig lezen ⁸
Wat doe je als je een tekst minder leuk vindt om te lezen?	Niet alles hoeft leuk te zijn, dus gewoon doorzetten.	Bij het zien van de tekst: "Help! Niet leuk!", maar tijdens het lezen blijkt het toch leuk te zijn.	Minder gemotiveerd (half lezen). Cijfer motiveert wel.	Wat vind ik wel leuk? Daarna: lezen wat minder leuk is.		Niks anders Leest minder vaak

	S (4)	S (5)	S (5)	S (5)	S (7)	S (7)	S (8)
Drie teksten: makkelijk → moeilijk	NB LB ZV	LB ZV NB	LB ZV NB	LB NB ZV	NB LB ZV	Alle teksten zijn makkelijk.	NB ZV LB
Waarom zijn de teksten op deze manier neergelegd?	Voor de lettergrootte is van belang en de moeilijke woorden bij ZV maken dat moeilijker.	LB geen informatie, wel moeilijke woorden. Bij zaakvakken zijn wel enkele moeilijke woorden, maar bij NB veel meer. Lettergrootte niet van belang.	ZV en NB zijn even moeilijk. Dit komt door de lettergrootte. Bij LB zijn veel plaatjes en grote letters.	LB: alle woorden zijn bekend. NB zijn de woorden moeilijker, bij ZV nog meer. De kwaliteit van de plaatjes is ook van invloed.	Voor de moeilijkheid van de woorden speelt een rol. Getallen uitspreken is moeilijk en is het echt nodig om de moeilijke woorden te snappen?	Gesproken over onbekende taal. In dat geval kan het wel moeilijk zijn.	Woorden bij NB zijn niet moeilijk, bij zaakvakken zijn deze teksten nog moeilijker en het informatieve leesboek is het moeilijkst omdat je hier veel informatie moet linken aan wat je al weet.
Hoe ga je te werk bij een moeilijke tekst?	Moeilijke woorden letter voor letter lezen en hakken.	Onbekende woorden opzoeken op google.	Hardop lezen en soms twee keer. Blijven proberen en nadenken.	Goed concentreren. 'Terugkijken in het hoofd'.	Terug kijken, klein stukje teruglezen en anders kijken in een woordenboek.		
Hoe onthoudt je de tekst?	Vaak lezen ⁴	Net zo lang lezen tot ik het snap ⁴⁵	Hardop lezen. ⁴⁵	Opslagkamer in hoofd: belangrijk, minder belangrijk en	Lezen. Woorden die niet gesnapt worden opzoeken in het	Doorlezen + opschrijven. Uitspraak oefenen in het hoofd. 7	Laten overhoren Leren, elke dag doorlezen Ouders stellen vragen over de tekst. 87

				niet belangrijk. 5	woordenboek. 7		
Wat doe je als je de tekst toch niet begrijpt?	Nadenken, wat weet ik nu? En daarna vragen. 4	Opzoeken op internet. 5	6	Nog niet voorgekomen. 5	Beter lezen. 7	Dan komt het door spellingsfouten. 7	Wat weet ik wel? Plaatjes kijken Opdrachten bekijken Welke moeilijke woorden ken ik wel? 8
Wat doe je als je een tekst minder leuk vindt om te lezen?	Verder lezen, maar wel ongemotiveerder.		Weinig tot geen minder leuke teksten. Zelfs de krant was leuk.	Onaandachtig lezen.	Hetzelfde		Hetzelfde, maar wel ongemotiveerder

	Z (6)	Z (7)	Z (8)	Z (8)
Drie teksten: makkelijk → moeilijk	LB NB ZV	LB NB ZV	LB NB ZV	LB NB ZV
Waarom zijn de teksten op deze manier neergelegd?	Bij NB zijn veel moeilijke woorden, maar bij ZV nog veel meer.	Grote letters zijn beter leesbaar, voor NB is veel kennis nodig en ZV over landen zijn onoverzichtelijk.	Een strip is makkelijk om te lezen door weinig tekst achter elkaar. Voor ZV is veel kennis nodig.	LB is makkelijker door de grote letters. In het algemeen wordt NB moeilijker gevonden. Zaakvak lijkt door de kleine letters en onbekende tekens moeilijker.
Hoe ga je te werk bij een moeilijke tekst?	Vragen, misschien ken ik al een woord.	Paar keer lezen en anders gewoon overslaan.	Titel en kopjes lezen + illustraties bekijken. Wat weet ik al?	Bij een grote tekst eerst alles lezen. Dan worden de moeilijke woorden en plaatjes bekeken.
Hoe onthoudt je de tekst?	Oefenen en woorden die onbekend zijn vragen.	Lezen + overhoren.	Onderwerp bekijken. Wat weet ik al? Alles lezen + oefenen. De tekst op de kop, wat weet ik nog? Daarna laten overhoren.	Eerst arceren en dat ong. 3 dagen leren Daarna de rest ook ong. 3 dagen leren Laatste dag wordt alles geleerd
Wat doe je als je de tekst toch niet begrijpt?		Niks	Familie/ leerling/ meester vragen of internet en boeken.	De overige tijd nog wel leren. Wat weet ik wèl?
Wat doe je als je een tekst minder leuk vindt om te lezen?	Langzamer lezen, ongemotiveerd of juist sneller en minder goed door minder motivatie.	Gewoon leren.	Gewoon lezen.	Hij probeert de tekst positief in te zien.

Hieronder zijn de antwoorden op de vragen van het interview geïnventariseerd. De antwoorden zijn beschrijvend geformuleerd per gestelde vraag.

- *Wat zien kinderen als makkelijke tekst en wat zien kinderen als een complexe tekst.*

Drie van de zes cognitief gemiddelde leerlingen gaven aan dat ze de tekst zaakvak tekst het moeilijkst leek. Deze drie leerlingen kwamen uit groep 4, 5 en 6.

Drie van de zeven cognitief sterke leerlingen gaven aan dat ze de tekst uit één van de zaakvakken het moeilijkst leek. Deze leerlingen kwamen uit groep 4, 5 en 7

Vier van de vier cognitief zwakke leerlingen gaven aan dat ze de tekst uit één van de zaakvakken het moeilijkst leek. Deze leerlingen kwamen uit de groepen 6, 7 en 8.

Een van de zes cognitief gemiddelde leerlingen gaf aan dat het leesboek het moeilijkst is om te lezen. Deze leerling kwam uit groep 7.

Een van de zeven cognitief sterke leerlingen gaf aan dat het leesboek het moeilijkst is om te lezen. Deze leerling kwam uit groep 8.

Twee van de zes cognitief gemiddelde leerlingen gaven aan dat ze nieuwsbegrip het moeilijkst vonden om te lezen. Deze leerlingen komen uit groep 8.

Twee van de zeven cognitief gemiddelde leerlingen gaven aan dat ze nieuwsbegrip het moeilijkst vonden om te lezen. Deze leerlingen kwamen beide uit groep 5.

Eén leerling uit groep 7 gaf aan dat er geen onderscheid was tussen deze drie teksten en dat ze geen van allen complex waren voor hem.

10 van de 17 kinderen geven aan dat ze de tekst uit één van de zaakvakken het moeilijkst lijkt.

2 van de 17 kinderen geven aan dat ze hun leesboek het moeilijkst vinden om te lezen.

4 van de 17 kinderen geven aan dat ze nieuwsbegrip het moeilijkst vinden om te lezen.

1 van de 17 leerlingen geeft aan geen enkele tekst moeilijk te vinden en kan hier ook geen onderscheid in maken.

- *Waarom heeft de leerling deze teksten in deze volgorde neergelegd?*

4 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan de lettergrootte bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerlingen komen uit groep 4, 5, 6 en 7.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat de lettergrootte bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan dat de lettergrootte bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerling komt uit groep 8.

2 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan dat de moeilijkheid van de woorden of zinnen van belang is om te bepalen welke tekst het moeilijkst is. Deze leerlingen komen uit groep 8.

4 van de 7 cognitief sterke leerlingen geven aan dat de moeilijkheid van de woorden bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerlingen komen uit

groep 4, 5 en 7.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan dat de moeilijkheid van de woorden bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerling komt uit groep 6.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan dat de moeilijkheid van de woorden en de lettergrootte van belang zijn. Deze leerling komt uit groep 6.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat de hoeveelheid informatie die je moet linken aan andere informatie bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerling komt uit groep 8.

2 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geven aan dat de kennis die je nodig hebt om een tekst te snappen bepaalt welke tekst het moeilijkst is. Deze leerlingen komen uit groep 7 en 8.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat Nederlandse teksten niet complex zijn, alleen als ze in een andere taal geschreven zijn.

6 van de 17 leerlingen geven aan dat de lettergrootte bepaalt welke tekst het moeilijkst is.

7 van de 17 leerlingen geven aan dat de moeilijkheid van de woorden of zinnen van belang is om te bepalen welke tekst het moeilijkst is.

1 van de 17 leerlingen geeft aan dat zowel de lettergrootte als de moeilijkheid van de woorden of zinnen van belang is om te bepalen welke tekst het moeilijkst is.

3 van de 17 leerlingen geven aan dat de kennis of informatie die je nodig hebt van belang is om te bepalen welke tekst het moeilijkst is.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat Nederlandse teksten niet complex zijn, alleen als ze in een andere taal geschreven zijn.

- Hoe gaan leerlingen te werk als een tekst moeilijk is om te lezen?

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat ze de tekst hardop leest als het een moeilijke tekst is. Deze leerling komt uit groep 4.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat ze de tekst hardop leest. Ze maakt ook gebruik van herhaald lezen. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan dat ze gebruik maakt van herhaald lezen. Als het vervolgens nog niet wordt begrepen wordt de tekst overgeslagen. Deze leerling komt uit groep 7.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat ze de moeilijke woorden in een tekst hakt en daarna vloeiend probeert te lezen. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat ze de moeilijke woorden in een tekst hakt en daarna vloeiend probeert te lezen. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat hij eerst verder leest en terug leest als hij het niet snapt. Deze leerling stelt ook vragen of raadpleegt het woordenboek. Deze leerling komt uit groep 6.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat hij eerst verder leest en terug leest. Deze leerling raadpleegt ook het woordenboek. Deze leerling komt uit groep 7.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen stelt vragen. Deze leerling kijkt ook in de tekst of hij misschien al een woord kent.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen stelt vragen of raadpleegt het woordenboek. Deze leerling komt uit groep 8.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen zoekt onbekende woorden op via internet. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat hij zichzelf eerst de vraag stelt: “wat weet ik al?”. Vervolgens koppelt hij de nieuwe kennis aan de kennis die al aanwezig is. Deze leerling komt uit groep 7.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan dat hij eerst de titel en de kopjes leest en dit probeert te koppelen aan wat hij al weet. Deze leerling komt uit groep 8.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen probeert de moeilijke tekst te koppelen aan wat hij al weet. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat hij eerst naar de titel kijkt, vervolgens probeert te voorspellen waar de tekst over gaat en eventueel de plaatjes en tekst raadpleegt. Deze leerling komt uit groep 8.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan dat hij eerst de tekst gewoon leest om vervolgens de moeilijke woorden en plaatjes te bekijken. Deze leerling komt uit groep 8.

2 van de 17 leerlingen leest hardop als een tekst moeilijk is om te lezen.

1 van de 17 leerlingen maakt gebruik van herhaald lezen als een tekst moeilijk is om te lezen.

2 van de 17 leerlingen hakken moeilijke woorden en proberen deze daarna vloeiend te lezen.

2 van de 17 leerlingen geven aan dat ze verder lezen en terug lezen als ze iets niet snappen.

4 van de 17 leerlingen geeft aan gebruik te maken van een woordenboek of ander middel om de betekenis van moeilijke woorden te achterhalen.

1 van de 17 leerlingen kijkt eerst verder in de tekst of hij misschien andere woorden kent.

3 van de 17 leerlingen geven aan dat ze iemand zullen vragen als ze een tekst moeilijk vinden.

3 van de 17 leerlingen geven aan dat ze eerst nagaan wat ze al weten en de kennis uit de tekst daaraan proberen te koppelen.

1 van de 17 leerlingen bekijkt eerst de titel en de kopjes om te voorspellen waar de tekst over gaat.

1 van de 17 leerlingen geeft aan dat hij eerst de tekst leest om vervolgens de moeilijke woorden en plaatjes beter te bekijken.

- Hoe zorgen leerlingen ervoor dat de kennis die zij opdoen in een tekst ook onthouden wordt?

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat de tekst het best onthouden wordt door moeilijke woorden te hakken en door terug- en vooruit te lezen. Deze leerling komt uit groep 4.

- 2 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan de tekst te verdelen in kleine stukjes. Deze leerlingen komen uit groep 6 en 8.
 - 1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan de tekst te verdelen in kleine stukjes en dit beetje bij beetje te leren. Deze leerling komt uit groep 8.
 - 1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan de moeilijke woorden uit te schrijven. Deze leerling komt uit groep 6.
 - 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan de moeilijke woorden uit te schrijven. Deze leerling komt uit groep 7.
-
- 2 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan dat ze de tekst heel vaak in z'n geheel lezen. Deze leerlingen komen uit groep 7 en 8.
 - 6 van de 7 cognitief sterke leerlingen geven aan dat ze de tekst heel vaak in z'n geheel lezen. Deze leerlingen komen uit groep 4, 5, 7 en 8
 - 3 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geven aan dat ze de tekst heel vaak in z'n geheel lezen. Deze leerlingen komen uit groep 6 en 8.
-
- 1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat ze samenvattingen uittijpt om deze vervolgens te leren. Deze leerling komt uit groep 7.
 - 1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan informatie en filmpjes op te zoeken die met het onderwerp te maken hebben. Deze leerling komt uit groep 8.
 - 1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat hij regelmatig overhoord wordt. Deze leerling komt uit groep 8.
 - 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat hij regelmatig overhoord wordt. Deze leerling komt uit groep 8.
 - 1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan dat hij regelmatig overhoord wordt. Deze leerling komt uit groep 7.
 - 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat hij de tekst leest en de informatie opslaat in bepaalde opslagkamers in zijn hoofd: belangrijk, minder belangrijk, niet belangrijk. Deze leerling komt uit groep 5.
 - 1 van de 17 leerlingen geeft aan een tekst te leren door woorden te hakken en door terug- en vooruit te lezen.
 - 4 van de 17 leerlingen geeft aan de tekst te verdelen in kleine stukjes.
 - 2 van de 17 leerlingen geven aan moeilijke woorden uit te schrijven.
 - 11 van de 17 leerlingen geven aan dat ze de tekst heel vaak in z'n geheel lezen.
 - 1 van de 17 leerlingen geeft aan een samenvatting uit te typen om deze te leren.
 - 1 van de 17 leerlingen geeft aan filmpjes en informatie over het onderwerp op te zoeken.
 - 3 van de 17 leerlingen geven aan dat ze regelmatig overhoord worden.
 - 1 van de 17 leerlingen geeft aan dat hij informatie opslaat in bepaalde opslagkamers in zijn hoofd: minder belangrijk, belangrijk, niet belangrijk.
- *Wat doen leerlingen als ze een tekst niet begrijpen?*

- 1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan de tekst nog een paar keer hardop te lezen. Deze leerling komt uit groep 4.
- 2 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan dat ze het uiteindelijk toch zullen vragen. Deze leerlingen komen uit groep 4.
- 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan uiteindelijk te vragen als hij een tekst toch niet begrijpt. Deze leerling komt uit groep 4.
- 1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft uiteindelijk te vragen als hij een tekst toch niet begrijpt. Deze leerling komt uit groep 8.
- 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat hij gaat nadenken als hij een tekst toch niet begrijpt. Deze leerling komt uit groep 4.
- 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat hij beter gaat lezen als hij een tekst toch niet begrijpt. Deze leerling komt uit groep 7.
- 2 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan dat ze de tekst proberen te husselen en verbanden proberen te leggen. Deze leerlingen komen uit groep 7 en 8.
- 2 van de 7 cognitief sterke leerlingen geven aan internet te gebruiken als hij de tekst toch niet begrijpt. Deze leerling komt uit groep 5.
- 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat het nog niet eerder is voorgekomen dat hij een tekst niet begrijpt. Deze leerling komt uit groep 5.
- 1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan dat hij nagaat wat hij wel weet, hij bekijkt de plaatsjes en opdrachten en bedenkt welke moeilijke woorden hij wel kent. Deze leerling komt uit groep 8.
- 1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan te kijken wat hij wel weet en vooral dit te leren. Deze leerling komt uit groep 8.
- 1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan niks anders te doen en door te blijven lezen.
- 1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geven aan niks anders te doen als ze de tekst toch niet begrijpen. Deze leerlingen komen uit groep 6 en 7.
- 1 van de 17 leerlingen geeft aan de tekst nog een paar keer hardop te lezen als hij het niet begrijpt.
- 4 van de 17 leerlingen geven aan dat ze uiteindelijk zullen vragen als ze een tekst niet begrijpen.
- 2 van de 17 leerlingen geven aan dat ze beter gaan lezen of beter gaan nadenken als ze een tekst niet begrijpen.
- 2 van de 17 leerlingen proberen verbanden te leggen als ze een tekst niet begrijpen.
- 2 van de 17 leerlingen geven aan internet te gebruiken als ze een tekst niet begrijpen.
- 1 van de 17 leerlingen geeft aan dat het nog niet eerder is voorgekomen dat een tekst niet werd begrepen.
- 2 van de 17 leerlingen geven aan te kijken naar wat ze wel weten.
- 2 van de 17 leerlingen geven aan dat ze hun strategieën niet aanpassen.

- *Wat doen leerlingen als ze niet gemotiveerd zijn om de tekst te lezen?*

5 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geven aan de tekst wel te lezen als ze niet gemotiveerd zijn. Deze leerlingen komen uit groep 4, 6, 7 en 8.

5 van de 7 cognitief sterke leerlingen geven aan de tekst wel te lezen als ze niet gemotiveerd zijn. Deze leerlingen komen uit groep 4, 5, 7 en 8.

4 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geven aan de tekst wel te lezen als ze niet gemotiveerd zijn. Deze leerlingen komen uit groep 6, 7 en 8.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen geeft aan minder snel of juist sneller te lezen door de motivatie. Deze leerling komt uit groep 6.

1 van de 4 cognitief zwakke leerlingen probeert het positief in te zien. Deze leerling komt uit groep 8.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan maar half te lezen. Deze leerling komt uit groep 6.

1 van de 7 cognitief sterke leerlingen geeft aan onaanbachtig te lezen. Deze leerling komt uit groep 5.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan dat een cijfer motiveert. Deze leerling komt uit groep 6.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan eerste te lezen wat wel leuk is en dan de rest. Deze leerling komt uit groep 7.

1 van de 6 cognitief gemiddelde leerlingen geeft aan niet anders te lezen alleen minder vaak. Deze leerling komt uit groep 8.

2 van de 7 cognitief sterke leerlingen geven aan niet anders te lezen.

1 van de 7 cognitief sterke leerling geeft aan dat er weinig tot geen minder leuke teksten zijn.

14 van de 17 leerlingen geven aan dat ze de tekst wel lezen als ze niet gemotiveerd zijn.

1 van de 17 leerlingen geeft aan om sneller of juist langzamer te lezen als ze niet gemotiveerd zijn.

1 van de 17 leerlingen probeert het positieve van de tekst in te zien.

1 van de 17 leerlingen leest eerst wat wel leuk is aan de tekst en dan de rest.

2 van de 17 leerlingen geven aan dat ze de tekst wel lezen, maar met minder aandacht.

1 van de 17 leerlingen geeft aan dat het krijgen van een cijfer motiveert.

3 van de 17 leerlingen geven aan niet anders te lezen als normaal.

1 van de 17 leerlingen geeft aan dat hij weinig tot geen minder leuke teksten weet.

I. Deelvraag 5: beschrijvende resultaten

Fase 1:

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geven regelmatig het doel van de les aan.

2 van de 6 leerkrachten geven altijd het doel van de les aan.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten geeft het doel gemiddeld aan.

1 van de 3 leerkrachten geeft het doel van de les goed aan.

1 van de 3 leerkrachten geeft het doel van de les heel goed aan.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan het doel van de les regelmatig te concretiseren.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan het doel van de les altijd goed te concretiseren.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten concretiseert het doel gemiddeld.

1 van de 3 leerkrachten concretiseert het doel goed.

1 van de 3 leerkrachten concretiseert het doel heel goed.

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan regelmatig een duidelijk lesoverzicht te geven.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan altijd een duidelijk lesoverzicht te geven.

2 van de 6 leerkrachten geven aan soms een duidelijk lesoverzicht te geven.

Observatie :

2 van de 3 leerkrachten geeft een matig lesoverzicht.

1 van de 3 leerkrachten geeft een voldoende lesoverzicht.

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan soms gebruik te maken van diverse teksten qua genre of niveau.

2 van de 6 leerkrachten geeft aan regelmatig gebruik te maken van diverse teksten qua genre of niveau.

1 van de 6 leerkrachten heeft de vraag niet beantwoord.

Observatie:

2 van de 3 leerkrachten maken matig gebruik van diverse teksten qua genre en niveau.
1 van de 3 leerkrachten maakt slecht gebruik van diverse teksten qua genre en niveau.

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geven aan de tekst regelmatig te introduceren.
1 van de 6 leerkrachten geeft aan de tekst altijd te introduceren.
1 van de 6 leerkrachten geeft aan de tekst soms te introduceren.

Observatie:

2 van de 3 leerkrachten geven een slechte introductie bij de teksten.
1 van de 3 leerkrachten geeft een matige introductie bij de teksten.

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan dat zij regelmatig aangeven hoe het lezen van een tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.
2 van de 6 leerkrachten geven aan dat zij soms aangeven hoe het lezen van een tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.
1 van de 6 leerkrachten geeft aan nooit aan te geven hoe het lezen van een tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.

Observatie:

2 van de 3 leerkrachten geven voldoende aan hoe het lezen van een tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.
1 van de 3 leerkrachten geeft slecht aan hoe het lezen van een tekst bijdraagt aan het behalen van het lesdoel.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan regelmatig aan te geven welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagd hen wat de toepassing hiervan is.
1 van de 6 leerkrachten geeft aan altijd aan te geven welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagd hen wat de toepassing hiervan is.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten geeft slecht aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagd hen wat de toepassing hiervan is.
1 van de 3 leerkrachten geeft matig aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagd hen wat de toepassing hiervan is.
Bij 1 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of zij aangeven welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagd hen wat de toepassing hiervan is.

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan regelmatig aan te geven welke eerder opgedane kennis of (lees)ervaring de leerlingen kunnen gebruiken en wat de toepassing hiervan is.

2 van de 6 leerkrachten geven aan soms aan te geven welke eerder opgedane kennis of (lees)ervaring de leerlingen kunnen gebruiken en wat de toepassing hiervan is.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan altijd aan te geven welke eerder opgedane kennis of (lees)ervaring de leerlingen kunnen gebruiken en wat de toepassing hiervan is.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten geeft slecht aan welke eerder geleerde kennis de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagt hen wat de toepassing hiervan is.

1 van de 3 leerkrachten geeft matig aan welke eerder geleerde kennis de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagt hen wat de toepassing hiervan is.

Bij 1 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of zij aangeven welke eerder geleerde kennis de leerlingen kunnen gebruiken en bevraagt hen wat de toepassing hiervan is.

Zelfobservatielijst:

2 van de 6 leerkrachten geven aan ‘frontloading’ soms te beperken.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan ‘frontloading’ regelmatig te beperken.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan ‘frontloading’ nooit te beperken.

Fase 2

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geven aan regelmatig te *modelen* hoe zij met een complexe tekst aan de slag gaan.

2 van de 6 leerkrachten geven aan altijd te *modelen* hoe zij met een complexe tekst aan de slag gaan.

Observatie:

2 van de 3 leerkrachten modelt goed hoe hij met een complexe tekst aan de slag gaat.

1 van de 3 leerkrachten modelt slecht hoe hij met een complexe tekst aan de slag gaat.

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geeft aan regelmatig te *modelen* hoe zij moeilijkheden oplossen.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan soms te *modelen* hoe zij moeilijkheden oplost.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan altijd te *modelen* hoe zij moeilijkheden oplost.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten modelt slecht hoe hij moeilijkheden oplost.

1 van de 3 leerkrachten modelt voldoende hoe hij moeilijkheden oplost.

1 van de 3 leerkrachten modelt goed hoe hij moeilijkheden oplost.

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geven aan nooit te *modelen* hoe aantekeningen bij een tekst gemaakt moeten worden.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan soms te *modelen* hoe aantekeningen bij een tekst gemaakt moeten worden.

Observatie:

Bij 3 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of zij *modelen* hoe zij aantekeningen maken bij een tekst.

Fase 3:

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan nooit de leerlingen te vragen ‘met de pen in de hand’ te lezen.

3 van de 6 leerkrachten geven aan soms de leerlingen te vragen ‘met de pen in de hand’ te lezen.

Observatie:

2 van de 3 leerkrachten vragen hun leerlingen slecht te lezen ‘met de pen in de hand’.

Bij 1 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of hij hun leerlingen vraagt te lezen ‘met de pen in de hand’.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan soms leerlingen complexe tekstgedeeltes meerdere malen te laten lezen met per leesronde andere tekst gerelateerde vragen.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan nooit leerlingen complexe tekstgedeeltes meerdere malen te laten lezen met per leesronde andere tekst gerelateerde vragen.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten stelt matig tekst gerelateerde vragen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren en ‘frontloading’ te beperken.

1 van de 3 leerkrachten stelt gemiddeld tekst gerelateerde vragen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren en ‘frontloading’ te beperken.

1 van de 3 leerkrachten stelt voldoende tekst gerelateerde vragen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren en ‘frontloading’ te beperken.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan dat zij soms tekst gerelateerde vragen stellen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan dat zij regelmatig tekst gerelateerde vragen stellen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren.

Zelfobservatielijst:

- 3 van de 6 leerkrachten geven aan de kinderen soms doelgerichte gesprekken te laten voeren aan de hand van de tekst en tekst gerelateerde vragen.
- 2 van de 6 leerkrachten geven aan de kinderen nooit doelgerichte gesprekken te laten voeren aan de hand van de tekst en tekst gerelateerde vragen.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan de kinderen regelmatig doelgerichte gesprekken te laten voeren aan de hand van de tekst en tekst gerelateerde vragen.

Observatie:

- 2 van de 3 leerkrachten laten de leerlingen slecht doelgerichte gesprekken voeren.
- 1 van de 3 leerkrachten laat de leerlingen voldoende doelgerichte gesprekken voeren.

Zelfobservatielijst:

- 3 van de 6 leerkrachten geeft aan soms de kinderen te vragen om bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/ reacties.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan nooit de kinderen te vragen om bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/ reacties.
- 2 van de 6 leerkrachten geven aan regelmatig kinderen te vragen om bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/ reacties.

Observatie:

- 2 van de 3 leerkrachten vragen hun kinderen slecht bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/ reacties.
- 1 van de 3 leerkrachten vraagt zijn leerlingen voldoende bewijs uit de tekst op te nemen in hun antwoorden/ reacties.

Zelfobservatielijst:

- 3 van de 6 leerkrachten geven aan nooit een ‘Waar Blijkt Dat Uit’ vraag te stellen wanneer leerlingen geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/ reacties opnemen.
- 2 van de 6 leerkrachten geven aan regelmatig een ‘Waar Blijkt Dat Uit’ vraag te stellen wanneer leerlingen geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/ reacties opnemen.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan soms een ‘Waar Blijkt Dat Uit’ vraag te stellen wanneer leerlingen geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/ reacties opnemen.

Observatie:

- 3 van de 3 leerkrachten stellen de ‘Waar Blijkt Dat Uit’ vraag slecht aan leerlingen die geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/ reacties opnemen.

Zelfobservatielijst:

- 2 van de 6 leerkrachten geeft aan nooit betekenisvolle praat- en schrijfpdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn te geven.
- 2 van de 6 leerkrachten geeft aan regelmatig betekenisvolle praat- en schrijfpdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn te geven.
- 2 van de 6 leerkrachten geeft aan soms betekenisvolle praat- en schrijfpdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn te geven.

Observatie:

- 1 van de 3 leerkrachten geeft in voldoende mate betekenisvolle schrijf- en praatopdrachten.
- 1 van de 3 leerkrachten geeft gemiddelde betekenisvolle schrijf- en praatopdrachten.
- 1 van de 3 leerkrachten geeft goede betekenisvolle schrijf- en praatopdrachten.

Zelfobservatielijst:

- 5 van de 6 leerkrachten geven aan het leren van leerlingen regelmatig te controleren.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan het leren van leerlingen soms te controleren.

Observatie:

- 1 van de 3 leerkrachten controleert het leren van leerlingen slecht.
- 1 van de 3 leerkrachten controleert het leren van leerlingen voldoende.
- 1 van de 3 leerkrachten controleert het leren van leerlingen gemiddeld.

Zelfobservatielijst:

- 5 van de 6 leerkrachten geven aan dat zij hun leerlingen regelmatig voorzien van feedback, feedup en feedforward.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan dat zij de leerlingen altijd voorziet van feedback, feedup en feedforward.

Observatie:

- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen slecht van feedback, feedup en feedforward.
- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen gemiddeld van feedback, feedup en feedforward.
- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen voldoende van feedback, feedup en feedforward.

Zelfobservatielijst:

- 5 van de 6 leerkrachten geven aan dat zij hun leerlingen regelmatig voorzien van aanwijzingen.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan dat zij de leerlingen altijd voorziet van aanwijzingen.

Observatie:

- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen slecht van aanwijzingen.
- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen gemiddeld van aanwijzingen.
- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen voldoende van aanwijzingen.

Zelfobservatielijst:

- 5 van de 6 leerkrachten geven aan dat zij hun leerlingen regelmatig voorzien van suggesties.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan dat zij de leerlingen altijd voorziet van suggesties.

Observatie:

- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen slecht van suggesties.
- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen gemiddeld van suggesties.
- 1 van de 3 leerkrachten voorziet de leerlingen voldoende van suggesties.

Fase 4:

Zelfobservatielijst:

- 2 van de 6 leerkrachten geven aan nooit extra instructie te geven in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in de groep.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan regelmatig extra instructie te geven in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in de groep.
- 1 van de 6 leerkrachten geven aan altijd extra instructie te geven in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in de groep.

Observatie:

- 2 van de 3 leerkrachten geven matig extra instructie in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in de groep.
- 1 van de 3 leerkrachten geeft voldoende extra instructie in een intensieve groep op basis van de instructiebehoeften van de leerlingen in de groep.

Zelfobservatielijst:

- 3 van de 6 leerkrachten geven aan er soms voor te zorgen dat de samenwerking tussen leerlingen voldoet aan de principes van effectief samenwerken.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan er nooit voor te zorgen dat de samenwerking tussen leerlingen voldoet aan de principes van effectief samenwerken.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan er regelmatig voor te zorgen dat de samenwerking tussen leerlingen voldoet aan de principes van effectief samenwerken.

Observatie:

- 2 van de 3 leerkrachten zorgt matig voor een samenwerking tussen leerlingen die voldoet aan de principes van effectief samenwerken.
- 1 van de 3 leerkrachten zorgt slecht voor een samenwerking tussen leerlingen die voldoet aan de principes van effectief samenwerken.

Zelfobservatielijst:

- 3 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen regelmatig vervolgactiviteiten uit te laten voeren die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen nooit vervolgactiviteiten uit te laten voeren die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen soms vervolgactiviteiten uit te laten voeren die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn.

Observatie:

- 1 van de 3 leerkrachten laat leerlingen gemiddelde vervolgactiviteiten uitvoeren die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn.
- 1 van de 3 leerkrachten laat leerlingen slecht vervolgactiviteiten uitvoeren die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn.
- Bij 1 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of hij vervolgactiviteiten uit laat voeren die lesdoel- en tekst gerelateerd zijn.

Fase 5:

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen aan het eind van de les regelmatig te laten reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen aan het eind van de les nooit te laten reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

2 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen aan het eind van de les soms te laten reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten laat leerlingen aan het eind van de les slecht reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

1 van de 3 leerkrachten laat leerlingen aan het eind van de les voldoende reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

1 van de 3 leerkrachten laat leerlingen aan het eind van de les heel goed reflecteren op de werkwijze en of zij daarmee het lesdoel hebben behaald.

Zelfobservatielijst:

3 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen soms in eigen woorden aan te laten geven wat het doel van het lezen van de tekst is.

2 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen nooit in eigen woorden aan te laten geven wat het doel van het lezen van de tekst is.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen regelmatig in eigen woorden aan te laten geven wat het doel van het lezen van de tekst is.

Observatie:

1 van de 3 leerkrachten vraagt de kinderen slecht in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van de tekst is.

1 van de 3 leerkrachten vraagt de kinderen voldoende in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van de tekst is.

Bij 1 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of hij de kinderen in eigen woorden aan laat geven wat het doel van het lezen van de tekst is.

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geven aan soms expliciet te vragen wat leerlingen geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan nooit expliciet te vragen wat leerlingen geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan regelmatig expliciet te vragen wat leerlingen geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.

Observatie:

1 van de 3 leerlingen vraagt de leerlingen voldoende wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.

1 van de 3 leerkrachten vraagt de leerlingen slecht wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.

1 van de 3 leerkrachten vraagt de leerlingen matig wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.

Zelfobservatielijst:

4 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen nooit te activeren om te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze hebben geleerd.

2 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen soms te activeren om te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze hebben geleerd.

Observatie:

Bij 1 van de 3 leerkrachten is niet geobserveerd of hij de leerlingen activeert te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.

2 van de 3 leerkrachten activeert de leerlingen om te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen nooit zelfstandig verdiepend te laten lezen om zelfstandig toe te passen wat ze eerder hebben geleerd.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen soms zelfstandig verdiepend te laten lezen om zelfstandig toe te passen wat ze eerder hebben geleerd.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen nooit zelfstandig verdiepend te laten lezen om de competentiegevoelens van leerlingen te laten toenemen.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen soms zelfstandig verdiepend te laten lezen om de competentiegevoelens van leerlingen te laten toenemen.

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan leerlingen nooit zelfstandig verdiepend te laten lezen om de leerlingen te leren doelen voor zichzelf te formuleren.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan leerlingen soms zelfstandig verdiepend te laten lezen om de leerlingen te leren doelen voor zichzelf te formuleren.

3 van de 6 leerkrachten geeft aan altijd liedjes te zingen en regelmatig interactief voor te lezen om het plezier in het leven te ervaren en om op te gaan in het verhaal.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan nooit liedjes te zingen en nooit interactief voor te lezen om het plezier in het leven te ervaren en om op te gaan in het verhaal.

2 van de 6 leerkrachten hebben deze vraag niet beantwoord.

Extra

Zelfobservatielijst:

5 van de 6 leerkrachten geven aan altijd voor te lezen aan de leerlingen.

1 van de 6 leerkrachten geeft aan regelmatig voor te lezen aan de leerlingen.

Zelfobservatielijst:

6 van de 6 leerkrachten geven aan de interesse op leesgebied van de leerlingen redelijk te kennen.

Zelfobservatielijst:

- 4 van de 6 leerkrachten doet in de groep regelmatig aan boekpromotie.
- 1 van de 6 leerkrachten doet in de groep vaak aan boekpromotie.
- 1 van de 6 leerkrachten doet in de groep soms aan boekpromotie.

Zelfobservatielijst:

- 3 van de 6 leerkrachten hebben veel zicht op de verschillende vormen van leesattitude bij leerlingen.
- 2 van de 6 leerkrachten hebben matig zicht op de verschillende vormen van leesattitude bij leerlingen.
- 1 van de 6 leerkrachten heeft heel veel zicht op de verschillende vormen van leesattitude bij leerlingen.

Zelfobservatielijst:

- 4 van de 6 leerkrachten geven aan een gemiddelde leerlinggerichte, affectieve benadering met nadruk op de tekstbeleving te hebben.
- 5 van de 6 leerkrachten geven aan een matig leerlinggerichte, affectieve benadering met nadruk op de tekstbeleving te hebben.
- 1 van de 6 leerkrachten geeft aan een goede leerlinggerichte, affectieve benadering met nadruk op de tekstbeleving te hebben.

Handleiding

Verdiepend lezen van complexe teksten



Daltonkindcentrum de Markesteen
Ontwerp I
Januari 2016

Collega's,

Voor je ligt de handleiding 'verdiepend lezen'. Hierin worden handvatten geboden hoe jij als leerkracht, leerlingen kan begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten.

Als eerste zal je theorie vinden over wat verdiepend lezen is. Waarom is dit een goede toevoeging in het onderwijs, wat is het en wat zijn de doelen?

Daarna zal er theorie gegeven worden over het uitzoeken van een complexe tekst voor jouw leerlingen.

Het theoretische deel zal eindigen met de opbouw van een les en het instructiemodel wat hierbij gebruikt kan worden. Hier worden per les fase voorbeelden en aandachtspunten gegeven die belangrijk zijn bij het geven van een les waarbij verdiepend lezen van toepassing is.

In de bijlage van de handleiding vindt het stappenplan hoe een les verdiepend lezen eruit kan zien, met daarbij aandachtspunten per les fase.

Bijlage 1: stappenplan

Bijlage 2: zelfvoorbereidingsformulier verdiepend lezen (met voorbeelden)

Bijlage 3: voorbeeldles

In belang van het onderzoek vraag ik jullie om het proces te monitoren door middel van:

Bijlage 4: invullen van een logboek

De leerkrachten vullen dit wekelijks in naar aanleiding van de lessen begrijpend luisteren

Bijlage 5: reflecteren op ontwerpisen

Deze wordt ingevuld en meegenomen vooraf aan de 2^e en opnieuw vooraf aan de 3^{de} teambijeenkomst.

Bijlage 6: collegiale consultatie met behulp van de kijkwijzer verdiepend lezen.

De leerkrachten gaan op collegiale consultatie. Tijdens deze collegiale consultatie zal de kijkwijzer die ook ingezet is tijdens de beginmeting een hulpmiddel zijn. Daarnaast wordt gevraagd tips en tops te geven en de formulieren met elkaar te delen. Deze formulieren worden ook meegenomen en de collegiale consultatie zal teruggekoppeld worden tijdens een bijeenkomst gepland met de participerende leerkrachten.

Om het ontwerp te meten zal er nog een lesobservatie gedaan worden door de onderzoeker. Hierin wordt gekeken naar de leerkracht en de leerlingvaardigheden op het gebied van verdiepend lezen door middel van de kijkwijzer (bijlage 6).

Een overzicht van de betreffende data en wat er verwacht wordt op dat moment is te vinden op de volgende pagina.

De literatuur die gebruikt is bij deze handleiding komt uit:

van de Mortel, K. en Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS.

Planning

Datum	Actie	Instrumenten	Betrokkenen
21-01-2016	GTV: presentatie + uitleg ontwerp	Handleiding Stappenplan Materiaal monitoren	Team
17-02-2016	GTV: Reflectie ontwerp I Meenemen: Logboek (bijlage 4) Reflectie ontwerp (bijlage 5)	Reflectie ontwerp	Team
09-03-2016	Filmen: C.J. v. L en N.V.	Videocamera Les waarin verdiepend lezen van toepassing is	C.J. v. L. N.V. I.H. R.F. L.H.
16-03-2016	Filmen: I.H.	Videocamera Les waarin verdiepend lezen van toepassing is	I.H. R.F. L.H.
22-03-2016	GTV: Meenemen: Logboek (bijlage 4) Reflectie ontwerp (bijlage 5)+ Filmbeelden laten zien	Filmbeelden Vooronderzoek + eindmeting	Team
30-03-2016	Collegiale consultatie I.H. → N.V. (geeft les) N.V. → C.J. v. L. (geeft les)	Kijkwijzer verdiepend lezen (bijlage 6)	I.H. N.V. C.J. v. L.
06-04-2016	Collegiale consultatie: C.J. v. L. → I.H. (geeft les)	Kijkwijzer verdiepend lezen (bijlage 6)	I.H. C.J. v. L.
13-04-2016	Terugkoppeling collegiale consultatie	Kijkwijzer verdiepend lezen (bijlage 6)	C.J. v. L. N.V. I.H. R.F. L.H.
18-04-2016	Eindpresentatie academisch onderzoek	Reflectie op hele onderzoekperiode + toelichting conclusie, resultaten en eindmeting	Team

Theorie

Wat is verdiepend lezen?

Onder verdiepend lezen worden de activiteiten die een lezer doet om zich de inhoud van een complexe tekst eigen te maken verstaan. Verdiepend lezen is een vaardigheid van leerkrachten en niet een vak op zich. Door middel van deze vaardigheden kunnen leerkrachten de leerlingen handvatten geven om complexe teksten verdiepend te lezen. Het is afhankelijk van het leesdoel van de lezer of verdiepend lezen nodig is of niet.

Een lezer kan verdiepend lezen als hij in staat is om nieuwe kennis uit een complexe tekst te integreren in de kennis die hij al heeft. De lezer kan de tekst kritisch evalueren en er kritisch op reflecteren, zodat hij betekenis kan geven aan de inhoud van de tekst.

Verdiepend lezen is erop gericht leerlingen de diepere structuren en betekenislagen in een tekst te leren ontdekken.

Doelen verdiepend lezen:

- ✓ *Het verder ontwikkelen van de leesvaardigheid, zodat leerlingen in staat zijn complexe teksten te lezen.*
 - ✓ *Leerlingen gelegenheid geven om door het lezen van complexe teksten nieuwe kennis te verwerven en deze te verbinden aan hun bestaande ervaringskennis en kennis van de wereld om zo hun kennisnetwerk verder te vergroten.*
-

Een lezer kan verdiepend lezen als hij in staat is om nieuwe kennis uit een complexe tekst te integreren in reeds aanwezige kennis. De lezer kan de tekst kritisch evalueren en er kritisch op reflecteren, hierdoor kan hij betekenis geven aan de inhoud van de tekst.

Wat zijn complexe teksten waarbij verdiepend lezen van toepassing is?

En hoe vind ik deze teksten?

De belangrijkste vraag die een leerkracht zichzelf eerst moet stellen bij de keuze van teksten is: *is de tekst de moeite waard om te lezen?*

Een tekst die het waard is om gelezen te worden én die complex is, vereist instructie!

De tekstcomplexiteit wordt bepaald door drie dimensies:

- kwantitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit;
- kwalitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit;
- de afstemming op de lezer en de taak.

De kwantitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit:

Deze dimensie heeft betrekking op de (technische) leesbaarheid van een tekst.

Dit zijn de meetbare aspecten van een tekst: woord- en zinslengte, woordfrequentie en tekstuele samenhang.

Het is uiteindelijk de lezer die de moeilijkheid van de tekst bepaalt. Als je het bijvoorbeeld hebt over de uitspraak van een bekende filosoof: *Ik denk, dus ik ben* dan is dit niet moeilijk

om te lezen, maar toch is er veel kennis nodig om hierover te na te kunnen denken.

De kwalitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit:

Deze zijn de niet- meetbare aspecten van een tekst: de betekenis en het doel van de tekst, de informatiedichtheid, flashbacks of het taalgebruik.

Als een onderdeel van een tekst complex is, dan is het belangrijk dat de leerkracht hier instructie over geeft. Het is belangrijk dat een leerkracht weet welke onderdelen van een tekst complex zijn.

Om vast te stellen over welke aspecten van een tekst instructie gegeven moet worden, en welke aspecten dus complex zijn, is onderstaand schema te gebruiken. De voorbeelden van de kwalitatieve dimensies zullen het concreetst zijn. De leerkracht zal hier tijdens zijn lessen ook het meest vanuit gaan:

Kwantitatieve factoren	Aspecten	Kenmerken van een complexe tekst
De kwantitatieve tekstkenmerken worden digitaal berekend door middel van de CILT (Cito Leesindex Technisch Lezen) en de CLIB (Cito Leesbaarheidsindex voor het basisonderwijs). CLIT wordt gebruikt door Cito voor de omrekening naar de AVI- toetsen voor tekst lezen. AVI en CLIB worden vaak aangegeven op het boek. CLIB: bijvoorbeeld CLIB 6 wordt gemiddeld eind groep 6 behaald, CLIB 7 wordt gemiddeld eind groep 7 behaald.		
Kwalitatieve factoren	Aspecten	Kenmerken van een complexe tekst
Betekenis en doel	Informatiedichtheid en complexiteit	- veel ideeën - er zitten meerdere betekenisniveaus in de tekst - sommige betekenisniveaus zijn niet duidelijk aangegeven
	Figuurlijk taalgebruik	- veel literaire middelen (metaforen, personificatie etc.) - literaire middelen waarmee de lezer niet bekend is (symboliek, ironie etc.) - idioom (eigenaardigheden van een tekst, spreekwoorden, gezegdes etc.) - clichés
	Doel	- doel ontbreekt of is bewust achtergehouden - de lezer moet het thema of de boodschap zelf vaststellen

Tekststructuur	Genre	- onbekend genre - de schrijver verbuigt de regels van het genre
	Organisatie	- volgt niet de traditionele tekststructuren (oorzaak/ gevolg etc.) - bevat rijke omschrijvingen
	Wijze van vertellen	- een onbetrouwbare verteller - tussentijdse verandering van de verteller - de verteller laat niet alles aan een lezer zien
	Verbale en visuele kenmerken	- weinig gebruik van markeringen (kopjes, vetgedrukte woorden etc.) - veranderingen in lettertype of voetnoten - visuele informatie wordt niet herhaald in de tekst. Visuele en verbale informatie vullen elkaar aan.
Taalgebruik	Standaardtaal	- regionale variaties of accenten die onbekend zijn voor de lezer - signaalwoorden - tweedetaalleerders (!)
	Register	- ouderwets taalgebruik - formeel taalgebruik - schools taalgebruik
Kennis	Achtergrondkennis	- er is achtergrondkennis nodig die ver af ligt van de persoonlijke ervaringen van de lezer
	Voorkennis	- er is voorkennis nodig die de lezer niet eerder op school aangeboden heeft gekregen
	Culturele kennis	- kennis van cultuur wat de lezer niet bezit - verwijzingen naar verouderde of historische culturen
	Woordenschat	- woorden die staan voor complexe en voor de lezer onbekende ideeën - woorden met meer betekenissen - domein specifieke woorden - weinig of geen aanwijzingen in de tekst of op een andere plek in het hoofdstuk of de methode om de betekenis van een woord te achterhalen

De dimensie van de lezer en de taak	Aspecten	Wat is van invloed bij het kiezen van een tekst
Lezerskenmerken	Cognitieve vaardigheden	- door een duidelijk leesdoel te formuleren, kunnen de leerlingen zich beter focussen op de leestaak
	Motivatatie	- gemotiveerde lezers kunnen meer lezen dan hun leraren vaak van hen verwachten - de relevantie van de lesdoelen - mogelijkheden om onderwerpen verder uit te diepen - mogelijkheid om keuzes te maken bij het verder uitdiepen van het onderwerp.
	Kennis	
	Ervaring	
De taak		- Tekst gerelateerde vragen
Leesvaardigheid		

Om inzicht te krijgen in hoe een tekst en een lezer zich tot elkaar verhouden kan onderstaande checklist gebruikt worden.

De lezer in beeld	Ja	Weet niet	Nee
Cognitieve vaardigheden			
Houdt de tekst de aandacht van de lezer vast?			
Vraagt deze tekst veel van het werkgeheugen van de lezer?			
Vraagt deze tekst specifieke ondersteuning?			
Bevat deze tekst genoeg ondersteuning (bijvoorbeeld structuur, illustraties), zodat de lezer ervan kan leren en er niet door wordt gefrustreerd?			
Motivatatie			
Is het onderwerp of genre interessant voor de lezer?			
Is de tekst relevant voor de lezer?			
Heeft de lezer eerder succes gehad met dit onderwerp of genre?			
Biedt de tekst gelegenheid tot samenwerking met anderen voor of na het lezen?			

Wordt de tekst gebruikt om grotere thema's te koppelen?			
Helpt deze tekst de lezer om zijn doelen te bereiken?			
Kennis			
Heeft de lezer gespecialiseerde kennis over het onderwerp of genre?			
Beheerst de lezer metacognitieve vaardigheden die nodig zijn om de tekst te begrijpen?			
Heeft de lezer voldoende achtergrond-/voorkennis waaraan hij de nieuwe kennis kan koppelen?			
Ervaringen			
Heeft de lezer ervaringen gehad waardoor de tekst toegankelijker voor hem is?			
Is deze tekst complexer dan teksten die hij eerder heeft gelezen?			

Om te bepalen of een taak leerlingen helpt om het leesdoel te behalen, is het belangrijk van te voren de taak te analyseren. Hiervoor kan onderstaand checklist gebruikt worden.

Het oog op de taakuitvoering	Ja	Weet niet	Nee
Onder leiding van de leraar, omdat <i>modellen</i> nodig is door:			
Leesstrategieën			
Woordleerstrategieën			
de tekststructuur			
Tekstkenmerken			
Leerlingen werken samen			
De taak past bij het niveau samenwerkend leren dat de leerling aan kan.			
De taak past bij het socialevaardigheidsniveau van de leerling.			
De taak vereist dat de leerlingen deelnemen aan een doelgericht gesprek.			
Tijdens het doelgericht gesprek kunnen leerlingen gebruikmaken van ondersteunende middelen, zoals spreekkaders.			
Zelfstandig werken			

De taak geeft uitdaging, maar frustreert niet.			
De tekst en de taak zijn complexer dan voorafgaande teksten en taken en geven de leerling gelegenheid geven om zijn kennis en vaardigheden uit te breiden.			
De taak/vraagstelling/opdracht			
De taak vereist herlezen van de tekst.			
De taak vraagt leerlingen om bewijs uit de tekst te halen bij het beantwoorden van de vragen.			
De vraagstelling loopt op van het letterlijke naar het afleidende niveau.			
Er worden vragen gesteld die leerlingen aanzetten tot analyseren, evalueren en creëren			

Als op de meeste stellingen *ja* is geantwoord zal instructie nodig zijn. Hoe de leerkracht dit het best kan aanpakken is op de volgende bladzijde te lezen.

De opbouw van een les waarbij verdiepend lezen van toepassing is door middel van het GRRIM model.

Door instructie in verdiepend lezen leren leerlingen:

- te bepalen welke informatie de tekst hen biedt;
- de nieuwe kennis te integreren in hun reeds aanwezige kennis;
- leesstrategieën in te zetten die hen helpen de tekst te begrijpen.

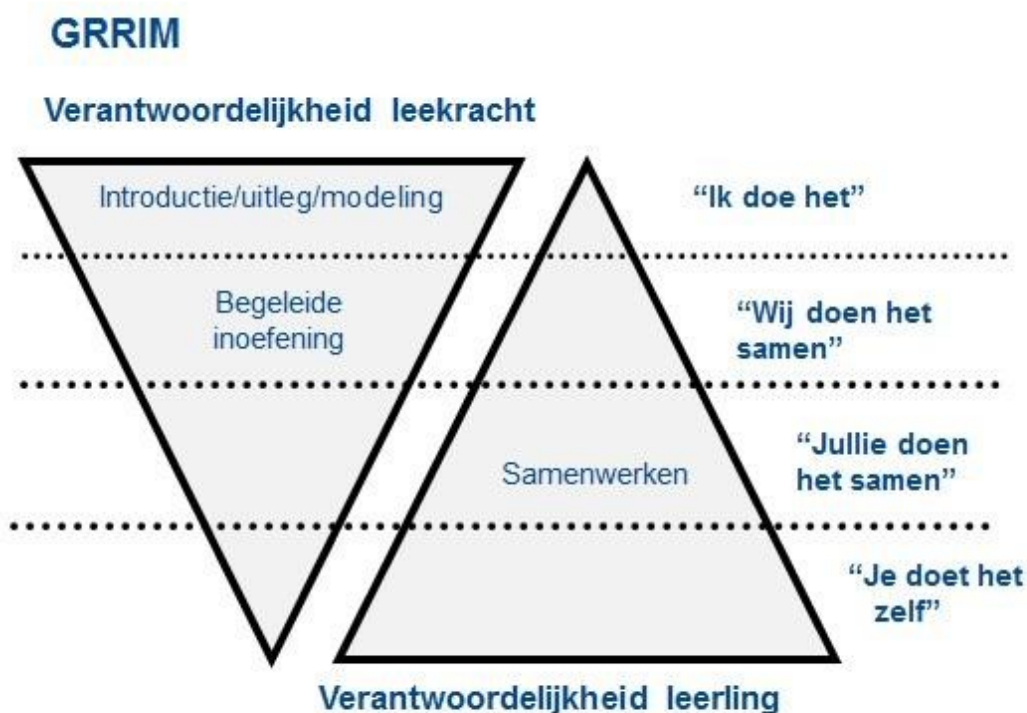
Binnen verdiepend lezen ziet het instructiemodel er als volgt uit:

- doelgericht verdiepend lezen
- verdiepend lezen en *modelen*
- verdiepend lezen en begeleid oefenen
- verdiepend lezen door effectief samenwerken
- verdiepend lezen en de gezamenlijke afronding
- zelfstandig verdiepend lezen.

Door middel van het GRRIM model kan instructie gegeven worden. Op de volgende zijn de lesfasen omschreven en gekoppeld aan het IGD model zodat ze direct toepasbaar zijn op de Markesteen.

Bij het GRRIM model verplaatst de verantwoordelijkheid voor het leren langzaam van de leerkracht naar de leerling. De fasen van het GRRIM model verlopen niet altijd in dezelfde volgorde en ook zullen niet altijd alle fasen uit het GRRIM model in een les aan de orde komen.

Het instructiemodel van GRRIM ziet er als volgt uit:



Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Het IGDl model ziet er als volgt uit:

1. Start les (voorbereiding + terugblik) - dagelijkse terugblik - lesdoel aangeven - actualiseren van voorkennis	2. presentatie/ interactieve groepsinstructie - onderwijs in kleine stappen - stel vragen vanuit DDU - geef concrete voorbeelden - denk hardop - demonstreer/ doe voor - leg uit
3. Begeleide (in)oefening - laat de leerlingen onder begeleiding oefenen - geef korte en duidelijke opdrachten - stel veel vragen bijv. vanuit denken- delen- uitwisselen	4. Zelfstandig of in duo's toepassen van strategieën en/ of samenwerkend leren Verlengde instructie (minimaal 10 minuten) voor zwakke leerlingen.
5. Afronding: feedback zelfstandig werken - groep en instructiegroep	6. Afsluiting: terugkoppeling. Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt.

Instructiekaart verdiepend lezen

Koppeling tussen het IGD model en het GRRIM model

1. Start les (voor het lezen) ik/wij fase • Terugblik op vorige les • Geef het lesdoel en leesdoel zo concreet mogelijk aan d.m.v. hardop denken • Voorkennis ophalen over het onderwerp, maar 'frontloading' wordt beperkt.	2. Presentatie (voor het lezen) ik/wij fase • Geef verloop van de les aan • <i>Modelen</i> wat complex is • <i>Modelen</i> hoe je aantekeningen maakt ○ Coöperatieve werkvorm
3. Instructie (tijdens het lezen) ik/wij/jullie fase • <i>Leerlingen aantekeningen laten maken</i> • <i>Modelen van nieuwe begrippen</i> • <i>Leerlingen betrekken bij de tekst door tekst gerelateerde vragen stellen om te leren</i> • <i>Leerlingen betrekken bij de tekst door tekst gerelateerde vragen stellen om het leren te controleren</i>	4. Verwerking (na het lezen)** ik/wij/jullie fase • De leerkracht geeft extra instructie • Effectief samenwerkend leren
5. Gezamenlijke afronding (na het lezen) ik/wij/jullie fase • Praat en denk met de leerlingen over de tekst • Geef feedback op het denkproces • Benoem nieuw verworven kennis • Vooruitblik naar de volgende les • Terugblikken op het doel ○ Feedback op resultaten verwerking	

- ***Hoeft niet in elke les terug te komen***
 - ***Komt terug in elke les***

Geef feedup, feedforward en feedback gedurende de hele les!

Feedback: de leerkracht geeft informatie over wat er goed gaat en wat nog meer oefening nodig heeft.

Feedup: de leraar legt tijdens het leerproces regelmatig een relatie met het doel waar de leerlingen aan werken.

Feedforward: de leerkracht geeft duidelijk aan welke volgende stap de leerling moet maken om het doel te bereiken (van de Mortel en Ballering, 2014).

Fase 1:

Doel van de les wordt aangegeven. Door hardop denken zet de leerkracht het leesdoel uiteen.

Gebruik de term 'leren' in plaats van 'doen'. De leerkracht verwoordt zo concreet mogelijk wat de leerlingen aan het eind van de les kennen en kunnen.

De leerkracht modelt alleen dat wat nodig is met het oog op het doel van de tekst.

*Het leerdoel
bevat de
term 'leren':
Vandaag
leren wij*

Praktijkvoorbeeld:

Lezen over het verschil tussen dorp en stad in groep 4

"We gaan deze tekst lezen om de verschillen te leren tussen het leven in een dorp en het leven in een stad. We gaan een tabel gebruiken om de informatie makkelijker te begrijpen en dat doe je met je tafelgroepje. In de tabel schrijven jullie de drie belangrijkste verschillen op tussen het leven in dorpen en steden."

Leraar Paul, middenbouw basisonderwijs, maakt zowel het inhoudelijke doel (verschillen leren tussen leven in dorpen en steden) duidelijk als het taaldoel (de belangrijkste kenmerken opschrijven).

Modeling is het middel om het tekstbegrip van complexe teksten van leerlingen te bevorderen. De leerkracht modelt dat wat complex is, en dus wat lastig te begrijpen is.

Modeling is een proces. Bij *modelen* ligt de verantwoordelijkheid bij de leerkracht.

Modeling geeft leerlingen veel talige en visuele voorbeelden. Ze kunnen even kijken in het denkend hoofd van de 'expert'.

Het is niet nodig een hele tekst te *modelen*. Een tekst is namelijk bijna nooit van begin tot het eind complex. Maar de delen die wel complex zijn, daar moet instructie over gegeven worden door middel van modeling. De leerkracht modelt een complexe tekst door deze samen met de leerlingen te lezen. De leerlingen hebben de tekst dus ook voor zich.

Ook tijdens het *modelen* moeten leerlingen betrokken worden bij de tekst. Door discussies, het stellen van vragen of een doelgericht gesprek leren leerlingen van de tekst. Laat leerlingen bijvoorbeeld hun duim opsteken als ze het met een stelling eens zijn.

Voor het lezen van een complexe tekst is doorzettingsvermogen nodig. Een leerkracht laat zien hoe hij een complexe tekst leest, hij laat ook zien dat doorzettingsvermogen nodig is om de tekst te begrijpen. De leerkracht laat de lezers zien dat je bij een complexe tekst als het ware 'in gesprek gaat' met de tekst.

Aanbevelingen voor het modelen van het verdiepend lezen van complexe teksten, uit van de Mortel en Ballering, 2014, p. 172:

- *Bereid de les goed voor. Laat de tekst u 'vertellen' wat u moet doen. Lees de tekst een paar keer en noteer de strategieën die u wilt modelen. Plak zo nodig post-its met aantekeningen in uw tekst. Deze aantekeningen steunen uw modeling.*
- *Selecteer een korte tekst (of een tekstdeel) die u hardop denkend gaat voorlezen. Hardop denkend voorlezen is effectief als het modelen niet te lang duurt en als u focust op het leesdoel. Dat houdt de leerlingen attent en voorkomt ook dat u te veel leesstrategieën modelt.*
- *Wees authentiek in uw modeling. Veel leraren vinden het aanvankelijk lastig om een stem te geven aan hun gedachten. Gebruik een soepele conversatietoon: "Weet je, toen ik dit las, kwam het in me op dat..."*
- *Model op welke manier u uw kennis van de wereld koppelt aan de inhoud van de tekst. U modelt hoe uw kennis over het onderwerp wordt beïnvloed door wat u leest.*
- *Vertel wat u doet en welke leesstrategieën u helpen om de tekst verdiepend te lezen. Integreer waar mogelijk woordleerstrategieën. Maak aantekeningen.*
- *Betrek leerlingen bij de les, bijvoorbeeld door kort hun mening of hun ideeën te peilen.*
- *Model niet te veel; wees hierin terughoudend. Als u voor het lezen al teveel informatie geeft ('frontloading') is het lezen van de tekst feitelijk overbodig.*

Praktijkvoorbeeld:

Dag opoe in groep 7

Leerkracht Anneke leest met haar groep 7 de tekst Dag opoe (Meiderts, uit: het grote Rijksmuseum voorleesboek, 2014). De verteller van het verhaal, de ik-figuur spreekt tegen een vrouw die op haar opoe lijkt, maar dat niet is. Er is dus sprake van een wisseling van het perspectief. Deze perspectiefwisseling wordt vooral duidelijk door het gebruik van vrij onopvallende (signaal)woorden. Anneke besluit tijdens de lesvoorbereiding dat ze dit aspect moet modelen, omdat dit de tekst complex maakt voor haar leerlingen.

Tijdens het modelen zegt Anneke:

"Het is wel lastig dat het in deze tekst om twee oudere vrouwen gaat: de ene is de vrouw tegen wie de ik-figuur praat en de andere vrouw is de opoe aan wie de ik-figuur steeds moet denken. Ik moet goed opletten over wie de ik-figuur spreekt. Ik lees hier bijvoorbeeld: Mijn opoe zelf... Dan weet ik dan de ik-figuur haar eigen opoe bedoelt. Het woordje mijn wordt in deze tekst vaak gebruikt en ook het woordje ze. Lees nog eens deze zin met me: Kindje, zo noemt ze me. Dat zeg je niet over iemand die tegenover je zit en tegen wie je praat. Dus dan moet de ik-figuur het wel over haar opoe hebben. Ik weet dus over wie de ik-figuur spreekt door woorden zoals mijn en ze."

In deze fase is het belangrijk leerlingen aantekeningen te laten maken bij een complexe tekst! Waarom?

Aantekeningen maken helpt de lezer om zich bewust te worden van de inhoud van de tekst en om bijvoorbeeld later ergens op terug te komen als hij argumenten zoekt voor wat de schrijver bedoelt. Hierdoor worden leerlingen zich bewust van hun 'denkstem' tijdens het lezen.

Kinderen kunnen aantekeningen maken in het boek (als dit is toegestaan), op post-its, kopieën of teksten in transparante insteekhoesjes.

Door schoolbreed af te stemmen hoe leerlingen aantekeningen maken kan er een duidelijke opbouw plaatsvinden. Begin bijvoorbeeld tot en met groep 6 met het schrijven van tekens, onderstrepen en omcirkelen (dit is de eerste stap van leren aantekeningen maken, dit wordt coderen genoemd) en vraag de kinderen vanaf groep 7 woorden bij de tekst te schrijven.

Een voorbeeld hoe leerlingen kunnen leren om aantekeningen te maken/ bewust te worden van hun 'denkstem' is als volgt:

De leerlingen stellen bij de tekst de volgende vragen:

- is dit nieuwe informatie?
- is dit bekende informatie?
- welke vragen heb ik?
- wat vind ik belangrijke informatie?

De kinderen plaatsen de volgende tekens in de tekst:

+ dit is nieuwe informatie

* dit wist ik al

? ik vraag me af....

! dit vind ik belangrijke informatie

Een leerkracht moet *modelen* hoe leerlingen aantekeningen kunnen maken bij een tekst. Daarna oefenen kinderen hier zelf mee. Het is belangrijk dat leerlingen zich bewust worden van hun 'denkstem' en hier correct aantekeningen bij leren maken. Daarom is het van belang dat ook het aantekeningen maken gereflecteerd wordt en dat de leerkracht hier na het observeren feedback op geeft.

Fase 2 en 3:

In deze fasen worden veel vragen gesteld. Deze vragen worden gesteld om het leren te stimuleren, maar ook om het leren te controleren. Het is belangrijk dat er tekst gerelateerde vragen gesteld worden, zodat de leerlingen uitgedaagd worden om herhaald te lezen. Door WBDU- vragen (Waar- Blijkt- Dat- Uit vraag) te stellen blijft de lezer bij de tekst en zorgt de vraag ervoor dat de lezer het antwoord zoekt op basis van de tekst.

Door continu WBDU- vragen te stellen moeten de leerlingen een tekst meerdere malen lezen. Wanneer leerlingen een tekst slechts één keer lezen, dan moet de leerkracht hard zijn best doen om leerlingen de tekst te laten begrijpen. Hierdoor zal de leerkracht het meeste denkwerk verrichten. Door tekst gerelateerde vragen en opdrachten te krijgen worden leerlingen geactiveerd om mee- en na te denken. Ze worden er toe gezet om de tekst nog een keer te lezen. Herhaald lezen is een kernpunt van de didactiek van het verdiepend lezen. Daarom moet 'frontloading' gedurende de hele les beperkt worden. Als een leerkracht vooraf aan het lezen de informatie al geeft, is het voor de leerlingen niet meer zinvol om de tekst nog eens te lezen.

Er zijn zes niveaus van tekst gerelateerde vragen:

- | | |
|--|---|
| 1: algemeen begrip | Vragen m.b.t. de hoofdgedachte van de tekst. |
| 2: belangrijke aspecten | Vragen m.b.t. de belangrijke aspecten van de tekst. Vaak zijn dit de wie, wat waar, waarom en hoe vragen. |
| 3: woordenschat en tekststructuur | Vragen m.b.t. letterlijk/ figuurlijk taalgebruik, uitdrukkingen, moeilijke woorden en zinnen etc. |
| 4: de bedoeling van de schrijver | Vragen over het doel van de schrijver (informerend, vermaken, betogen, uitleggen).
Vertelt de schrijver de lezer alles? |
| 5: afleidingen | Vragen m.b.t. de wijze waarop de elementen van de tekst bijdragen aan het geheel (de argumenten die een schrijver geeft in een betoog bijvoorbeeld) |
| 6: meningen, argumenten en intertekstuele verbanden. | De leerlingen vergelijken teksten en trekken conclusies op basis van hun argumenten, hun overtuigingen en ervaringen. |

Tijdens de les worden vragen gesteld uit verschillende niveaus. Een leerkracht is niet verplicht alle niveaus van vragen in een les naar voren te laten komen.

Praktijkvoorbeeld:

Gerard, leraar van groep 8, behandelt de Gouden Eeuw in zijn geschiedenisles. Hij vertelt de leerlingen: "We gaan een liedtekst gebruiken om te leren op welke manier de Hollanders aan hun welvaart kwamen in de tijd van de Gouden Eeuw. We hebben daarover al eerder gelezen en gesproken met elkaar. Gebruik wat je al weet om deze liedtekst goed te begrijpen. Lees eerst voor jezelf de hele tekst een keer."

*Met fregatten en galjoten
naar de kleine factorij.
Om de pakhuizen te vullen
met tabak en specerij.
Naar Ceylon en zelfs naar China,
maar naar Indië het meest.
Schepen varen naar het oosten.
Schipperen met handelsgeest.*

*Vaar je mee
met de VOC
naar verre vreemde landen.
Naar gebieden overzee.
Het teken van de Republiek:
een grote zilvermeeuw.
Een land van handelaren
vaart door de Gouden Eeuw.*

Wanneer Gerard van tevoren een groot deel van de informatie aan de leerlingen had overgedragen, dan zouden de leerlingen deze tekst niet of veel minder nauwkeurig hebben gelezen en hadden ze zich vooral gefocust op hetgeen Gerard heeft verteld. Volgens de uitgangspunten van verdiepend lezen, stelt Gerard vragen die de leerlingen ertoe aanzetten om de tekst verschillende malen te lezen. Ze discussiëren over de inhoud om de betekenis goed te begrijpen. Zo ontdekken ze op welke wijze de Hollanders aan hun welvaart kwamen in de Gouden Eeuw.

Fase 4:

De leerkracht geeft in deze fase extra instructie. Het gaat erom dat de extra instructie bijdraagt aan de competenties en het zelfvertrouwen van leerlingen bij het verdiepend lezen van complexe teksten. Welke leerlingen hebben dit nodig?

De kern van de verlengde instructie is dat de leerkracht een 'verdikkende' extra instructie geeft. De leerkracht herhaalt de gegeven instructie.

In deze fase laten leerlingen – als zij niet meedoen met de verlengde instructie- zien hoe zij de aanpak van het verdiepend lezen toepassen en welke kennis ze hebben opgedaan over de inhoud van de complexe tekst. Dit doen de leerlingen door effectief samenwerkend leren.

In deze fase trekt de leerkracht zich steeds verder terug en krijgen de leerlingen in een steeds grotere mate de verantwoordelijkheid.

Tijdens het effectief samenwerkend leren is het van belang dat de leerlingen een tekst krijgen die past bij het niveau van de leerlingen. De tekst is complexer dan een tekst die leerlingen individueel lezen.

Leerlingen doen aan effectief samenwerkend lezen als:

- Het aandeel van elke leerling is gelijk
- Elke leerling is verantwoordelijk voor zijn eigen aandeel én voor het geheel
- Er is sprake van positieve wederzijdse afhankelijkheid (de leerlingen hebben elkaar nodig om het doel te bereiken)
- Het is een simultane activiteit (zoveel mogelijk leerlingen zijn tegelijkertijd bezig)

Uiteindelijk wordt van de leerlingen verwacht dat ze zelfstandig verdiepend gaan lezen en hier opdrachten bij maken. Tijdens het zelfstandig verwerken passen leerlingen de leerlingen de geleerde strategieën, kennis en vaardigheden toe die ze eerder hebben geleerd en geoefend. Dit houdt niet in dat leerlingen zelfstandig werkbladen in moeten vullen. Leerlingen moeten authentieke lees- en schrijftaken in een betekenisvolle context maken en gesprekken voeren die leerlingen stimuleren om na te denken over het onderwerp van de tekst.

Praktijkvoorbeeld:

Er staat 'lezen' op het rooster, maar stil is het niet in de klas bij lerares Martine. Er staat een groepje leerlingen bij elkaar in een hoek van het lokaal; ze zijn met elkaar in gesprek. Uit de boeken die ze vasthouden, steken post- its met aantekeningen. Een aantal leerlingen zit aan tafels te lezen op een iPad. Vier leerlingen lezen in een subgroep en Paul en Leon zoeken de boekenplank af. Alle leerlingen werken zelfstandig aan hun taken.

Martine zit met Patrick aan de instructietafel. Zij heeft haar observatiemap naast zich liggen, zodat ze aantekeningen kan maken over het gesprek dat ze met Patrick voert.

"Vertel eens over het boek waaraan je bent begonnen. Wat is er tot nu toe gebeurd?" "Ik vind het wel een goed verhaal", zegt Patrick. Hij leest het boek Aan de bal (Dijkzeul, 2004). Hoofdpersoon in dit boek is Rahmane, die opgroeit in een klein dorp in Afrika. In zijn vrije tijd voetbalt hij het liefst met zijn vrienden Op blote voeten en met een geïmproviseerde bal, want geld voor een echte bal is er niet. Zijn droom komt uit als hij wordt gescout en naar de grote stad gaat om opgeleid te worden tot een echte prof. Na enkele vragen om het leesbegrip in te schatten, vraagt Martine aan Patrick een stukje tekst te kiezen; een passage die hij bijzonder vindt, grappig of opvallend. Patrick kiest voor het moment waarop Rahmane wordt gescout. Terwijl hij de passage hardop voorleest,

maakt Martine aantekeningen over de manier waarop hij leest. Zij observeert vooral zijn expressie: is het tekstbegrip hoorbaar aan zijn stem? (Van de Mortel, 2012)

Martine stelt Patrick inhoudelijke vragen over wat hem is opgevallen tijdens het lezen. Patrick vertelt dat dit een wel voetbalboek is, omdat dit ook op de kaft staat, maar eigenlijk vindt hij dat Aan de bal meer een boek is over vriendschap. Martine vraagt hem hoe hij aan die mening komt en wat in het verhaal hem op dit idee heeft gebracht. Martine en Patrick stellen het leesdoel vast voor het vervolg: Patrick zal op zoek gaan naar de aanwijzingen die hij het sterkst vindt voor zijn idee dat Aan de bal een boek is over vriendschap. Met die opdracht verlaat Patrick de instructietafel.

Fase 5 en 6:

De les wordt altijd klassikaal afgesloten. Er wordt feedback gegeven aan de groep. Het denkproces van de leerlingen wordt gecontroleerd en de leerkracht geeft feedback. Er vindt een vooruitblik plaats naar de volgende les, daarbij wordt er teruggeblikt op het doel. Ook bedenken de leerlingen zelf of zij het leesdoel hebben behaald.

Om leerlingen goede ‘verdiepende lezers’ te laten worden is het belangrijk dat leerlingen regelmatig zelfstandig verdiepend lezen. Dit is iets anders dan het stil lezen aan het begin van de ochtend. De tekst wordt door de leerkracht geselecteerd.

K. Handleiding II (aanpassingen)

De grootste veranderingen van Ontwerp I zijn in deze bijlage weergegeven.

Handleiding Verdiepend lezen van complexe teksten



Daltonkindcentrum de Markesteen
Ontwerp II
Maart 2016

Reflectie op ontwerp I

Op dit moment ligt het Ontwerp II voor je. Hier zullen kleine aanpassingen in gedaan worden.

Wat er terugkwam vanuit de tussenevaluatie is het volgende:

- er staan enkele dubbelheden in het ontwerp, waardoor het moeilijk te lezen was;
- het stappenplan wordt het meest gebruikt aangezien hier de informatie zeer kort en bondig op staat;
- de collega's vinden het nog onduidelijk wat nu een goede complexe tekst is;
- de collega's vragen om goede tips hoe samenwerken leren toegepast kan worden bij verdiepend lezen;
- de collega's misschien de praktijk nog een beetje, dit met name door het gemis van een 'good practice' filmpje;
- de collega's twijfelen of dat wat ze doen goed is;
- de collega's merken dat de leerlingen de teksten beter begrijpen, en dat het interessant is om te zien wat voor 'kronkels' er in het hoofd van de kinderen omgaat als zij aantekeningen maken bij een tekst.

Bovenstaande feedback en de feedback van de onderzoeksbegeleider, B.B., is meegenomen in Ontwerp II. Zo zijn er kleine onduidelijkheden helderder omschreven en zijn de dubbelheden uit de teksten gehaald.

Tijdens de reflectie op Ontwerp I is besproken dat het moeilijk is om een complexe tekst uit te zoeken, maar dat dit vooral de mening van de leerkracht is. Als de leerkracht van mening is dat de tekst complex is en dit kan onderbouwen, dan is dit hoogstwaarschijnlijk een complexe tekst. De teksten die de leerkrachten tot nu toe gebruikt hebben waren complex.

Er is een extra paragraaf toegevoegd met praktische tips hoe samenwerkend leren toegepast kan worden bij verdiepend lezen.

Een 'good practice' filmpje wordt gemist. In overleg met de collega's worden de filmbeelden van de tweede meting (09-03-2016 en 16-03-2016) gebruikt. Waarschijnlijk zijn dit goede voorbeelden van 'good practice'.

Wat de leerkrachten vertelden over de lessen die zij tot nu toe hebben gegeven, waren zij goed op weg. Ze waren erg onzeker over of ze het goed doen.

De leerkrachten weten nu dat zij op dezelfde manier verder kunnen gaan en op de goede weg zijn. Ze zijn ermee akkoord gegaan dat zij feedback krijgen naar aanleiding van de filmbeelden van 09-03-2016 en 16-03-2016.

Bovendien is het tijdstip van de terugkoppeling van de collegiale consultatie vastgesteld op 13-04-2016 om 12.30 uur. Deze bijeenkomst zal een half uur tot drie kwartier duren.

Planning

Datum	Actie	Instrumenten	Betrokkenen
✓ 21-01-2016	GTV: presentatie + uitleg ontwerp	Handleiding Stappenplan Materiaal monitoren	Team
✓ 17-02-2016	GTV: Reflectie ontwerp I Meenemen: Logboek (bijlage 4) Reflectie ontwerp (bijlage 5)	Reflectie ontwerp	Team
09-03-2016	Filmen: C.J. v. L. en N.V.	Videocamera Les waarin verdiepend lezen van toepassing is	C.J. v. L. N.V. R.F. L.H.
16-03-2016	Filmen: I.H.	Videocamera Les waarin verdiepend lezen van toepassing is	I.H. R.F. L.H.
22-03-2016	GTV: Filmbeelden laten zien Meenemen: Logboek (bijlage 4) Reflectie ontwerp (bijlage 5)	Filmbeelden Vooronderzoek + eindmeting	Team L.H.
30-03-2016	Collegiale consultatie verplaatst naar 06-04-2016		
06-04-2016	Collegiale consultatie: (Planning zie onder tabel)	Kijkwijzer verdiepend lezen (bijlage 6)	I.H. C.J. v. L. N.V. L.H.
13-04-2016	Terugkoppeling collegiale consultatie, <u>12.30 uur</u> .	Kijkwijzer verdiepend lezen (bijlage 6)	I.H. C.J. v. L. N.V. R.F. L.H.
18-04-2016	Eindpresentatie academisch onderzoek	Reflectie op hele onderzoekperiode + toelichting conclusie, resultaten en eindmeting	Team

Planning collegiale consultatie op 06-04-2016:

Tijdstip	Geeft les	Observator	Vervanging eigen groep
8.45 – 9.30 uur	I.H.	C.J. v. L.	L.H. in groep 8
9.30 – 10.15 uur	N.V.	I.H.	L.H. in groep 5/6 (+ pauze)
10.30 – 11.15	C.J. v. L.	N.V.	L.H. in groep 6/7

Effectief samenwerkend leren in de praktijk:

Enkele praktische werkvormen die ingezet kunnen worden tijdens het effectief samenwerkend leren. Hieronder zijn enkele voorbeelden gegeven:

Werken met startzinnen:

De leerlingen krijgen startzinnen die zij moeten afmaken en die besproken moeten worden. Op deze manier kan een gesprek over een tekst op gang gebracht worden.

Voorbeelden van startzinnen:

- ik ben het eens met ..., omdat ...
- naar mijn mening is ...
- De overeenkomst tussen ... en ... is ...
- Eerst ... dan ... vervolgens ... daarna ... tenslotte.

De startzinnen moeten aangepast worden aan de tekst.

De startzinnen zijn op het digibord weergegeven of deze krijgen de leerlingen op een blad in hun tafelgroepje.

Werkvorm 'placemat'

De leerlingen lezen eerst een tekst individueel en maken aantekeningen op een hoek van het placemat. Daarna gaan ze in gesprek over de overeenkomsten en verschillen die zij hebben opgeschreven. De startzinnen van hierboven kunnen een hulpmiddel zijn.

Overleggen in een groepje

Het overleggen in een groepje, samen een invulopdracht maken of herhalen wat ze al weten is geen goed voorbeeld van effectief samenwerkend leren.

Door leerlingen te laten discussiëren, elkaar hulp te vragen en elkaar hulp te geven zullen zij leren van elkaar onder een gedeelde verantwoordelijkheid.

Werkvorm 'denken- delen- uitwisselen'

De kinderen maken eerst individueel de tekst gerelateerde opdracht waarna ze de antwoorden delen en vergelijken.

L. Stappenplan Verdiepend lezen

Stappenplan 'Verdiepend lezen'

*Geef feedup, feedforward en feedback
gedurende de hele les!*

Voor de les:

** Ga na of de tekst de moeite waard is om te lezen, leren de kinderen er iets van? Heeft de tekst complexe aspecten, dus is instructie vereist?*

➤ Fase 1

- Geef het lesdoel en het leesdoel zo concreet mogelijk aan.
 - * Gebruik de term 'leren'*
 - * Model eventueel hoe je het lesdoel en het leesdoel kunt uitpluizen.*
- Model dat wat complex is voor de leerlingen.
 - * Betrek de leerlingen bij de tekst door tekst gerelateerde vragen te stellen*
- Model hoe je aantekeningen maakt.

➤ Fase 2 & 3

- Vertel hoe de les eruit zal zien
- Tekst gerelateerde vragen stellen vanuit verschillende fasen
 - * 1: algemeen begrip*
 - 2: belangrijke aspecten*
 - 3: woordenschat en tekststructuur*
 - 4: de bedoeling van de schrijver*
 - 5: afleidingen*
 - 6: meningen, argumenten en intertekstuele verbindingen*
- Leerlingen lezen 'met de pen in de hand'
Laat de leerlingen aantekeningen maken:
 - + dit is nieuwe informatie*
 - * dit wist ik al*
 - ? ik vraag me af ...*
 - ! dit vind ik belangrijke informatie*

➤ Fase 4

- Extra instructie voor de leerlingen die het nodig hebben
 - * herhaal de instructie, maar met een ander (deel van) de tekst.*
- Effectief samenwerkend leren voor de rest van de leerlingen.

➤ Fase 5

- De les wordt gezamenlijk afgesloten
 - * herhaal het lesdoel en het leesdoel*
 - * benoem nieuw verworven kennis*
 - * vooruitblik naar de volgende les*

M. Logboek

Logboek 'Verdiepend lezen'

Week / Datum	Gekozen tekst	Korte omschrijving activiteit	Welke tekst gerichte vragen zullen in ieder geval gesteld worden?
Week 1 /			
Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na
Week 2 /			
Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na

Week 3 /			
Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na
Week 4 /			
	Vooraf	Tijdens	Na

Expliciet aandacht besteed aan			
Week 5/			
Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na

Week 6 /			
Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na
Week 7 /			

Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na
Week 8 /			
Expliciet aandacht besteed aan	Vooraf	Tijdens	Na

N. Reflectieformulier tussenevaluatie

Eindevaluatie op ontwerp

Naam:

Datum:

	Ontwerpeisen	Voldoet het ontwerp aan de eis? Wat is goed/ wat kan beter?
1.	Het ontwerp moet leerkrachten van groep 4 tot en met 8 handvatten bieden om kinderen te kunnen begeleiden bij het verdiepend lezen van complexe teksten.	
2.	Het ontwerp geeft leerkrachten inzicht in de belangrijke, relevante literatuur met betrekking tot het begeleiden van leerlingen bij het verdiepend lezen van complexe teksten.	
3.	Het ontwerp moet aandacht geven aan de leerbehoeften van de leerlingen door het gebruik van diverse teksten qua niveau en genre die passen bij de leesvoorkeuren van de leerlingen.	
4.	Het ontwerp moet aansluiten bij de (dalton)visie van de school waarbij leerlingen van en met elkaar leren.	
5.	Het ontwerp moet een verdieping in het begrijpend leesonderwijs aanbrengen.	
6.	Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn.	