

Duik in de tekst

Verdiepend lezen in de bovenbouw

2022-2023

Manon Plette
961130001

Hogeschool KPZ
School A

Onderzoeksbegeleiders:
Thesisbegeleider: Daphne Duijvestijn
Onderzoek coördinator: Rinske Luchtenberg

VOORWOORD

Beste lezer,

Voor u ligt de bachelor thesis over verdiepende leesvaardigheden in de bovenbouw. Er is een ontwerpgericht onderzoek gedaan om leerkrachten in de bovenbouw te begeleiden bij begrijpend lezen. Ik heb een academisch traject gevolgd waarin ik mijzelf professioneel heb kunnen ontwikkelen op het gebied van begrijpend lezen en heb ik kunnen bijgedragen aan onderwijsverbetering op mijn afstudeerschool.

Vanuit de pabo heb ik tijdens mijn afgelopen stages gemerkt dat leerlingen in mindere mate gemotiveerd zijn om te lezen. Toen ik zelf in de bovenbouw van het primair onderwijs zat las ik nooit de teksten omdat ik ze saai vond. Je leerde vooral over signaalwoorden en strategieën. Tijdens geschiedenis op de middelbare school vond ik lezen veel leuker. Ik dook in verhalen en richtte mij vooral op de betekenis ervan. Toen ontdekte ik dat lezen ook leuk kon zijn. Ik hoop dat ik ervoor kan zorgen dat kinderen plezier ervaren tijdens lezen door diep in de tekst te duiken.

Deze thesis is geschreven om te voldoen aan de afstudeereisen van Hogeschool Katholieke Pabo in Zwolle. In het schooljaar 2022-2023 doe ik onderzoek op de School A in Zwolle. De afgelopen jaren ben ik vooral bezig geweest met WO-onderwijs, pedagogiek en rekenen. Daarom is dit een mooie kans om mij te verdiepen in het vakgebied taal, zodat ik daarin ook vakinhoudelijke expertise ontwikkel. Dit onderzoek kan tevens relevant zijn voor andere leerkrachten in de bovenbouw van het primair onderwijs om hun onderwijs in begrijpend lezen in kaart te brengen en eventueel te vernieuwen naar aanleiding van nieuwe inzichten.

Er zijn een aantal mensen die in het bijzonder hebben bijgedragen aan het onderzoek. Allereerst wil ik het team van de School A bedanken voor hun betrokkenheid. Dankzij hun kritische vragen en open houding heb ik voor mijn gevoel alles kunnen halen uit dit onderzoek. Er werd mee gedacht en voor lesobservaties was ik altijd welkom. Ook wil ik Daphne Duijvestijn bedanken voor haar waardevolle feedback. Altijd kon er worden overlegd en de feedback van Daphne heeft ervoor gezorgd dat mijn onderzoek krachtiger is geworden. Dit geldt ook voor Rinske Luchtenberg. Ik kon altijd bij haar terecht voor vragen en ze hielp mij kritisch te blijven. Christie van Seventer heeft ervoor gezorgd dat ik conferenties kon bezoeken die inhoudelijk bijdragen aan kennisontwikkeling voor dit onderzoek. Als laatste wil ik IKC de Wieden bedanken voor de mogelijkheid om vragen te stellen over hun inrichting van begrijpend lezen. In het bijzonder Judith Pool die mij met haar passie voor lezen en onderwijs heeft geïnspireerd.

Manon Plette

Zwolle, 17 januari 2023

VOORWOORD	3
EXCERPT EN SAMENVATTING	6
HOOFDSTUK 1 INTRODUCTIE	7
1.1 CONTEXT	7
1.2 AANLEIDING	7
1.3 PRAKTIJKPROBLEEM	9
1.4 RELEVANTIE EN ACTUALITEIT	9
1.5 BEGRIPSVERHELDERING	10
1.6 DOELEN EN VRAAGSTELLING	11
1.8 STRUCTUUR THESIS.....	12
HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER	13
2.1 VERDIEPEND LEZEN	13
2.1.1 Referentiekader: leerlijnen en beheersingsniveaus begrijpend lezen	14
2.1.2 Toetsing begrijpend lezen	15
2.1.3 Omgaan met complexe teksten	16
2.2 BOUWSTENEN VOOR VERDIEPEND LEZEN	18
2.2.1 Leesmotivatie als basis.....	18
2.2.2 Het belang van (voor)kennis en woordenschat.....	20
2.2.3 Vaardigheden toepassen.....	21
2.3 ROL VAN DE LEERKRACHT	23
2.3.1 Effectief instructie geven.....	23
2.4 CONCLUSIE LITERATUURSTUDIE	25
HOOFDSTUK 3 CONTEXTONDERZOEK	27
3.1 METHODE CONTEXTONDERZOEK	27
3.2 DATA-ANALYSE	30
3.2.1 Huidige stand van zaken met verdiepend lezen	30
3.2.2 Leerkracht interventies verdiepend lezen	34
3.2.3 Nieuwsbegrip en verdiepend lezen.....	35
3.3 CONCLUSIE CONTEXTONDERZOEK	39
HOOFDSTUK 4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE	42
4.1 DISCUSSIE.....	42
4.2 CONCLUSIE	43
HOOFDSTUK 5 ONTWERP	46
5.1 DOELEN VAN HET ONTWERP	46
5.2 ONTWERPCRITERIA	46
BIBLIOGRAFIE	49
BIJLAGEN.....	53
<i>Bijlage A: verklaring gedragscode onderzoek.....</i>	<i>54</i>
<i>Bijlage B: toestemmingsverklaring HBO-kennisbank.....</i>	<i>55</i>

<i>Bijlage C: checklist rijke tekst.....</i>	<i>56</i>
<i>Bijlage D: groepsoverzicht</i>	<i>57</i>
<i>Bijlage E: groepsplan begrijpend lezen.....</i>	<i>58</i>
<i>Bijlage F: resultaten contextonderzoek – vragenlijst leerkrachten.....</i>	<i>59</i>
<i>Bijlage G: resultaten contextonderzoek - kijkwijzer.....</i>	<i>68</i>
<i>Bijlage H: SWOT-analyses leerkrachten.....</i>	<i>79</i>
<i>Bijlage I: in gesprek met de leerlingen</i>	<i>84</i>
<i>Bijlage J: uitwerking inzichten conferenties</i>	<i>85</i>
<i>Bijlage K: Schoolbezoek IKC de Wieden.....</i>	<i>86</i>
<i>Bijlage L: schoolbezoek IKC de Wieden – in gesprek met leerkrachten.....</i>	<i>87</i>

EXCERPT EN SAMENVATTING

Onderwerp: leerlingen stimuleren om tot verdiepend lezen te kunnen komen. Onderzoeksgroep: leerlingen en leerkrachten van groepen 6, 7 en 8. Methode: literatuuronderzoek, vragenlijsten, observaties, conferentiebezoeken en schoolbezoek. Conclusie: verdiepend lezen is effectief wanneer rijke, complexe en authentieke teksten in thema bijdragen aan kennisontwikkeling en leerlingen diep nadenken over teksten door hoge orde denkvragen te stellen en de integratie met het schrijfonderwijs. Het ontwerp richt zich op het stimuleren van verdiepende leesvaardigheden bij leerlingen in groepen 6, 7 en 8.

Op de School A wordt gewerkt met Nieuwsbegrip voor begrijpend lezen. De huidige resultaten voldoen niet aan de verwachtingen. Bovendien willen leerkrachten meer betrokkenheid en gemotiveerde leerlingen. Leerlingen geven ook aan niet gemotiveerd zijn. Vanuit het PISA-onderzoek blijkt dat Nederlandse leerlingen voornamelijk moeite hebben met het evalueren van de kwaliteit en geloofwaardigheid van teksten en met het reflecteren op teksten. Nederland staat onderaan op de lijst leesplezier. Daarom is het van belang te onderzoeken wat leerlingen stimuleert om tot verdiepend lezen te kunnen komen. De hoofdvraag van dit onderzoek is: *Op welke wijze kunnen leerkrachten verdiepend lezen stimuleren bij leerlingen in groep 6,7,8 van school X?*

Een leerling is verdiepend aan het lezen als het wat doet met de gelezen informatie. Hierbij gaat het om toepassen, verbanden leggen, reflecteren op (verborgen) meningen, evalueren in andere, nieuwe situaties en vraagstellingen oplossen. Bouwstenen om tot verdiepend lezen te komen zijn leesmotivatie, (domein)kennis, woordenschatontwikkeling en het toepassen van vaardigheden die in dienst staan van kennisontwikkeling. Voor leerkrachten is het van belang om thematisch teksten aan te bieden, leesdoelen te stellen die gericht zijn op kennisontwikkeling, te differentiëren, complexe onderdelen te modelleren en verschillende orde denkvragen te stellen om leerlingen diep in de tekst te laten duiken. Ook het integreren van schrijfonderwijs is effectief. Teksten in verschillende genres met duidelijke tekststructuren waarbij de functie van signaalwoorden duidelijk wordt, zorgen voor dieper tekstbegrip. Betekenisvolle opdrachten dragen bij aan de motivatie van leerlingen.

In de school blijkt dat lesdoelen gericht zijn op vaardigheid en niet op kennisontwikkeling. De leerkrachten modelleren af en toe complexe onderdelen en laten antwoorden niet altijd onderbouwen met bewijs uit de tekst. De methode Nieuwsbegrip voldoet in mindere mate aan de eisen van verdiepend lezen omdat teksten worden verarmd. De methode richt zich op het aanleren van vaardigheden. Toetsen zijn voornamelijk gericht op letterlijk tekstbegrip.

Om verdiepend lezen te stimuleren zullen rijke, authentieke en complexe teksten moeten worden aangeboden in thema waardoor kinderen achtergrondkennis koppelen aan gelezen informatie (knowledge base). De tekst moet het waard zijn om te lezen. Daarbij moet gezorgd worden voor betekenisvolle opdrachten die relatie hebben met de echte wereld. Hoge orde denkvragen stimuleren leerlingen diep na te denken over de tekst en zijn daardoor in staat te evalueren en reflecteren. Er moet aandacht zijn voor de betrouwbaarheid van teksten. Door schrijven te integreren met het leesonderwijs wordt tekstbegrip bevordert.

Het advies richting het ontwerp is dan ook om vakinhoud te selecteren die rijk en authentiek is en om didactisch tegemoet te komen aan modelleren, differentiëren, stellen van verschillende orde denkvragen, schrijfonderwijs te verbinden en diep tekstbegrip daardoor te stimuleren.

HOOFDSTUK 1 INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk wordt beschreven in welke context dit onderzoek plaatsvindt. Bovendien worden de aanleiding, praktijkprobleem relevantie en actualiteit omschreven. Vervolgens worden er begrippen beschreven die relevant zijn voor dit onderzoek. Daarna worden doelen opgesteld waaruit hoofd- en deelvragen worden geformuleerd. Als laatste wordt toegelicht hoe dit onderzoek is opgebouwd.

1.1 Context

Dit onderwijsontwikkeling verdiepend lezen wordt uitgevoerd op de School A in de wijk Wipstrik in Zwolle. De school heeft een katholieke denominatie en is aangesloten bij stichting Catent. De school telt op 1 september 2022 265 leerlingen, verdeeld over 13 groepen. De kleutergroepen zijn combinatiegroepen en groep 3 t/m 8 zijn parallelgroepen.

De School A is een academische opleidingsschool. Kwalitatief goed onderwijs staat hoog in het vaandel. Onderzoek en kwalitatieve onderwijsverbeteringen dragen bij aan het construeren van goed onderwijs (School A, 2022).

Dit jaar is er gestart met een samenwerking met stichting leerKRACHT. In samenwerking met stichting leerKRACHT werken leerkrachten aan een verbetercultuur in de school. Leerkrachten zorgen voor een systeem waardoor hun onderwijs kwalitatief verbetert. De drie randvoorwaarden van dit programma zijn: ambitie, ritmiek en retrospective. Dit wordt doelgericht gedaan door het toepassen van bord- en werksessies, lesbezoeken, feedback en de stem van de leerlingen (Stichting leerKRACHT, z.d.).

Vanuit de visie van de school vindt het team van de School A het belangrijk om samen te werken vanuit de driehoek kinderen, ouders en team (School A, 2022). Bovendien wordt er benoemd dat er doelgericht wordt gewerkt en dat er ruimte is voor ontdekkend en onderzoekend leren waarbij rekening wordt gehouden met de beginsituatie en de belevingswereld. Dit is terug te zien in de werkwijze van IPC die de school hanteert. Leerkrachten stellen leerdoelen en verzorgen activiteiten die aansluiten zodat leerlingen het doel te behalen. Het uitgangspunt bij IPC is het laten leren van kinderen, zo effectief en leuk mogelijk, op basis van hoge verwachtingen (IPC Nederland, 2018). Deze hoge verwachtingen sluiten aan bij de leerling populatie van de school. In 2021 is 81,63% van groep 8-ers uitgestroomd naar havo of vwo. De School A heeft een lage schoolweging (CBS, 2021).

1.2 Aanleiding

Sinds 2000 wordt elke drie jaar de vaardigheid van 15-jarigen in (begrijpend) lezen, wiskunde en natuurwetenschappen gemeten en internationaal vergeleken middels het PISA-onderzoek. Zo wordt gemonitord in hoeverre leerlingen voorbereid zijn op hun rol in de maatschappij. De uitkomsten van het leesonderzoek zijn zorgwekkend. Nederlandse leerlingen scoren lager dan alle voorgaande jaren (Gubbels et al., 2019). In vergelijking met de andere deelnemende landen kunnen Nederlandse jongeren goed informatie opzoeken maar ligt het probleem bij het

evalueren van de kwaliteit en geloofwaardigheid van teksten en met het reflecteren op teksten. Volgens Keuning et al. (2014) neemt rond groep 6 de hoeveelheid informatieve teksten toe. Vanaf dan beginnen leerlingen slechter te scoren op het onderdeel begrijpend lezen en gaan ze achterlopen op wat er bij zaakvakken wordt verwacht.

Vanuit brainstormsessies met stichting LeerKRACHT (z.d.) blijkt ook op de School A begrijpend lezen een kernpunt te zijn. Op dit moment wordt er een bibliotheek in de school gemaakt in samenwerking met de Stadskamer om leesmotivatie te bevorderen. Echter, om begrijpend lezen te verbeteren zal er meer nodig zijn dan alleen tegemoetkomen aan leesmotivatie. Daarom zal in deze thesis worden onderzocht welke interventies bijdragen aan kwalitatief onderwijs in begrijpend lezen.

Het CBS (2021) berekent een schoolweging met als doel het beoordelen van de leerresultaten door het kijken naar de leerling populatie en het opleidingsniveau van ouders. De schoolweging van deze school is laag, doordat de meeste ouders van de leerlingen een opleidingsniveau hbo of universiteit hebben. Vanwege de populatie mag er meer worden verwacht van de leerlingen op de school dan de huidige resultaten laten zien. Het doel is om op groepsniveau minimaal lage II scores te behalen in elke groep. Zoals te zien is in figuur 1 wordt dat niet door alle groepen behaald. Daarom is het van belang te onderzoeken wat de leerlingen nodig hebben om deze scores wel te kunnen behalen.

Data: schooljaar 2021-2022

KBS Geert Grote Zwolle.

Tussentoetsing Cito LOVS: School doel: minimaal lage II scores op groepsniveau

	Groep	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
		M E	M E	M E	M E	M E	M
Begrijpend lezen: 3.0	Groep 4 (30) Groep 5 (40) Groep 6 (44) Groep 7 (41) Groep 8 (29) Groep 8 (33)	134,1 ⁺ 131,4 ² 132,8 ² 135,8 ¹⁺ 111,3 ⁴	134,2 ³ 148,6 ¹ 141,9 ² 145,8 ² 150,6 ¹⁺ 157,5 ¹⁺ 140,6 ² 145,1 ² 151,7 ¹⁺	156,1 ³ 166,1 ² 168,7 ¹⁺ 171,8 ² 154,6 ³ 156,3 ⁴ 165,6 ¹ 168,6 ¹	184,2 ¹ 195,7 ¹⁺ 168,8 ⁴ 183,7 ² 183,6 ¹ 190,8 ¹	184,3 ⁴ 194,4 ³ 198,4 ¹ 214,8 ¹⁺	220,1 ¹

Schooldoel:
65 % I – II, aanvullend III scores tot 75 %

	vakgebied	nivea	30	20	20	16	18	21	20	30
		Groep	Eind	Groep	Eind	Groep	Eind	Groep	Eind	Groep
		4		5a	5b	6a	6b	7a	7b	8
Begrijpen	1	33 %	30 %	25 %	20 %	35 %	0 %	25 %	12 %	22 %
d	2	37 %	10 %	20 %	10 %	25 %	31 %	38 %	29 %	11 %
lezen	3	17 %	0 %	30 %	45 %	20 %	19 %	19 %	18 %	28 %
	4	10 %	25 %	15 %	10 %	15 %	44 %	12 %	29 %	22 %
	5	3 %	35 %	10 %	15 %	5 %	6 %	6 %	12 %	17 %

Figuur 1: LOVS begrijpend lezen GGS

Uit figuur 1 blijkt dat voornamelijk leerlingen in groep 8 het schooldoel niet halen. Zij hebben alleen in groep 4 voldaan aan het groepsniveau. De leerlingen in groep 5 zijn vorig jaar van een III naar een I score gegroeid. De huidige groep 7 blijkt heel sterk te zijn in begrijpend lezen en scoort boven het groepsniveau doel. Volgens Keuning et al. (2014) ontstaan problemen voornamelijk vanaf groep 6.

Vanuit de leerkrachten komen klachten over de aanpak van de huidige methode Nieuwsbegrip. Leerkrachten merken dat leerlingen weinig gemotiveerd zijn als er begrijpend lezen op het rooster staat. Bovendien komen leerkrachten niet toe aan alle onderdelen uit deze methode en blijkt dat er verschillen zijn met betrekking tot de toetsing. Sommige leerkrachten toetsen meer dan anderen. Ook de didactische aanpak bij de lessen verschilt bij de leerkrachten. Zo passen een paar leerkrachten het modelleren systematisch toe, waar anderen dit nauwelijks doen.

1.3 Praktijkprobleem

Vanuit het PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2019) blijkt dat Nederlandse jongeren voornamelijk moeite hebben met het evalueren van de kwaliteit en geloofwaardigheid van teksten en met het reflecteren op teksten. Op detailniveau blijkt, dat het voornamelijk ligt bij de verdiepende leesvaardigheden (Gubbels et al., 2017): het leggen van verbanden tussen wat ze lezen en wat ze zelf al weten en het evalueren van en reflecteren op een tekst. Wie deze vaardigheden niet of minder beheerst, kan minder goed functioneren in onze samenleving. Nederlandse leerlingen ervaren bovendien minder plezier in lezen dan leerlingen uit alle andere deelnemende landen.

In de praktijk op de School A blijkt dat leerlingen vaak niet gemotiveerd zijn tijdens het begrijpend lezen. Leerlingen zijn vaak snel klaar met hun werk en doen minder hun best. Dit komt naar voren tijdens een verkennend interview met leerkrachten en directie. Begrijpend lezen wordt momenteel aangeboden als geïsoleerd vak met de methode Nieuwsbegrip. In groep 4 blijkt ongeveer de helft van de leerlingen enthousiast zijn over deze methode. Voornamelijk het filmpje dat bij de tekst hoort vinden ze leuk. Daarna neemt dit af en in groep 6/7/8 vinden de meeste leerlingen begrijpend lezen helemaal niet leuk meer. Dit geven de leerlingen aan in een klassengesprek met hun eigen leerkracht. Voor de IPC-lessen wordt ook regelmatig gebruik gemaakt van teksten om informatie op te zoeken over het thema. Leerlingen zeggen dat ze dit leuker vinden omdat ze iets leren over het thema door het lezen van de teksten.

Doordat leerlingen in mindere mate gemotiveerd zijn, leerkrachten dit ook signaleren en het PISA-onderzoek aangeeft dat de problemen landelijk gezien vooral liggen bij verdiepende leesvaardigheden wordt er onderzocht welke interventies kunnen bijdragen aan verdiepende leesvaardigheden van leerlingen om het groepsniveau naar een minimaal lage II score te krijgen. Verdiepende leesvaardigheden zijn het leggen van verbanden tussen wat leerlingen lezen en wat ze zelf al weten en het evalueren van en reflecteren op een tekst. Daarbij is het van belang te kijken naar de rol die de leerkracht kan vervullen om dit mogelijk te maken. Om toe te komen aan verdiepende leesvaardigheden is het van belang dat leerlingen gemotiveerd zijn, kennis hebben over het onderwerp en voldoende vaardigheden bezitten om aan de slag te kunnen met de tekst (Houtveen & van Steensel, 2022). Motivatie, kennis en vaardigheden zijn dus bouwstenen om tot verdiepend lezen te kunnen komen.

1.4 Relevantie en actualiteit

In de huidige maatschappij spelen teksten een grote rol. Zowel fysiek als digitaal worden mensen overspoeld door een veelheid aan teksten (Houtveen & van Steensel, 2022). Lezen met

begrip is bijvoorbeeld nodig om vacatures te begrijpen, een sollicitatieformulier in te vullen of een handleiding te kunnen lezen. Daarbij zijn teksten onderdeel van het onderwijs. Niet alleen bij begrijpend lezen, maar bijvoorbeeld ook bij rekenen is het belangrijk dat kinderen de juiste informatie uit teksten kunnen halen. Daarom is lezen met begrip één van de belangrijkste taken van het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in aanzienlijke mate kunnen bijdragen aan het leesbegrip van kinderen (Houtveen & van Steensel, 2022). Vanuit het PISA-onderzoek (Gubbels et al., 2019) blijkt het onderwerp actueel én relevant te zijn. Nederlandse jongeren zakken namelijk onder het gemiddelde van de andere 15 deelnemende landen. Voornamelijk het evalueren en reflecteren blijkt een lastige vaardigheid te zijn. Bovendien staat Nederland op de laagste plek als er wordt gekeken naar leesplezier. Gezien de toetsresultaten in figuur 1 en het schooldoel is het van belang in te zetten op kwalitatief leesonderwijs.

Ook in het nieuws worden de lage leesvaardigheden steeds vaker benoemd. Steenhoff (2022) beschrijft in het NRC dat het leesniveau van kinderen daalt. De Onderwijsinspectie heeft onderzoek gedaan. Daaruit blijkt dat slechts de helft van de basisschoolleerlingen de minimale vaardigheid beheerst om mee te kunnen komen in de maatschappij. Blokland (2022) schrijft in een artikel voor nu.nl dat de lessen niet genoeg gaan over inhoud. Els Stronks, hoogleraar Vroegmoderne Literatuur aan de Universiteit Utrecht, legt uit dat sinds de jaren 90 steeds meer aandacht wordt besteed aan tekststructuren. Ook toetsen zijn hierop gericht. Er is steeds minder aandacht voor het echt begrijpen van een tekst. Dit werkt demotiverend en de aandacht zou weer moeten verschuiven naar het begrijpen van teksten waarbij leerlingen kennis van structuren kunnen inzetten. AOB-bestuurder Henrik de Moel noemt de resultaten "zeer zorgwekkend". "Het is een schande dat wij er in een rijk land als Nederland niet in slagen om ons onderwijs op peil te houden."

1.5 Begripsverheldering

In het raamwerk van PISA-2018 (Gubbels et al., 2019) wordt **leesvaardigheid** als volgt gedefinieerd: "Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij." (OECD, 2019, p. 28). Volgens Gubbels et al. (2019) is begrijpend lezen op te vatten als doelgericht kennis ontwikkelen. Een lezer leest een tekst om op basis van de tekst kennis op te bouwen over nieuwe onderwerpen en bestaande kennis uit te breiden. Met andere woorden: een lezer leest een tekst omdat hij iets wil leren uit een tekst (NAGB, 2013). De kern van begrijpend lezen bestaat uit het aanbrengen van samenhang in een tekst door het leggen van verbanden tussen stukjes informatie uit de tekst en de achtergrondkennis van de lezer. Lezers hebben allerlei soorten kennis nodig om teksten te kunnen begrijpen. Ze hebben kennis nodig over letters, de betekenis van woorden en hun functie in een zin en over hoe teksten worden opgebouwd. Dit wordt **tekststructuur** genoemd. Er bestaan vijf basisstructuren: beschrijving, vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie en probleem-oplossing. Een tekststructuur bevat signalen die aanduiden om welke structuur het gaat. Deze signalen worden weergegeven in zinnen of woorden, ook wel **signaalwoorden**. Elke structuur kan daardoor schematisch worden samengevat.

Het begrijpen van een tekst start met het lezen van losse woorden. Dit wordt **technisch lezen** of **decoderen** genoemd. Hierbij wordt **orthografische informatie** (losse letters) omgezet in **fonologische informatie** (klanken). Dit samen wordt **semantische informatie** (betekenis). Pas dan kan een lezer tot begrip komen. Door het maken van **inferenties** is de lezer in staat zich een beeld te vormen bij de gelezen tekst. Dit kan alleen worden gevormd door het samenvoegen van verschillende stukjes informatie en het invoegen van relevante **achtergrondkennis** (Greasser et al., 1994).

In ons geheugen wordt kennis opgeslagen als een netwerk van gerelateerde concepten of woorden (Van Moort et al., 2020). Zo'n **kennisnetwerk** zorgt ervoor dat concepten of woorden die te maken hebben met het onderwerp geactiveerd worden tijdens het leesproces. Een lezer met veel **achtergrondkennis** activeert meerdere gerelateerde woorden of concepten waardoor deze een rijker model van de tekst kan vormen. Leerlingen hebben met name moeite met **verdiepende leesvaardigheden**: het leggen van verbanden tussen wat ze lezen en wat ze zelf al weten en het evalueren van en reflecteren op een tekst (Gubbels et al., 2017). Tijdens het lezen bestaat het gevaar dat een lezer wel van het **linguïstisch niveau** (de tekst) naar het **tekstniveau** (letterlijk begrip van de tekst) gaat, maar dat de echt verdiepende stap naar het **situatieniveau** (verdiepend begrip van de tekst) niet gemaakt wordt (Van de Mortel, 2021). Door **verdiepend te lezen** leren leerlingen complexe teksten te doorgronden. Het gaat daarbij om: toepassen, verbanden leggen, reflecteren op (verborgen) meningen, evalueren in andere nieuwe situaties en vraagstellingen oplossen.

Wanneer leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen, zullen ze ook beter lezen. Deze begrippen hangen dus nauw samen. Om **leesmotivatie** te definiëren wordt er gekeken naar **intrinsieke**- en **extrinsieke** motivatie. Bij intrinsieke motivatie ligt de beweegreden in de activiteit. Je leest een tekst omdat je het interessant, leuk of uitdagend vindt. Bij extrinsieke motivatie ligt de beweegreden buiten de activiteit. Je leest een tekst omdat je ouders het willen, je een goed cijfer wil halen of omdat het moet van de leerkracht.

1.6 Doelen en vraagstelling

Het onderzoek is gericht op het stimuleren van diepe tekstkennis bij leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs. Volgens onderzoek nemen vanaf groep 6 informatieve teksten toe en dat is de groep waar voornamelijk de problemen kunnen ontstaan. Leerkrachten spelen een belangrijke rol bij het begrijpend lezen. Daarom wordt er in dit onderzoek gezorgd dat leerkrachten kennis opdoen over kwalitatief leesonderwijs en het onderwijs in begrijpend lezen in de praktijk kunnen verbeteren door het uitvoeren van interventies.

Vanuit bovenstaande onderzoeksdoelen is de volgende hoofdvraag opgesteld:

Op welke wijze kunnen leerkrachten verdiepend lezen stimuleren bij leerlingen in groep 6,7,8 van school X?

Deelvragen die leiden tot generieke kennis:

Wanneer is een leerling verdiepend aan het lezen?

Wat zijn bouwstenen die invloed hebben op verdiepend lezen?

Welke leesonderwerpen stimuleren leerlingen om tot verdiepend lezen te kunnen komen?

Wat is de rol van de leerkracht bij verdiepend lezen?

Deelvragen die leiden tot contextkennis:

Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. verdiepend lezen bij leerlingen in de bovenbouw?

Welke interventies passend bij verdiepend lezen passen leerkrachten toe?

In welke mate is Nieuwsbegrip toereikend genoeg om tot verdiepend lezen te kunnen komen?

Deelvragen die leiden tot ontwerp-kennis:

In hoeverre voldoet het onderwerp in de praktijk?

1.8 Structuur thesis

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag zijn er vier generieke deelvragen opgesteld. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) zullen deze vragen worden beantwoord. Vervolgens worden de contextvragen onderzocht in de bovenbouw (groep 6,7,8) en beschreven in hoofdstuk 3. De discussiepunten omtrent dit onderzoek en de conclusie van de generieke- en context deelvragen worden beschreven in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 worden ontwerpeisen opgesteld voor de implementatie van verdiepend lezen in de praktijk.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt een literatuurstudie uitgevoerd om de generieke deelvragen te kunnen beantwoorden. Zo wordt inzichtelijk wanneer een leerling verdiepend aan het lezen is, welke bouwstenen invloed hebben op verdiepend lezen, welke leesonderwerpen leerlingen stimuleren en welke rol de leerkracht kan aannemen om verdiepend lezen te stimuleren. Voor de literatuurstudie is gebruik gemaakt van verschillende, actuele inzichten in vakliteratuur en wetenschappelijk onderzoek om daarmee brontriangulatie toe te passen. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) zorgt dit voor hogere validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten.

2.1 Verdiepend lezen

In paragraaf 1.1.5 is het kernbegrip begrijpend lezen gedefinieerd, volgens Gubbels et al. (2019). “Begrijpend lezen is op te vatten als doelgericht kennis ontwikkelen. Een lezer leest een tekst om op basis van de tekst kennis op te bouwen over nieuwe onderwerpen en bestaande kennis uit te breiden”. Met andere woorden: een lezer leest een tekst omdat hij iets wil leren uit een tekst (NAGB, 2013). Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces waarbij drie elementen van invloed zijn: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. De lezer geeft, door middel van interactie met de tekst, betekenis aan de woorden, zinnen en tekst als geheel. Dit is ook wel het construeren van kennis volgens Förrer en Van de Mortel (2021). Het geven van deze betekenis is de essentie van lezen.

Het PISA-onderzoek benadrukt dat het probleem bij begrijpend lezen van Nederlandse jongeren vooral blijkt te liggen bij de verdiepende leesvaardigheden. Verdiepend lezen is het leggen van verbanden tussen wat kinderen lezen en wat ze zelf al weten en het evalueren van en reflecteren op een tekst (Gubbels et al., 2017). Door verdiepend te lezen leren leerlingen complexe teksten te doorgronden. Deze complexe en rijke teksten moeten het waard zijn om te lezen. Verdiepend lezen is alles wat een lezer doet om de tekst eigen te maken (Van de Mortel & Ballering, 2014). Het gaat daarbij om: toepassen, verbanden leggen, reflecteren op (verborgen) meningen, evalueren in andere nieuwe situaties en vraagstellingen oplossen. Het verdiepend lezen stopt niet als de tekst uitgelezen is. Volgens Brasell en Rasinsky (2008) wordt begrip pas duidelijk wanneer de lezer iets gaat doen met de gelezen informatie. Verdiepend lezen is geen apart vak. Vaardigheden en strategieën aanleren is niet het doel van begrijpend lezen, maar een middel om complexe teksten te kunnen doorgronden. Dit proces is van belang voor alle leerlingen, dus ook voor zwakkere lezers. Verdiepend lezen draagt bij aan het probleemoplossend vermogen van leerlingen. Als leerlingen iets niet begrijpen, leren ze hoe ze de tekst wel kunnen begrijpen. Dit vereist doorzettingsvermogen en volharding. De belangrijkste voorwaarde is motivatie van de lezer om de tekst te willen begrijpen. Zwakkere lezers zullen ervaren dat het normaal is om niet alle woorden te kennen of de tekst gelijk te begrijpen. Alle lezers zullen vaardigheden leren om complexe teksten te kunnen doorgronden.

2.1.1 Referentiekader: leerlijnen en beheersingsniveaus begrijpend lezen

SLO (z.d.) heeft voor elke groep opgesteld wat de leerlingen moeten kunnen bij het evalueren van teksten. Dit proces start al in groep 4 door het praten over tekstkenmerken en het uitwisselen van ervaringen met teksten. De focus ligt hier voornamelijk op het waarderen van de inhoud. Vanaf groep 5/6 wordt er naast de inhoud ook geëvalueerd op organisatie van de tekst. De leerlingen leren hun oordeel te onderbouwen met voorbeelden uit de tekst, praten over verschillen tussen hun eigen wereld en die in het boek/tekst, ze worden zich bewuster van voorkeuren van onderwerpen, genres of schrijvers. Deze voorkeuren leren ze verwoorden en motiveren. In groep 7 en 8 leren ze teksten met elkaar te vergelijken. Ze leren reflecteren op hun interesses en kunnen een persoonlijke reactie geven bij een boek. SLO (z.d.) geeft ook aan dat leerlingen op de betrouwbaarheid van teksten moeten kunnen reflecteren. Dit kan worden gedaan door teksten te analyseren en de verschillen te benoemen. Hierbij leren kinderen de informatie uit bronnen te toetsen aan hun eigen kennis van de wereld. Daaraan kan een oordeel worden verbonden over de betrouwbaarheid daarvan.

Volgens het referentiekader (SLO, 2009) moet 75% van de leerlingen eind groep 8 een 1F beheersing halen. Dit is het fundamentele niveau en leerlingen met dit uitstroomniveau zullen instromen op vmbo-bb/bk. Daarbij wordt verwacht dat zoveel mogelijk leerlingen een 2F beheersing halen. Dit is het streefniveau. Bij het beheersen van dit niveau kan een leerling meedraaien in de maatschappij. Dit wordt ook behaald aan het einde van vmbo-bb/bk. Een 1F beheersing in het leesonderwijs betekent dat kinderen eenvoudige teksten kunnen lezen over alledaagse onderwerpen en onderwerpen die aansluiten bij hun belevingswereld. Deze teksten zijn eenvoudig van structuur met informatie dat herkenbaar geordend is. De teksten hebben een lage informatiedichtheid waarbij belangrijke informatie gemarkeerd is of herhaald wordt. Informatieve teksten bestaan uit zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten en eenvoudige schematische overzichten. Bovendien kunnen kinderen met een 1F beheersing een instructieve tekst lezen zoals een routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten uit methodes. Ook kunnen kinderen betogende teksten lezen zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook reclames en advertenties. Deze leerlingen kunnen een tekst zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat en kunnen ze onbekende woorden uit de context afleiden. Bij het 1F niveau wordt bovendien verwacht dat kinderen letterlijk tekstbegrip hebben en dat ze een tekst globaal, selectief en gericht kunnen lezen. Ze kunnen informatie en meningen interpreteren die dicht bij de lezer staan, kunnen oordelen over een tekst(deel), kunnen informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken en kunnen schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren. Bovendien kunnen ze jeugdliteratuur belevend lezen, met als doel het leren inleven in de personages van een verhaal, door ontspannen te lezen.

Bij het lezen met een niveau van 2F worden complexere vaardigheden van leerlingen verwacht. Zo kunnen zij ook teksten lezen over onderwerpen die verder van de leerlingen afstaan. In de tekststructuur worden verbanden duidelijk aangegeven. Bij informatieve teksten wordt van ze verwacht dat ze het alledaagse nieuws in de krant kunnen lezen en dat ze schematische informatie met verschillende dimensies kunnen begrijpen. Ook wordt verwacht dat ze

instructieve teksten zoals recepten, bijsluiters en gebruiksaanwijzingen kunnen begrijpen. Kunnen betogende, vaak redundante teksten, lezen, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften. De woordenschat van deze kinderen is voldoende om teksten te lezen en wanneer nodig kunnen ze de betekenis van onbekende woorden achterhalen door vorm, samenstelling of context. Bij het lezen met 2F niveau wordt ook verwacht dat kinderen de hoofdgedachte uit een tekst kunnen halen, ze de relatie kunnen leggen tussen tekstdelen en teksten, informatie kunnen orden (op basis van signaalwoorden) voor beter tekstbegrip en ze herkennen beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik). Deze lezers leggen relaties tussen tekstuele informatie en hun algemene kennis, kunnen bedoelingen van tekstgedeeltes of formuleringen duiden en de bedoeling van de schrijver verwoorden. Ze kunnen relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen, kunnen teksten beknopt samenvatten en ze kunnen systematisch informatie opzoeken. Bovendien kunnen ze eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen waarbij ze ook het genre herkennen. Ze evalueren op teksten met realistische argumenten en kunnen persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst.

2.1.2 Toetsing begripend lezen

Opmerkelijk is dat leerlingen aan het eind van groep 8 voldoen aan de verwachte ambities voor lezen 1F (98 procent) en 2F (78 procent) terwijl een kwart van de 15-jarigen onvoldoende leesvaardig is (Gubbels et al., 2019). De op de basisschool verworven leesvaardigheden lijken op de langere termijn niet te beklijven. Uit onderzoek van de inspectie, gebaseerd op de eindtoets, blijkt dat brugklasleerlingen op met name het vmbo onder het fundamentele niveau presteren met betrekking tot leesvaardigheid (vmbo-b 87%; vmbo-k 70%, vmbo-g/t 29%; havo 12% en vwo zelfs 1%). De beheersing van de referentieniveaus ligt in het vo dus lager dan in het PO (Koops et al., 2022). De inspectie schrijft in haar rapport dat de eindtoetsen van begripend lezen niet met elkaar te vergelijken zijn. Dit roept de vraag op: wat meten ze dan?

De eindtoets begripend lezen gaat, volgens Houtveen en Van Steensel (2022), nauwelijks over het begrijpen van de inhoud van de tekst. Vaak kunnen deze vragen worden beantwoord zonder de tekst te hoeven begrijpen. Er wordt gekeken naar tekststructuur en verbanden binnen alinea's of delen daarvan. Dus geen verbanden binnen een tekst maar de vragen blijven hangen op tekstniveau. Om leerlingen voor te bereiden op de (eind)toetsen zijn leerkrachten geneigd de vraagstelling te oefenen. Dit werkt effectief omdat daarmee de referentieniveaus behaald worden. Cito stelt in hun nieuwe reclamefolder voor hun leerlingvolgsysteem leerling in beeld als pluspunt dat ze de teksten van de toetsen korter hebben gemaakt. De toetsaanbieders zijn commerciële instellingen die luisteren naar de markt. Schoolleiders en leerkrachten hebben aangegeven kortere teksten te willen. Dit staat echter haaks op alle wetenschappelijke bewijzen voor goed leesonderwijs op basisscholen. Daarin wordt verkondigd dat rijke, lange en complexe teksten bijdragen aan kwalitatief leesonderwijs. Hierdoor is de toets vaak het doel van het onderwijs.

De internationale toets voor 10-jarigen in groep 6 van het basisonderwijs (PRILS, 2016) toetst onafhankelijk de leesvaardigheid in 50 landen. Het PIRLS-raamwerk beschrijft de toets

constructie en hanteert de volgende definitie van leesvaardigheid: “De vaardigheid om geschreven taal, die van belang is in de maatschappij en/of van belang is voor het individu, te begrijpen en te gebruiken. Jonge lezers kunnen betekenis verlenen uit een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier” (Mullis & Martin, 2015, p. 14). De PIRLS-toets van 2016 bestaat uit twaalf teksten. Zes van deze teksten zijn afkomstig uit eerdere metingen: twee teksten uit de meting van 2011, twee teksten uit de meting van zowel 2006 als 2011 en twee teksten uit alle drie de voorafgaande metingen. Deze trendteksten zorgen ervoor dat de toetsprestaties van de verschillende metingen te vergelijken zijn. De overige zes teksten zijn nieuwe teksten (Gubbels et al., 2016). Ondanks de stabiele scores sinds 2006, zakt Nederland op de internationale ranglijst steeds verder af. Dit komt voornamelijk doordat andere landen stijgende leesvaardigheidsscores laten zien en Nederland daarmee inhalen. Nederlandse leerlingen zijn beter in het opzoeken van informatie en het trekken van conclusies dan in het integreren en evalueren van informatie. Leerlingen die zich competent voelen over hun leesprestaties scoren hoger dan leerlingen die dat niet hebben. De onderzoeken laten zien dat Nederlandse leerlingen bedreven zijn in het beantwoorden van vragen op letterlijk tekstniveau (de textbase). Als het om dieper tekstbegrip blijft Nederland achter. Wat op 10-jarige leeftijd te zien is, zie je versterkt en vergroot terug als de leerlingen 15 jaar meedoen aan het Pisa-onderzoek: veel leerlingen zijn slecht in begrijpend lezen (Bootsma, 2022). In de Prils toets komen teksten voor van 4 pagina’s. De vragen zijn deels meerkeuze en deels open vragen. Leerlingen moeten bij sommige vragen meerdere stukken van de tekst met elkaar verbinden. Interessant is verder dat leerlingen moeten aangeven wat de ontwikkeling is die de verteller doormaakt. In verhalen maken de hoofdpersonen een ontwikkeling door en het is interessant om te zien of lezers dit uit de tekst kunnen halen. Zulke vragen, die dieper tekstbegrip en zelfs literaire competentie meten, kunnen niet worden gesteld bij korte teksten.

Om te monitoren hoe leerlingen zich ontwikkelen tijdens begrijpend lezen moet een leerkracht doelgericht werken aan opbrengsten. De toetsing onderscheid informatie die letterlijk in de tekst staat, text base, en informatie die wordt geïntegreerd met relevante voorkennis, knowledge base (Houtveen & Van Steensel, 2022). Tijdens het leesproces houdt de leerkracht bij welke vorderingen leerlingen maken. Formatief houdt de leerkracht bij tijdens doelgerichte gesprekken of leerlingen informatie uit de tekst gebruiken om antwoorden te onderbouwen bij open vragen. Bij schrijfproducten kan een leerkracht monitoren of de leerling eigen informatie koppelt aan de gelezen tekst of dat alleen de globale hoofdlijn begrepen is (Förrer & Van de Mortel, 2021). Bij summatief toetsen is het vooral van belang je af te vragen welke onderdelen in beeld gebracht moeten worden. Zoals genoemd wordt vaak alleen de text base getoetst. Förrer & Van de Mortel (2014) benadrukken dat het van belang is om af te vragen welke informatie nodig is om een completer beeld van de klas of leerling te krijgen. Vaak weten leerkrachten al wat leerlingen nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen.

2.1.3 Omgaan met complexe teksten

Complexe en rijke teksten zorgen ervoor dat leerlingen worden uitgedaagd om tot verdiepend lezen te komen. Tekstcomplexiteit wordt bepaald door drie dimensies: kwantitatieve factoren,

kwalitatieve factoren en de lezer en de taak (Van de Mortel & Ballering, 2014). Kwantitatieve tekstkenmerken worden digitaal gemeten. Kwalitatieve tekstkenmerken worden door mensen vastgesteld. Beide dimensies zijn van belang om een tekst goed te kunnen begrijpen. Daarbij moeten leerkrachten zich in eerste instantie afvragen of de tekst de moeite waard is om te lezen. Kortom: teksten waar leerlingen van leren. Teksten die het waard zijn om te lezen én die leerlingen iets leren vereisen daarbij instructie van de leerkracht.

De kwantitatieve factoren van een tekst zijn meetbare aspecten met betrekking tot taalgebruik: woord- en zinslengte, woordfrequentie en de tekstuele samenhang. Om te bepalen of een tekst kwantitatief aansluit bij de leerlingen kan er gebruik worden gemaakt van de AVI-niveaus of de CLIB (Cito Leesbaarheidsindex voor het basisonderwijs), door Staphorius en Krom (1985). Wel moet er worden opgepast dat leerlingen niet enkel boeken/teksten lezen met hun AVI- of CLIB-niveau. Dit kan leesmotivatie aantasten. Bovendien worden, met de toepassing van kwantitatieve tekstkenmerken, teksten vaak gemanipuleerd zodat tegemoet wordt gekomen aan de kwantitatieve norm. Zo worden in methodes signaalwoorden weggelaten of vervangen om de kwantitatieve score op de leesbaarheidsformule te beïnvloeden, ongeacht de effecten die dit heeft op leesbaarheid en kwaliteit van de tekst (Land, 2009). Ook Nieuwsbegrip gebruikt verarmde teksten om de kwantitatieve score te beïnvloeden.

De kwalitatieve dimensie van de tekstcomplexiteit verwijst naar kennisaspecten zoals: betekenis en doel van de tekst, informatiedichtheid, gebruik van flashbacks of figuurlijk taalgebruik. Om werkelijk te begrijpen wat er staat, is bepaalde achtergrondkennis van belang en moet de lezer afleidingen kunnen maken. Bovendien is het aanbieden van verschillende tekstgenres van belang. Elk tekstgenre heeft namelijk eigen kenmerken en aandachtspunten. De opbouw van de tekst zorgt al dan niet voor een gemakkelijk te lezen tekst. Signaalwoorden spelen hierin een belangrijke rol en hebben daardoor invloed op tekstbegrip. Leerlingen moeten signaalwoorden leren begrijpen én gebruiken (Van de Mortel & Ballering, 2014) door het aanbieden van rijke teksten. Zogenoemde, verarmde teksten ontnemen leerlingen de kans om hun kennis en woordenschat te verbreden en te verruimen. Woorden als ‘daarentegen’ leer je door ze in rijke teksten tegen te komen. Komt in een tekst alleen maar het woord ‘storm’ voor, in plaats van ‘tornado’, ‘windstoot’ of ‘orkaan’? Dan krijgen leerlingen onvoldoende kansen om hun kennis van de wereld te verruimen en te verdiepen. Het is dus van belang om leerlingen rijke, authentieke teksten aan te bieden. Volgens Koeven en Smits (2020) zijn deze teksten authentiek en in oorspronkelijke vorm. De auteur heeft dus zijn volle taalrijkdom ingezet en de tekst is niet aangepast voor didactische doeleinden. Het thema van de tekst is relevant en van belang voor het leven in de echte wereld. Daarbij leent de tekst zich voor verdieping of verbreding binnen hetzelfde thema. Daarbij is er een elementaire tekst- of verhaalstructuur aanwezig. De auteur wekt interesse, stelt een vraag, creëert een uitdaging of laat de lezer mogelijke oplossingen zien. In de tekst is samenhang merkbaar door de tekstopbouw. Eventuele illustraties of schema’s ondersteunen de tekst waardoor ze tekstbegrip bevorderen. De zinnen van deze teksten variëren tussen enkelvoudige en complexe zinnen met verbindingswoorden. De auteur legt veel variatie in taalgebruik. Hierdoor is een tekst uitnodigend om te lezen. De tekst is beeldend geschreven door bijvoorbeeld figuurlijk taalgebruik of vergelijkingen. Daarbij

is de vertelstijl van belang. Wordt de inhoud van de tekst vanuit meerdere perspectieven belicht? Wie is de verteller? Hoe wordt de lezer aangesproken? Gobyn et al. (2019) hebben selectiecriteria opgesteld om een rijke tekst te herkennen. Deze is opgenomen in bijlage C.

Hoe complex een tekst is, is afhankelijk van (voor)kennis, motivatie, achtergrondkennis en leeservaring van de lezer. Het is belangrijk om de verschillen tussen leerlingen te kennen als leerkracht. Van de Mortel en Ballering (2014) beschrijven dat de complexiteit bovendien afhangt van de vragen die worden gesteld over een tekst. De taxonomie van Bloom (Anderson & Kratwohl, 2002) kan hiervoor worden gebruikt. De toepassing hiervan wordt verder toegelicht in paragraaf 2.2.3. De taakuitvoering kan worden gedaan in verschillende vormen: individueel, samenwerken in (kleine) groepjes en klassikaal. Daarbij is de mate van begeleiding van belang. Door hierin af te wisselen kunnen verschillende denkvragen worden behandeld. Een doelgericht gesprek is hierbij een goede werkvorm. Leerlingen gaan dan doelgericht opzoek naar antwoorden van verschillende denkvragen. Ze kunnen met elkaar discussiëren, verklaren, elkaar bevragen, meningen onderbouwen en oplossingen ontwikkelen voor problemen. Adler en Van Doren (1972) benoemen hierbij dat een leerling het pas begrijpt als hij zich kan uitdrukken.

2.2 Bouwstenen voor verdiepend lezen

Het experticecentrum Nederlands (z.d.) beschrijft taal volgens drie pijlers: betekenisvol, strategisch en sociaal. Wanneer de tekst of taak voor een kind betekenisvol is, zal hij gemotiveerd zijn om een lesdoel te behalen. De leerkracht kan hierbij strategieën aanbieden die leerlingen kunnen gebruiken om een (taal)probleem op te lossen. Daarbij is het van belang dat de leerlingen en leerkrachten reflecteren op de strategieën en het doel. Taal is bovendien een sociaalproces. Kinderen leren van en met elkaar. Ze kunnen elkaar helpen, aanvullen en van feedback voorzien.

Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. Het onderwerp van de tekst is van grote invloed. Wanneer een lezer al veel kennis heeft, kan hij ook gemakkelijk lastigere teksten over dat onderwerp lezen. De woordenschat hangt hier nauw mee samen. Hoe meer de lezer bekend is met het onderwerp, hoe meer woorden hij al kent die met het onderwerp te maken hebben. Ook zal de motivatie toenemen wanneer de lezer het onderwerp van de tekst interessant vindt. Een gemotiveerde lezer wil moeite doen om een tekst te lezen. Daarbij komen ook nog de vaardigheden die een lezer kan toepassen tijdens het lezen van een tekst. Er is immers pas sprake van tekstbegrip als de tekst niet alleen wordt begrepen op zinsniveau, maar als er verbanden kunnen worden gelegd tussen informatie-eenheden binnen zinnen, tussen zinnen en tussen grotere tekstgedeeltes (Houtveen & Van Steensel, 2021). De bouwstenen om tot verdiepend lezen te kunnen komen zijn dus: motivatie, (voor)kennis, woordenschat en vaardigheden.

2.2.1 Leesmotivatie als basis

Een gemotiveerde lezer is tot meer bereid om informatie uit de tekst eigen te maken. Internationale onderzoeken (PRILS, 2016; PISA, 2018) laten zien dat Nederlandse kinderen weinig plezier halen uit lezen. Een motiverende leesomgeving is van groot belang om het leesonderwijs te verbeteren omdat leesmotivatie en begrijpend lezen samenhangen met elkaar. Leerlingen die graag lezen, lezen ook beter. Vertrouwen in het eigen lezen is hierbij een belangrijk component. Lezers die vertrouwen hebben in hun eigen kunnen, zijn ook geneigd meer plezier te halen uit het lezen van teksten en boeken. Stevens (2004) noemt dit competentiegevoel. Kinderen kunnen door verschillende oorzaken niet intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. Deze verschillende negatieve motieven dienen ook anders aangepakt te moeten worden. Zo kan er sprake zijn van vermijding van lezen, kunnen leerlingen te veel moeilijkheden ervaren bij het lezen, een gevoel hebben van waardeloosheid (lezen is volgens deze groep een zinloze activiteit) en antisociale doelen kunnen een rol spelen (leerlingen die niet met anderen praten of boeken of de mening van anderen over boeken belachelijk maken). Van Steensel et al. (2016) heeft onderzocht hoe leesmotivatie het beste kan worden bevorderd. Wanneer de autonomie van leerlingen wordt aangesproken, competentiegevoel en zelfvertrouwen wordt bevorderd, sociale betrokkenheid wordt gecreëerd en persoonlijke interesse wordt aangesproken neemt de leesmotivatie van leerlingen toe. Daarbij is het van belang dat voornamelijk zwakkere lezers worden geholpen bij het kiezen van boeken. Vrij lezen is immers weinig effectief als leerlingen niet goed weten welke boeken passen bij hun interesses en leesniveau (Houtveen & Van Steensel, 2022).

De motivatie van leerlingen neemt ook toe wanneer zij betekenisvolle activiteiten kunnen uitvoeren naar aanleiding van een tekst. Hierbij is het van belang dat er gebruik wordt gemaakt van ‘real-world-interactions’. Hierbij worden concrete voorwerpen, settings en situaties gebruikt uit de echte wereld. Houtveen en Van Steensel (2022) benoemen als voorbeeld het zoeken van insecten in het park naar aanleiding van een tekst over exoskeletten. Een aanpak die hierbij aansluit is het CORI-model (Concept Oriented Reading Instruction). Waarbij vakintegratie wordt toegepast. Leerlingen leren over een thema waarbij de leerkracht verhalen voorleest over het thema, leerlingen zelf onderzoeksvragen bedenken en daarover teksten gaan lezen, ‘realworld’ activiteiten uitvoeren en presentaties geven over het thema. Dit komt voort uit het belang van: competentie, autonomie, sociale verbondenheid en interesse. Via de integratie met zaakvakonderwijs wordt ook gewerkt aan kennisopbouw en woordenschatuitbreiding. Het strategisch lezen wordt toegepast door eigen gekozen onderzoeksvragen. Leerlingen hebben strategieën nodig om de teksten te doorgronden en er de juiste informatie uit te halen voor hun vragen. Strategiegebruik is dus een middel en geen doel op zich.

Leerlingen komen door deze aanpak in aanraking met schurende en naburige teksten. De teksten gaan over hetzelfde onderwerp, vullen elkaar aan, maar kunnen ook op sommige punten tegenstrijdige informatie bevatten. Van den Ende, Jongstra en Pauw (2016) benoemen dat schurende en naburige teksten uitnodigen tot gesprekken over de inhoud van de teksten en dat een actief denkproces volgt. Doordat de teksten elkaar aanvullen of tegenspreken hebben lezers elkaar nodig in het reconstructieve proces. Naast kennisopbouw en de ontwikkeling van

intersociale competenties door interactie hebben leerlingen een kritische leeshouding nodig. Daardoor ontwikkelen leerlingen het oordeelsvermogen vanuit interactie en complexe vraagstukken. Het is belangrijk om rijke en complexe teksten aan te bieden zodat leerlingen echt worden uitgedaagd in de teksten te duiken.

2.2.2 Het belang van (voor)kennis en woordenschat

“Reading tests are really knowledge tests in disguise.” (Willingham, 2015).

Om teksten te kunnen begrijpen heeft een lezer kennis nodig. Enerzijds heeft een lezer kennis nodig van taal anderzijds kennis van de wereld en woordenschat (Van de Mortel & Ballering, 2014). Een lezer moet weten hoe teksten grammaticaal opgebouwd zijn, welke tekstsoorten en genres er zijn, welke betekenissen signaalwoorden hebben en heeft kennis over specifieke taalbegrippen, zoals: alinea, titel, paragraaf, cursief, aanhalingstekens. Wanneer een leerkracht leerlingen hierin begeleid kan de lezer deze kennis toepassen bij het lezen van alle soorten teksten.

Uit drie wetenschappelijke onderzoeken blijkt dat wanneer je veel over een onderwerp weet je ook de tekst over dat onderwerp goed kunt begrijpen, ongeacht leesniveau. Wanneer je een goede lezer bent en niks weet over het onderwerp, kun je de tekst niet goed begrijpen (Recht & Leslie, 1998). Bovendien heeft het begrijpen van teksten niet te maken met IQ. Volgens Schneider et al. (1989) kan een leerling met een laag IQ net zo goed scoren als een leerling met een hoog IQ, mits ze over voldoende voorkennis beschikken. Volgens Arya et al. (2017) kunnen leerlingen die bekend zijn met een onderwerp complexere teksten lezen. Domeinkennis blijkt dus belangrijker dan leesniveau.

Knitsch (2004) beschrijft ook het belang van kennis hebben over het onderwerp in zijn constructie-integratiemodel. Constructie en integratie zijn beide cruciaal in het proces van begrijpend lezen (Knitsch, 1998). Tijdens het lezen van een tekst wordt een mentale representatie van hetgeen dat we lezen gemaakt. Zodra deze representaties zijn gevormd, kunnen we de informatie uit de tekst integreren met de kennis die al is opgeslagen in de hersens. Knitsch maakt onderscheid tussen twee niveaus van representatie: de ‘text base’ en het ‘situatiemodel’. De text base gaat over betekenis die letterlijk in de tekst staat. Echter vormt een lezer met alleen de text base geen compleet beeld. De lezer verbindt deze text base kennis met achtergrondkennis en ervaringen, ofwel het situatiemodel. Dit wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen. De lezer is voortdurend bezig om de informatie uit de tekst te koppelen aan eigen relevante achtergrondkennis om begrip van de tekst te vormen. Er is dus sprake van een cyclisch proces: een lezer integreert eigen kennis bij het lezen om tot begrip te komen en deze kennis geeft vorm aan het begrip. Wanneer we lezen wordt nieuwe kennis hieraan toegevoegd die bij een volgende tekst over dat onderwerp weer geraadpleegd wordt. Volgens Pearson et al. (2020) is kennis oorzaak, gevolg én voorspeller van begrijpend lezen.

Leerlingen lezen dus teksten om iets te leren uit de tekst. Kennis opdoen over de wereld om je heen. Rijke teksten aanbieden, tegemoetkomen aan woordenschatontwikkeling en uitbreiding van de (domein)kennis draagt hieraan bij. Daarom is het logisch om begrijpend lezen te

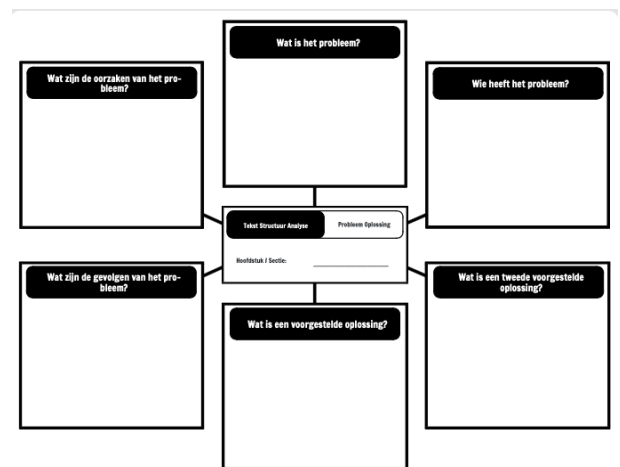
integreren met zaakvakonderwijs. Zaakvakken bevatten niet alleen thuistaal of schooltaal, maar ook vaktaal (Boonstra et al., 2020). Deze vaktaal zorgt voor kennis over de wereld en kinderen leren nieuwe woorden waarvan ze de betekenis achterhalen door het lezen van teksten en instructie van de leerkracht.

Om complexe teksten te kunnen begrijpen hebben lezers een grote woordenschat nodig. Een goede en uitgebreide woordenschat zorgt dan ook voor beter en dieper tekstbegrip. Volgens Van de Mortel en Ballering (2014) zijn woorden de ‘labels’ die aan begrippen hangen. Om een tekst te kunnen begrijpen hebben leerlingen kennis nodig van de betekenis van deze begrippen. Als leerkracht is het van belang om te bekijken welke woorden een tekst bevatten. Bevat de tekst tekstkenmerken die leerlingen kunnen helpen bij het achterhalen van betekenissen? Welke domein specifieke woorden worden aangeboden in de tekst? Worden er verklaringen, definities en voorbeelden gegeven om begrip te stimuleren? Waar kan een tekst, illustratie of woordleerstrategie bijdragen aan het opbouwen van woordenschat? Houtveen en Van Steensel (2022) benadrukken dat rijke teksten zorgen voor woordenschatontwikkeling. Laat leerlingen naast het leren van de betekenis woorden ook opschrijven en uitspreken en ga in op andere woorden die ermee te maken hebben. Zo ontstaat er een rijk netwerk. Sterkere lezers voegen onbewust nieuw gelezen woorden samen. Dit wordt impliciet woordleren genoemd. Sommige lezers lezen de woorden, maar er ontstaat geen begrip. Voor deze lezers is het van belang dat de leerkracht modelleert hoe woorden worden gecombineerd om tot zinsrepresentaties en uiteindelijk tekstbegrip komt. Bij het modelleren is het van belang dat leerlingen worden meegenomen in de gedachtegang van de leerkracht. De leerkracht is dus aan het woord en de leerlingen leren hoe ze dit aan kunnen pakken. Dit wordt expliciet woordleren genoemd. Onderdompeling in een rijke taalomgeving is cruciaal voor het ontwikkelen van een goede diepe en brede woordenschat. Wanneer leerlingen expliciet aangeleerde woorden in een betekenisvolle context leren en ze deze woorden vaker dan eens lezen en gebruiken heeft dit een positief effect op de woordenschat ontwikkeling. Hu en Nation (2000) hebben aangetoond dat bijna alle lezers bij 98% bekende woorden de tekst goed begrijpen. Bij 80% bekende woorden zijn leerlingen niet in staat een beeld te vormen over de betekenis van een tekst.

2.2.3 Vaardigheden toepassen

Als het technisch lezen op niveau is, hoeft een lezer zijn werkgeheugen niet te belasten met het decoderen van een tekst. Hij kan al zijn aandacht schenken aan het begrijpen van de tekst (Förner & van de Mortel, 2021). Verdiepend lezen kan pas plaatsvinden wanneer leerlingen vlot en vloeiend kunnen lezen. Leerlingen die vloeiend lezen, lezen correct, vlot en bovendien met expressie en begrip (Van de Mortel & Ballering, 2014). Een lezer leest vlot wanneer hij een tekst correct en voldoende snel kan decoderen. Verdiepend lezen is in de fase van decoderen nog niet aan de orde. De manier waarop een leerling een tekst hardop leest geeft een beeld van het leesbegrip. Wanneer een leerling met expressie leest ontstaat er begrip tijdens het lezen. De leerling is dan in staat gelijktijdig te decoderen en te begrijpen. Vloeiend lezen kan volgens Van de Mortel en Ballering (2014) worden beschouwd als een brug tussen woordidentificatie (decoderen, vlot lezen) en betekenis verlenen (tekstbegrip). Het doel van vloeiend lezen is dan ook het tekstbegrip bevorderen.

Het aanbieden van rijke, complexe en authentieke teksten die betekenisvol zijn voor de leerlingen zorgen voor kennisverwerving en woordenschatuitbreiding. Leerlingen verwerven kennis door te experimenteren, integreren en door kennis toe te passen in nieuwe situaties (Van de Mortel & Ballering, 2014). Strategieën zijn een hulpmiddel om kennisuitbreiding tot stand te brengen. Niet de leesstrategie, maar de inhoud van de tekst moet centraal staan. Het activeren van bestaande kennis is hierbij belangrijk omdat de nieuwe kennis hieraan gekoppeld wordt. Daarbij is verdiepend lezen erop gericht dat kinderen diepere tekststructuren in de tekst ontdekken en dat ze kritisch nadenken over een tekst door te evalueren en reflecteren. Herhaald lezen is daarbij een effectieve aanpak. Herhaald lezen wordt ook wel close reading genoemd. Belangrijk hierbij is dat het gaat om een middel om diep tekstbegrip te stimuleren. Het is daarmee geen methode die bij elke tekst toegepast moet worden. De vijftekststructuren waarbij de leerkracht instructie dient te geven zijn: beschrijving, vergelijking, oorzaak-gevolg, chronologie en probleem-oplossing. Bij elke structuur horen vaste signaalwoorden. Door het toepassen van structuurspecifieke graphic organizers kunnen leerlingen inzicht krijgen in de tekststructuur. Daardoor ordenen leerlingen de belangrijkste informatie uit een tekst, zoals bij een probleem-oplossing structuur in figuur 2. Volgens Houtveen en Van Steensel (2022) werkt het daarbij goed om leerlingen samenvattingen te laten maken vanuit graphic organizers, informatie te laten presenteren of goedlopende teksten te laten schrijven op basis van een heldere tekststructuur.



Figuur 2: graphic organizer - probleem-oplossingstructuur

Tekstgerelateerde vragen dwingen kinderen om herhaald te lezen. Daardoor ontstaat dieper tekstbegrip. Door dit te oefenen kunnen leerlingen uiteindelijk steeds zelfstandiger met complexe teksten werken. Dit vereist instructie, oefening en tijd. Open vragen zorgen ervoor dat leerlingen worden gestimuleerd om na te denken. Gesloten vragen zorgen ervoor dat kennisverwerving wordt gecontroleerd. Om leerlingen vragen te stellen die stimuleren verder na te denken kan de Taxonomie van Bloom worden gebruikt (Van de Mortel & Ballering, 2014). Deze taxonomie kan worden gebruikt om verschillende denkniveaus aan te spreken. De laagste denkvragen zijn herinneren en begrijpen. Dit zijn de meest eenvoudige vragen en kan de lezer uit de tekst halen na het lezen. Toepassen en analyseren volgen. Deze vragen gaan over het toepassen van informatie in een andere context en het analyseren van informatie door verbanden en relaties te onderzoeken. De hoogste denkvragen zijn evalueren en creëren. Hierbij moet een lezer in staat zijn om gebeurtenissen te motiveren of rechtvaardigen. Ook bekritisieren en experimenteren vallen hieronder. Bij creëren worden nieuwe ideeën of gezichtspunten gegenereerd. De hoge orde denkvragen sluiten dus aan bij de definitie van verdiepend lezen zoals benoemd in paragraaf 2.1. Volgens van de Mortel en Ballering (2014) is het daarbij van belang om leerlingen antwoorden te laten onderbouwen door bewijs op te nemen uit de tekst.

Een vraag die hierbij centraal staat is: waaruit blijkt dat? De leerling wordt hierdoor gestimuleerd om herhaald te lezen wat dieper tekstbegrip stimuleert.

Onderzoek toont aan dat het integreren van schrijfonderwijs bijdraagt aan tekstbegrip. Volgens Hebert et al. (2013) heeft uitgebreid schrijven de meeste positieve effecten op het tekstbegrip. Het gaat om langere teksten schrijven (langer dan een antwoord of een korte samenvatting) met daarin een persoonlijke uitleg, analyse, interpretatie, of toepassing van de gelezen tekst. Het wisselen tussen lezen en schrijven geeft leerlingen beeld van het communicatieve karakter van taal. Ook bij het schrijfonderwijs is het van belang dat de taak betekenisvol is en dat nieuwe kennis wordt opgedaan. Er is gebleken dat zaakvakonderwijs geschikt is voor deze integratie. Er is voornamelijk onderzoek gedaan naar de koppeling met natuur- en techniekonderwijs. De combinatie effectief is gebleken (Bradbury, 2014). Mogelijke functionele schrijfoopdrachten zijn: samenvatten, synthese taken (schrijven vanuit meerdere bronnen) en schrijven als reactie op een gelezen tekst (vergelijken met eigen leven of evalueren/reflecteren). Hierbij kunnen graphic organizers bijdragen aan de tekststructuur. Dit is een visueel hulpmiddel om tekststructuren en -verbanden in beeld te brengen.

2.3 Rol van de leerkracht

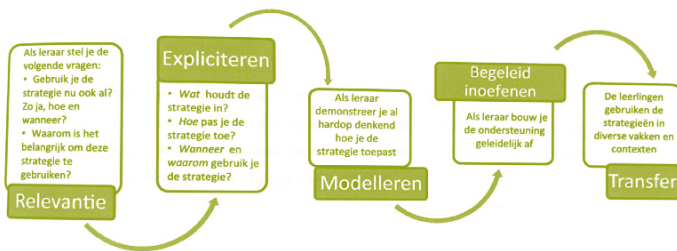
Om leerlingen structureel te kunnen begeleiden bij het lezen van complexe teksten is het als leerkracht van belang om complexiteit in teksten te herkennen, zoals benoemd in paragraaf 2.1.3. Vervolgens is het van belang te weten wat een leerkracht kan doen om leerlingen te ondersteunen bij het lezen van complexe teksten. Het referentiekader doet geen uitspraak over de inrichting van instructie, de werkvormen of de differentiatie (SLO, z.d.). Andere onderzoeken tonen aan dat het van belang is om effectieve instructie te geven.

2.3.1 Effectief instructie geven

Om leerlingen te begeleiden bij het lezen van complexe teksten is het als leerkracht van belang om effectieve instructie te geven. Allereerst wordt er een authentiek leesdoel opgesteld waardoor kinderen weten welke inhoudelijke informatie zij kunnen verwachten in de tekst. Daarna wordt gekeken naar een lesdoel om strategieën en/of vaardigheden aan te kunnen bieden. Volgens Förrer en Van de Mortel (2021) zetten leraren veelal de leesstrategie centraal. Bijvoorbeeld: vandaag gaan we leren hoe we een samenvatting kunnen maken van een tekst. De tekst gaat over het verloop van de tweede wereldoorlog. Door een authentiek leesdoel centraal te stellen staat de inhoud van de tekst centraal en vormen strategieën hulpmiddelen bij het begrijpen van de tekst. Een beter lesdoel zou dus zijn: We leren vandaag over het verloop van de tweede wereldoorlog. Om de informatie goed te kunnen onthouden maken we een samenvatting van de tekst. Door leerlingen aantekeningen te laten maken tijdens het lezen worden zij bewuster van de inhoud van de tekst. Förrer en Van de Mortel (2021) noemen dit ook: ‘met jezelf in gesprek over de tekst’.

Volgens Houtveen en Van Steensel (2022) passen vaardige lezers vaak onbewust de juiste strategieën toe om tot leesbegrip te komen. Wanneer dit niet lukt zullen ze pas bewust naar de juiste strategieën zoeken. Zwakkere lezers gaan minder strategisch te werk waardoor er minder tekstbegrip tot stand komt tijdens het lezen van teksten. Lezers moeten daarom weten welke

strategie aansluit bij het leesdoel, tekst- en lezerskenmerken (Merchie et al., 2019). Het is dus van belang om strategie instructie te geven, dat in dienst staat van het begrijpen van een tekst. Door veelvuldig modelleren krijgen leerlingen inzicht in het denkproces tijdens het lezen van een tekst (Houtveen & Van Steensel, 2022). Pearson et al. (2020) beschrijven 3 soorten kennis over strategieën. Declaratieve strategiekennis: weten welke strategieën er zijn en wat ze inhouden. Procedurele strategiekennis: hoe wordt de strategie ingezet en conditionele strategiekennis: wanneer en waarom is de strategie relevant en behulpzaam. In figuur 3 is te zien hoe een leerkracht deze instructie kan geven.



Figuur 3: Stapsgewijs expliciete strategie-instructie (Houtveen & Van Steensel, 2020).

Lezers worden nooit zo ervaren dat ze geen leesstrategieën meer inzetten (Förre & Van de Mortel, 2021). Daarom is het van belang dat ook sterkere lezers instructie krijgen over strategiegebruik. Er zijn drie soorten strategieën: sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. In figuur 4 is te zien hoe deze strategieën voorkomen voor, tijdens en na het lezen. Om het denken van leerlingen de goede kant op te sturen kan een leerkracht gebruik maken van feedback, feedup, feedforward, aanwijzingen en suggesties. Bij feedforward geeft de leerkracht aan welke volgende stap de leerling kan zetten. Bij feedup legt de leerkracht tijdens het leerproces de relatie met het doel waaraan de leerlingen werken.



Figuur 4: leesstrategieën (Förre & Van de Mortel, 2021).

Volgens Tomlinson (1999) is het van belang te differentiëren. Begaafdere lezers kunnen daarbij aan het werk met een compacter programma omdat onderdelen die zij al beheersen weggelaten kunnen worden. Daarbij kan worden verrijkt met aanvullend en uitdagend materiaal dat het huidige leesniveau overstijgt. Voor zwakkere lezers is het daarbij goed om in kleinere groepen extra instructie te krijgen omdat ze, zoals eerder genoemd, meer hulp nodig hebben bij het kiezen van passende strategieën en woordenschat instructie. Om te bepalen welke lezers er in de klas zitten kan er worden gelet op: technische leesvaardigheden (vlot, nauwkeurig en met intonatie), achtergrondkennis over het onderwerp, woordenschat ontwikkeling, kennis van taal en voorkennis van de schoolse vaardigheden (Förre & Van de Mortel, 2021). Daarbij is het handig om een groepsoverzicht en groepsplan op te stellen om de leerlingen goed in beeld te hebben. Deze zijn opgenomen in bijlage 2 en 3.

Om gedifferentieerde instructie te geven met drie niveaugroepen is het model uit figuur 5 toereikend. Dit model dient als hulpmiddel om het onderwijs in te delen. Daarbij komt wel dat een leerkracht altijd zelf controleert welke indeling het best passend is bij de les én de groep.



Figuur 5: gedifferentieerde instructie in drie niveau groepen (Förre & Van de Mortel, 2021).

De gezamenlijke afronding zorgt, volgens Förre en Van de Mortel (2021) ervoor dat leerlingen kunnen terugkijken op het (behaalde) lesdoel. Daardoor worden zij meegenomen in hun eigen leerproces. Door dit niveau overstijgend te doen weten alle leerlingen in de klas van elkaars leerproces en kunnen alle leerlingen (ook zwakkere lezers) aangeven welke inhoudelijke informatie zij meenemen uit de tekst(en).

2.4 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie blijkt dat verschillende factoren invloed hebben op het verdiepend lezen. Zo dient er aandacht te worden besteed aan vakinhoud en vakdidactiek en speelt de leerkracht als regisseur een belangrijke rol in de begeleiding van de leerlingen.

Wanneer is een leerling verdiepend aan het lezen?

Een leerling is verdiepend aan het lezen als hij actief bezig is met de gelezen informatie. Zo wordt kennis geconstrueerd op basis van nieuwe informatie en achtergrondinformatie. Begrijpend lezen is het construeren van kennis. Verdiepend lezen is het leggen van verbanden tussen wat kinderen zelf weten en het evalueren en reflecteren op een tekst (Gubbels et al., 2017). Verdiepend lezen draagt bij aan het probleemoplossend vermogen en een leerling heeft doorzettingsvermogen, motivatie en volharding nodig om complexe teksten te kunnen doorgronden. Ook moet een leerling op de betrouwbaarheid van een tekst kunnen reflecteren. Leerlingen moeten deze vaardigheden toe kunnen passen bij informatieve-, instructieve- en betogende teksten (SLO, 2009). Bovendien kunnen ze jeugdliteratuur belevend lezen. Rijke, lange en complexe teksten dragen bij aan kwalitatief leesonderwijs en zorgt ervoor dat een leerling kan laten zien dat hij de tekst niet alleen op tekstniveau begrijpt, maar ook zijn achtergrondkennis integreert (knowledge base) (Houtveen & Van Steensel, 2022). Dit blijkt echter niet te worden getoetst volgens Houtveen en Van Steensel (2022).

Wat zijn bouwstenen die invloed hebben op verdiepend lezen?

Verdiepend lezen kan pas worden toegepast wanneer leerlingen vloeiend kunnen lezen. Dat betekent dat leerlingen correct, vlot en met expressie en begrip kunnen lezen. Het decoderen verloopt voldoende snel zodat het leesbegrip niet in de wegstaat. Hu en Nation (2000) hebben aangetoond dat leerlingen bij een tekst met 98% bekende woorden pas in staat zijn een tekst goed te begrijpen. Daarbij is het van belang dat een leerling kennis heeft. Kennis over de wereld om zich heen en kennis van woordenschat. Volgens Pearson et al. (2020) is kennis oorzaak, gevolg en voorspeller van begrijpend lezen. Zaakvakonderwijs leent zich perfect voor de

integratie met begrijpend lezen omdat naast thuistaal en schooltaal ook vakspecifieke woorden worden gebruikt in de teksten. Leerlingen leren over de wereld om zich heen (domeinkennis) en breiden hun woordenschat uit. Bovendien lezen kinderen beter wanneer ze gemotiveerd zijn (Van Steensel et al., 2016).

Welke leesonderwerpen stimuleren leerlingen om tot verdiepend lezen te kunnen komen?

Een gemotiveerde lezer wil moeite doen om een tekst te begrijpen. Daarom is het van belang teksten aan te bieden die het waard zijn om gelezen te worden. Daarbij is het belangrijk dat leerlingen leren over de echte wereld en betekenisvolle activiteiten kunnen uitvoeren. Vakintegratie leent zich voor verdiepend lezen omdat kinderen leren over een thema uit de wereld en ze teksten nodig hebben om hun kennis uit te breiden over dit thema. Zaakvakonderwijs lijkt hierbij een logische keuze. Bovendien wordt hierdoor woordenschat uitgebreid. Schurende en naburige teksten (Van den Ende, Jongstra & Pauw, 2016) zijn een geschikt middel om leerlingen te enthousiasmeren en actief aan het denken te zetten over verschillende thema's. Rijke en complexe teksten stimuleren leerlingen in de tekst te duiken. Door het aanbieden van verschillende genres komen kinderen in aanraking met veel verschillende teksten en schrijvers.

Wat is de rol van de leerkracht bij verdiepend lezen?

Als leerkracht is het van belang om betekenisvolle teksten te selecteren die de moeite waard zijn om te lezen (Gobyn et al., 2019). Deze rijke en authentieke teksten bevatten een duidelijk geordende tekststructuur. De aangeboden teksten bevatten verschillende genres. De leerkracht stelt een authentiek leesdoel die gericht is op kennisontwikkeling. Het vaardigheidsdoel staat daarbij in dienst van kennisontwikkeling. Bij instructies op vaardigheden is het van belang modelleren toe te passen. Zo wordt duidelijk welke denkstappen bijdragen aan (dieper) tekstbegrip. Ook voorziet de leerkracht leerlingen van feedback, feedup, feedforward, aanwijzingen en suggesties om het denken van leerlingen de goede kant op te sturen (Förner & Van de Mortel, 2021). Voor het ordenen van teksten en tekststructuren worden graphic organizers gebruikt (Bradbury, 2014). Om het leren van de leerlingen te controleren wordt de taxonomie van Bloom ingezet. Samenwerken wordt, waar nodig, effectief ingezet. Schrijfonderwijs dient geïntegreerd te worden met leesonderwijs omdat deze vaardigheden elkaar versterken. Bovendien voeren leerlingen doelgerichte gesprekken en de leerkracht stelt 'waar blijkt dat uit' vragen om het denken van leerlingen te controleren. De leerkracht kent onderlinge verschillen tussen leerlingen en komt hieraan tegemoet door te differentiëren in de lessen. Alle soorten lezers krijgen de kans om kennis te ontwikkelen tijdens het begrijpend lezen en de lesafsluiting wordt klassikaal gedaan. Bij het toetsen van leerlingen is niet alleen aandacht voor de tekst base, maar ook voor diep tekstbegrip (Houtveen & Van Steensel, 2022).

HOOFDSTUK 3 CONTEXTONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar de praktijksituatie vanuit de literatuurstudie. Hierbij worden de deelvragen beantwoord die leiden tot contextkennis. Allereerst wordt er gekeken naar de huidige stand van zaken met betrekking tot het verdiepend lezen bij leerlingen in de bovenbouw en wordt er gekeken welke interventies leerkrachten toepassen. Dit wordt gedaan door het gebruiken van een vragenlijst en het observeren van lessen. Om te achterhalen in welke mate nieuwsbegrip voldoet aan verdiepend lezen worden methodes met elkaar vergeleken, leerkrachten en leerlingen ondervraagd, conferenties bezocht en wordt er een schoolbezoek gedaan. Door verschillende manieren van dataverzameling toe te passen wordt de validiteit van het onderzoek vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In paragraaf 3.1 worden methodes van het contextonderzoek gedeeld. In paragraaf 3.2 worden de resultaten geanalyseerd en in paragraaf 3.3 wordt een conclusie getrokken over de opbrengsten van het contextonderzoek.

3.1 Methode contextonderzoek

In paragraaf 3.1 wordt gedeeld hoe het context onderzoek wordt aangepakt. Daarbij worden de instrumenten toegelicht, de procedure die is toegepast om informatie te verkrijgen uitgewerkt, hoe de analyse plaatsvindt, welke deelnemers hebben meegewerkt en welke materialen zijn gebruikt.

Deelvraag 1: Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. verdiepend lezen bij leerlingen in de bovenbouw?

Deelvraag 2: Welke interventies passend bij verdiepend lezen passen leerkrachten toe?

Instrumenten:

Om deze deelvragen te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van een vragenlijst, die is opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Hierbij kunnen leerkrachten aangeven of ze onderdelen uit het theoretisch kader nooit, minder dan één keer per maand, één keer per maand, elke week of elke les toe passen (schaalverdeling met gesloten vragen). Bovendien is er geobserveerd door het gebruiken van een kijkwijzer (Förner & Van de Mortel, 2021). Daardoor kunnen de onderdelen uit het theoretisch kader ook worden bekeken in de praktijk door de onderzoeker. De observatie en de vragenlijst richten zich op leesdoelen, vaardigheidsdoelen, domeinkennis, antwoorden onderbouwen door verschillende denk vragen te stellen, modelleren, evalueren en reflecteren op teksten en betekenisvolle verwerkingsopdrachten. Tijdens de observaties worden bovendien aantekeningen gemaakt over bovenstaande onderdelen om kwalitatieve data te verzamelen. Hierdoor wordt triangulatie toegepast en de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogt (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Ook komen hierdoor eventuele discrepanties aan het licht.

Procedure:

Om deze deelvragen te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van verschillende methodes van dataverzameling om triangulatie te bevorderen. Omdat Van der Donk & Van Lanen (2016) beschrijven dat er bij een vragenlijst sociaal wenselijk gedrag kan worden ingevuld, wordt er ook geobserveerd bij lessen in groep 7 en 8. De vragenlijst is kwantitatief waarmee, met schaalverdeling, wordt aangegeven hoe de hoofdpunten uit het theoretisch kader

terugkomen in het onderwijs van de leerkrachten van groep 6, 7 en 8. Bovendien is er een gestructureerde observatie uitgevoerd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Dit is gedaan doormiddel van een kijkwijzer, opgesteld door Förrer en Van de Mortel (2021). Deze kijkwijzer is overgetypt en er zijn grafieken gemaakt van de bevindingen. Het observatieschema bezit beoordelingsschalen om aan te geven in welke mate een aspect voorkomt. De interventies die leerkrachten toepassen zijn bovendien kwalitatief beschreven tijdens de directe observaties. Via observaties wordt inzichtelijk wat er daadwerkelijk gebeurt in de praktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Het betreft een niet-participerende observatie in een natuurlijke situatie. Het doel van de digitale vragenlijst is om in beeld te brengen wat de huidige stand van zaken is m.b.t. het verdiepend lezen en om in beeld te brengen welke interventies leerkrachten al toepassen. Tijdens de observaties wordt bekeken hoe deze onderdelen terugkomen in de lessen en hoe leerkrachten de interventies inzetten tijdens de lessen. Opvallende situaties worden tijdens de observaties beschreven. Dit kan gaan om opmerkingen van leerlingen of een bepaalde handeling van een leerkracht. De observaties duurden per klas tussen de 30 en 45 minuten. De resultaten worden verwerkt in paragraaf 3.2.

Analyse:

De bevindingen van de vragenlijst worden weergegeven in een cirkeldiagram. Daardoor wordt inzichtelijk hoe de verschillende leerkrachten de onderdelen al dan niet toepassen in lessen. De resultaten van de kijkwijzer worden weergegeven met schaalverdeling in een staafdiagram. De grafische weergaves kunnen met elkaar vergeleken worden omdat er in beide gevallen wordt gewerkt met beoordelingsschalen van een bepaald onderdeel uit het theoretisch kader. Eventuele discrepanties worden inzichtelijk door het vergelijken van deze methodes van dataverzameling. Bovendien worden situaties benoemd die van belang zijn voor het contextonderzoek. Zo kunnen uitspraken van leerlingen worden genoteerd of bepaalde handelingen van leerkrachten worden uitgewerkt om een beter beeld te krijgen van de praktijksituatie.

Deelnemers:

Het onderzoek is gericht op de bovenbouw. Daarom is de vragenlijst ingevuld door leerkrachten uit de groepen 6a, 6b, 7a, 7b en 8. De observatie met de kijkwijzer is uitgevoerd bij de groepen 7a, 7b en 8. Duo-collega's hebben de vragenlijst apart van elkaar ingevuld zodat eventuele verschillen ook worden meegenomen in het onderzoek. Dit bevordert de validiteit. Om het onderzoek betrouwbaarder te maken zou er ook geobserveerd moeten worden bij de groepen 6. Wegens tijdgebrek is hieraan helaas niet tegemoetgekomen. De leerkrachten van deze groepen hebben wel de vragenlijst ingevuld waardoor er een beeld kan ontstaan van het onderwijs in deze groepen.

Materiaal:

Voor deze deelvragen is gebruik gemaakt van een zelf opgestelde vragenlijst vanuit het theoretisch kader, opgenomen in bijlage F en een kijkwijzer door Förrer en Van de Mortel (2021), opgenomen in bijlage G.

Deelvraag 3: In welke mate is Nieuwsbegrip toereikend genoeg om tot verdiepend lezen te kunnen komen?

Instrumenten:

Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van verschillende methodes van dataverzameling. Allereerst worden leerkrachten bevraagd tijdens de startdag over begrijpend lezen met betrekking tot de methode Nieuwsbegrip. Dit komt terug in de SWOT-analyse die alle leerkrachten hebben ingevuld. In de leerlingarena geven leerlingen aan hoe zij begrijpend lezen en specifiek Nieuwsbegrip ervaren door het afnemen van een gestructureerd interview. Daarna wordt informatie van gastsprekers gebruikt om belangrijke aspecten van verdiepend lezen inzichtelijk te maken. Met die inzichten kan worden gekeken naar de toepassing van Nieuwsbegrip in de onderzoekspraktijk. Deze methode wordt vergeleken met de methode Blits die de school gebruikt om studievvaardigheden te trainen en daar is begrijpend lezen een onderdeel van. Vanuit de observaties met de kijkwijzer en de inzichten van de gastsprekers wordt aangegeven in welke mate de huidige methode voldoet. Bovendien heeft er een schoolbezoek plaatsgevonden waarbij leerkrachten bevraagd zijn over het werken met begrijpend naar aanleiding van wetenschappelijke inzichten. Deze deelvraag wordt dus beantwoord door gebruik te maken van kwantitatieve- en kwalitatieve dataverzameling om de triangulatie te bevorderen. Om deze deelvraag te beantwoorden wordt dus gebruik gemaakt van interviews met leerlingen en leerkrachten, informatie van gastsprekers, vergelijking methode Blits en Nieuwsbegrip op vakinhoud (wat wordt aangeboden), vakdidactiek (hoe wordt het aangeboden) en pedagogiek (motivatie van leerlingen) en een schoolbezoek.

Procedure:

Om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag is het allereerst van belang in kaart te brengen hoe leerkrachten en leerlingen begrijpend lezen met Nieuwsbegrip ervaren. Daardoor ontstaat een beeld van de methode in de praktijksituatie waarop dit onderzoek gericht is. Tijdens de startdag van stichting LeerKRACHT op 24 oktober 2022 hebben leerkrachten een SWOT-analyse ingevuld. De SWOT-analyses van 7 bovenbouwleerkrachten en 1 internbegeleider van de bovenbouw worden gebruikt, omdat dit de doelgroep van dit onderzoek is. Bovendien is het van belang te weten hoe leerlingen begrijpend lezen en specifiek Nieuwsbegrip ervaren. In de leerlingarena op 24 oktober 2022 hebben zij hun bevindingen mogen delen. Deze twee doelgroepen worden met elkaar vergeleken in paragraaf 3.2.3.1. Er is een conferentie bezocht vanuit de CED-groep (uitgever van Nieuwsbegrip) waarbij gastsprekers informatie delen over begrijpend lezen. Daarnaast is een conferentie bezocht in de bibliotheek in samenwerking met stichting lezen. Gastspreeker, Liselotte Dessauvage van stichting lezen, deelt haar bevindingen over begrijpend lezen en de methode Nieuwsbegrip. Als laatste heeft er een schoolbezoek plaatsgevonden. IKC de Wieden heeft het taalbeleid aangepast door bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek. Directrice Judith Pool gaf een presentatie vanuit haar rol als taalspecialist. Tijdens de observaties is er gekeken naar de methode Nieuwsbegrip naar aanleiding van de kijkwijzer en dus het theoretisch kader. Ook zijn er Blits lessen geobserveerd die hiermee vergeleken worden. Het schoolbezoek geeft inzicht in de werkwijze met verdiepend lezen vanuit wetenschappelijk onderzoek. Daarbij worden belangrijke inzichten benoemd die leidend zijn voor het eventueel anders indelen van het begrijpend lezen onderwijs. Door deze vier onderdelen met elkaar te vergelijken kan worden geconcludeerd welke aspecten belangrijk zijn bij verdiepend lezen en in welke mate nieuwsbegrip voldoet aan deze aspecten.

Analyse:

De uitspraken van leerkrachten en leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 en de intern begeleider van de bovenbouw zijn gecodeerd in de onderdelen vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek. Daarbij wordt aangegeven hoeveel van de leerkrachten en leerlingen het onderwerp benoemen als sterkte of zwakte. Daardoor kan een beeld ontstaan over de ervaringen van deze twee doelgroepen die werken met de methode. De conferenties hebben inzichten gegeven in goed begrijpend lezen onderwijs en de methode Nieuwsbegrip. Ook de presentatie van taalspecialist Judith Pool is hieraan toegevoegd. De aspecten, die volgens wetenschappelijk onderzoek belangrijk zijn bij verdiepend lezen, zijn genoteerd. Vervolgens is aangegeven hoeveel gastsprekers dit aspect benoemen als belangrijk voor kwalitatief onderwijs in begrijpend lezen door verdiepend lezen. Om in beeld te brengen in welke mate Nieuwsbegrip en Blits voldoen aan deze aspecten is een tabel opgesteld. Daarbij wordt gedeeld hoe de methode zich verhoudt tot de theorie van verdiepend lezen. Daarna wordt gekeken naar de bevindingen van IKC de Wieden, na het aanpassen van hun taalbeleid. Er wordt gekeken naar positieve- en negatieve aspecten van deze verandering. Bovendien worden er tips gedeeld om het leesonderwijs 'anders' vorm te geven.

Deelnemers:

1. Bevragen leerkrachten: alle leerkrachten aanwezig op de startdag 24 oktober 2022.
2. Leerling arena: 6 leerlingen uit de groepen 6a, 6b, 7a en 7b.
3. Bezoeken conferenties: gastsprekers CED-groep, gastspreker stichting lezen en gastspreker taalspecialist.
4. Observaties Nieuwsbegrip en Blits vanuit de kijkwijzer en het theoretisch kader: leerkrachten uit de groepen 7a, 7b en 8.
5. Schoolbezoek: leerkrachten groep 6 en 7 van IKC de Wieden.

Materiaal:

1. Bevragen leerkrachten: SWOT-analyses (bijlage H).
2. Leerling arena: open gestructureerd interview (bijlage I)
3. Bezoeken conferenties: uitwerking theorie gastsprekers en gesprekken met gastsprekers (bijlage J)
4. Observaties Nieuwsbegrip en Blits vanuit de kijkwijzer en het theoretisch kader: kijkwijzer (bijlage G)
5. Schoolbezoek: uitleg gastspreker (bijlage K) en gesprekken met leerkrachten (bijlage L)

3.2 Data-analyse

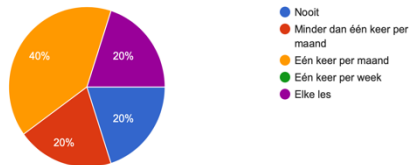
In deze paragraaf worden per deelvraag de opbrengsten geanalyseerd die van belang zijn voor dit onderzoek. De volledige opbrengsten zijn ondergebracht in de bijlages F, G, H, I, J, K en L.

3.2.1 Huidige stand van zaken met verdiepend lezen

Om deelvraag 1 te beantwoorden: wat is de huidige stand van zaken m.b.t. verdiepend lezen bij leerlingen in de bovenbouw? Is er gebruik gemaakt van een vragenlijst en een kijkwijzer. De vragenlijst opgesteld vanuit het theoretisch kader. De kijkwijzer is samengesteld door Förreer en

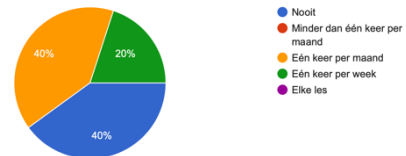
Van de Mortel (2022). Alle resultaten zijn opgenomen in bijlage F en G. Hieronder worden de meest relevante bevindingen gedeeld die betrekking hebben op deze eerste deelvraag.

Ik benoem welke vaardigheid de kinderen nodig hebben bij de tekst/les (actief lezen, herhaald lezen, samenvattend lezen etc.)
5 antwoorden



Figuur 6: vaardigheidsdoel - vragenlijst

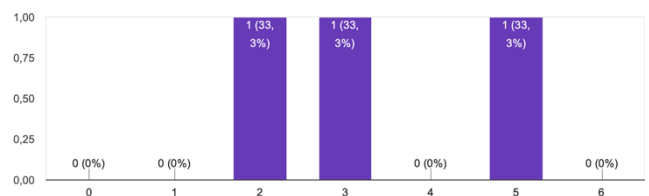
Ik benoem wat de kinderen leren uit de tekst (Authentiek leesdoel). Aan het einde van de tekst weet je.... Kun je een mening vormen over...
5 antwoorden



Figuur 7: authentiek leesdoel - vragenlijst

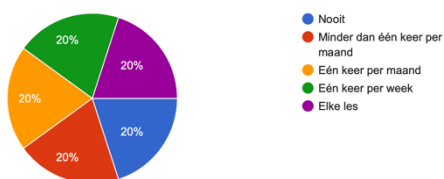
Wat allereerst opvalt in het lesdoel gericht op vaardigheden (figuur 6) is dat er grote verschillen zijn tussen de leerkrachten. Zo benoemd één leerkracht elke les de vaardigheid en één leerkracht nooit. Wanneer wordt gevraagd hoe vaak leerkrachten een authentiek leesdoel stellen (figuur 7) blijkt dat twee leerkrachten dit nooit doen. Een leerkracht doet dit elke week en twee leerkrachten één keer per maand. Tijdens de observatie (figuur 8) blijkt dat leerkrachten inderdaad doelen stellen, maar die zijn altijd gericht op de vaardigheid die leerlingen nodig hebben tijdens de les. Geen enkele leerkracht heeft een authentiek leesdoel benoemd. Wel delen alle leerkrachten wat er wordt verwacht van de leerlingen. Er wordt in mindere mate benoemd hoe de tekst bijdraagt aan het behalen van dit lesdoel omdat leerkrachten voornamelijk aandacht hebben voor de vaardigheden.

De leraar vertelt de leerlingen wat ze na de les kennen en kunnen en geeft daarmee het lesdoel aan.
3 antwoorden



Figuur 8: lesdoel - observatie

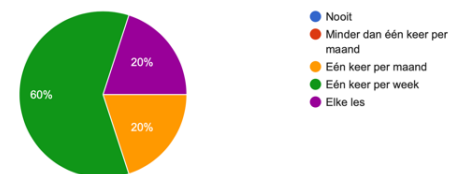
Ik inventariseer welke achtergrondkennis mijn groep heeft mbt het onderwerp van de tekst.
5 antwoorden



Figuur 9: achtergrondkennis inventariseren - vragenlijst

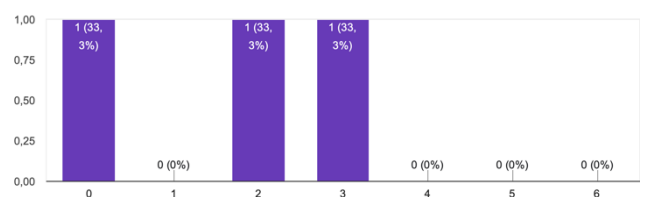
In figuur 9 is te zien dat elke leerkracht met een andere frequentie de achtergrondkennis van de klas in kaart brengt. Elke frequentie wordt één keer benoemd door de leerkrachten. Hieruit blijken onderlinge verschillen tussen de leerkrachten en de wijze waarop zij een begrip indelen. In figuur 10 is te zien dat 4

Ik zorg dat leerlingen verbanden leggen tussen hun eigen kennis en wat ze hebben gelezen in de tekst.
5 antwoorden



Figuur 10: verband eigen kennis en tekst - vragenlijst

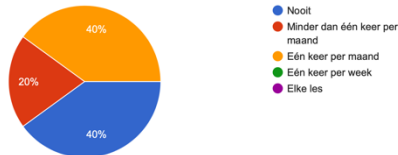
Geef aan welke eerder opgedane kennis of (lees)ervaring de leerlingen kunnen gebruiken en bevrucht hen op de toepassing hiervan.
3 antwoorden



Figuur 11: eerder opgedane kennis - observatie

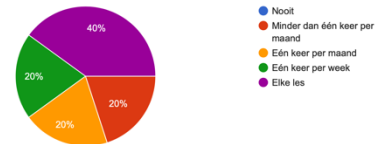
leerkrachten minimaal één keer per week aandacht hebben voor de eigen kennis van de leerlingen en het verband met de kennis uit de tekst. Tijdens de observatie (figuur 11) blijkt dat leerkrachten nauwelijks aandacht hebben voor eerder opgedane kennis of (lees)ervaring. Bovendien werd domeinkennis nauwelijks aangesproken omdat de lessen veelal gericht zijn op vaardigheden.

Ik zorg ervoor dat leesonderwijs verbonden is met schrijfonderwijs (omdat deze vaardigheden elkaar versterken).
5 antwoorden



Figuur 12: verbinding met schrijfonderwijs - vragenlijst

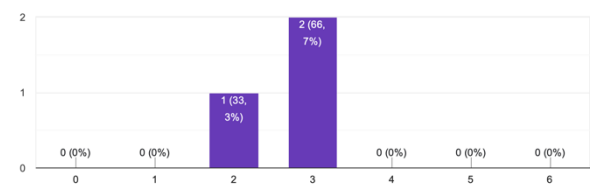
Ik selecteer/bedenk vragen die van toepassing zijn om het lesdoel te behalen. Zowel op inhoud als op vorm.
5 antwoorden



Figuur 13: lesdoel gerelateerde vragen - vragenlijst

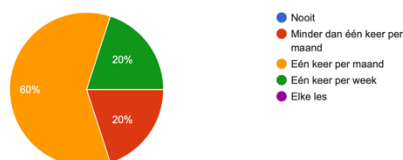
In figuur 12 wordt inzichtelijk dat leerkrachten maximaal één keer per maand een schrijfp opdracht geven aan de leerlingen. Twee leerkrachten doen dit zelfs nooit. Wel geven leerkrachten in figuur 13 aan vragen te selecteren of bedenken die gericht zijn op het lesdoel. Eén leerkracht doet dit minder dan één keer per maand, maar drie leerkrachten doen dit elke les of één keer per week. Tijdens de observatie (figuur 14) wordt duidelijk dat leerkrachten activiteiten selecteren/bedenken die gericht zijn op het gestelde vaardigheidsdoel. Dit gaat voornamelijk om betekenisvolle praatopdrachten. Daarentegen worden betekenisvolle schrijfp opdrachten nooit ingezet. Vaak wordt er antwoord gegeven in één zin of een meerkeuze antwoord naar aanleiding van een gesprek.

Geeft betekenisvolle praat- en schrijfp opdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekstgerelateerd zijn.
3 antwoorden



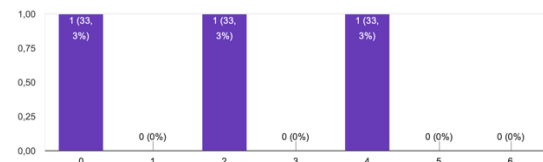
Figuur 14: betekenisvolle praat- en schrijfp opdrachten - observatie

Ik zorg voor 'real-world' scenario's waardoor leerlingen weten wat ze in de echte wereld kunnen met deze informatie.
5 antwoorden



Figuur 15: koppeling echte wereld - vragenlijst

Adviseert de leerlingen te reflecteren op de verworven kennis en hun aanpak door ze aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.
3 antwoorden

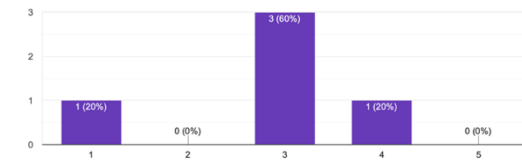


Figuur 16: reflectie op verworven kennis – observatie

Leerkrachten geven in figuur 15 aan aandacht te hebben voor 'real-world' scenario's. De meeste leerkrachten zetten dit één keer per maand in. Om leerlingen mee te geven wat ze met de inhoudelijke kennis die is opgedaan kunnen in de echte wereld is het van belang ze te laten reflecteren op de verworven kennis (figuur 16). In de observatie blijkt dat één leerkracht hier

een 4-score op behaald. Eén leerkracht reflecteert niet wegens tijdsgebrek en één leerkracht reflecteert voornamelijk op de geleerde vaardigheid.

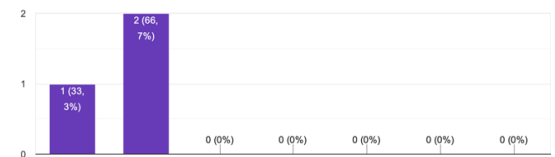
Ik ken de leerlijn van begrijpend lezen. Wat moeten de leerlingen kunnen?
5 antwoorden



Figuur 17: kennis van de leerlijn - vragenlijst

Uit figuur 18 blijkt dat leerkrachten nauwelijks geneigd zijn om leerlingen aantekeningen te laten maken tijdens het lezen van een tekst. Twee leerkrachten vroegen de leerlingen om 'moeilijke woorden' te noteren om samen de betekenis te achterhalen.

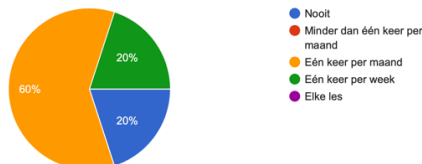
Vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend individueel of samen met een andere leerlingen aantekeningen te maken die passen bij het doel van de les.
3 antwoorden



Figuur 18: aantekeningen maken - observatie

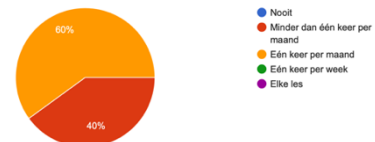
Uit figuur 19 en 20 blijkt dat leerkrachten gemiddeld één keer maand inzetten op het evalueren en reflecteren van teksten. Ook het beoordelen van de betrouwbaarheid wordt door de meeste leerkrachten één keer per maand gedaan. Deze vaardigheden vallen onder de hogere orde denkragen.

Ik zorg dat leerlingen evalueren en reflecteren op de tekst.
5 antwoorden



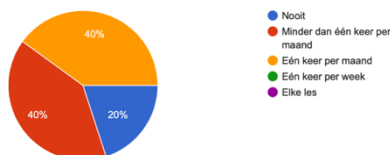
Figuur 19: evalueren en reflecteren op teksten - vragenlijst

Ik leer leerlingen hoe ze de betrouwbaarheid van een tekst kunnen beoordelen (fake news, meningen, overtuigingen, feiten).
5 antwoorden



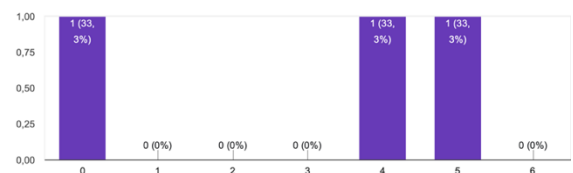
Figuur 20: betrouwbaarheid van teksten beoordelen - vragenlijst

Ik reflecteer met de leerlingen op het lesdoel. Hoe heb je het lesdoel behaald? Wat had je nodig om dit te behalen? (zowel op inhoud als op strategieën)
5 antwoorden



Figuur 21: reflecteren op het lesdoel - vragenlijst

Vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst.
3 antwoorden



Figuur 22: reflecteren op lesdoel - observatie

Uit figuur 22 blijkt dat twee van de drie leerkrachten gereflecteerd hebben op het vaardigheidsdoel. Eén leerkracht kwam in tijdsnood waardoor deze niet gereflecteerd heeft. In de nabespreking gaf deze leerkracht aan vaker in tijdsnood te komen. Wanneer het in de tijd lukt, reflecteert deze leerkracht op het vaardigheidsdoel. Aangezien er door geen van de

leerkrachten een authentiek leesdoel is opgesteld, kon daar ook niet op gereflecteerd worden. Uit de vragenlijst (figuur 21) blijkt dat één leerkracht nooit reflecteert op het gestelde doel. Twee leerkrachten doen dit minder dan één keer per maand en twee leerkrachten doet dit maandelijks. In de praktijk blijkt dus dat dit vaker gebeurt óf dat dit bewust is ingezet tijdens de observatie.

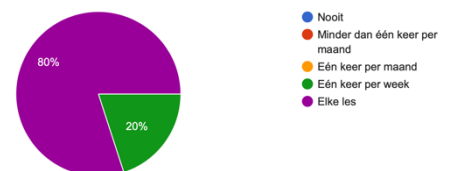
3.2.2 Leerkracht interventies verdiepend lezen

Deelvraag 2: welke interventies passend bij verdiepend lezen passen de leerkrachten toe? Om de tweede deelvraag te beantwoorden zijn dezelfde vragenlijst en kijkwijzer gebruikt om in beeld te brengen welke interventies leerkrachten toepassen. De uitkomsten van deze twee methodes van dataverzameling worden met elkaar vergeleken.

Uit figuur 23 blijkt dat leerkrachten veelal gesprekken voeren over de inhoud van de tekst. Hierbij stellen leerkrachten 'waar blijkt dat uit'-vragen om leerlingen hun antwoorden te laten onderbouwen. Echter blijkt tijdens de observatie (figuur 24) dat leerkrachten nauwelijks vragen naar bewijs uit de tekst. Er worden wel gesprekken gevoerd over de inhoud van teksten. Hierbij worden inhoudelijke vragen gesteld om het denken van leerlingen te controleren. Maar leerlingen hoeven hun antwoorden vaak niet te onderbouwen met bewijs uit de teksten. Daardoor wordt herhaald lezen weinig gestimuleerd.

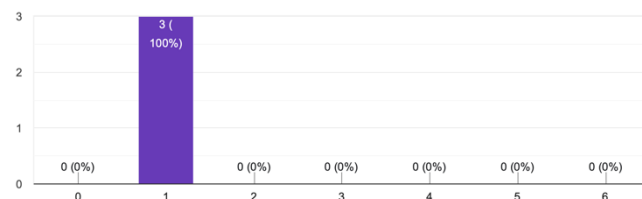
Om verschillende denkniveaus aan te spreken kan gebruik worden gemaakt van de taxonomie van Bloom (Van de Mortel & Ballering, 2014). De hoge orde denkvragen zijn passend bij de theorie over verdiepend lezen. Leerkrachten geven aan dit maximaal één keer per maand te gebruiken (figuur 25). Tijdens de observaties (figuur 26) blijkt dat twee leerkrachten een 4-score behalen bij het stellen van tekstgerelateerde

Ik voer gesprekken over de inhoud van de tekst waarbij ik leerlingen uitdaag hun antwoord te onderbouwen (waaruit blijkt dit?)
5 antwoorden



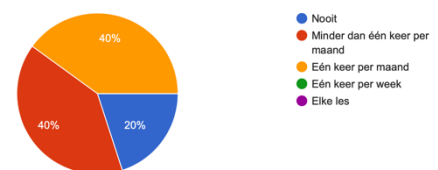
Figuur 23: doelgerichte gesprekken - vragenlijst

Stelt de 'waar blijkt dat uit'-vraag wanneer leerlingen geen bewijs uit de tekst in hun antwoorden/reacties opnemen.
3 antwoorden



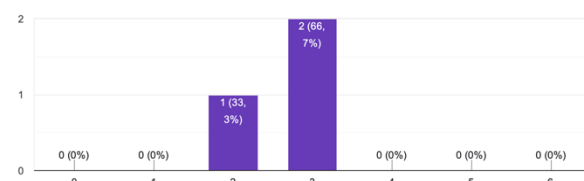
Figuur 24: bewijs opnemen uit teksten - observatie

Ik zorg ervoor dat ik verschillende denkvragen stel bij teksten (lage orde-hoge orde (Taxonomie van Bloom)).
5 antwoorden



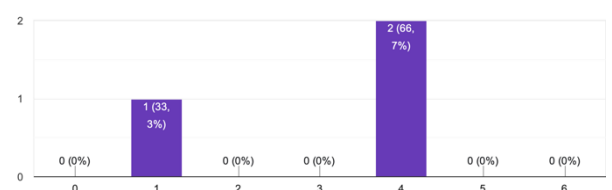
Figuur 25: Taxonomie van Bloom

Geeft betekenisvolle praat- en schrijfp opdrachten en verwerkende activiteiten die lesdoel- en tekstgerelateerd zijn.
3 antwoorden



Figuur 26: tekstgerelateerde vragen - observatie

Stelt tekstgerelateerde vragen op verschillende niveaus om herhaald lezen te stimuleren en 'frontloading' te beperken.
3 antwoorden

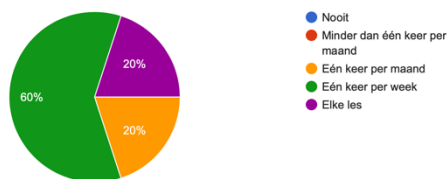


Figuur 27: betekenisvolle opdrachten - observatie

vragen op verschillende niveaus. Wel zijn deze vragen voornamelijk gericht op vaardigheden om een tekst te lezen. Figuur 27 laat daarnaast zien dat niet alle praat- en schrijfp opdrachten lesdoel en tekst gerelateerd zijn.

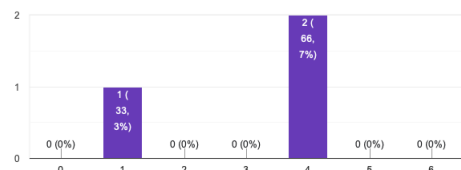
Uit figuur 28 en 29 blijkt dat leerkrachten modelleren toepassen tijdens de les. Eén leerkracht doet dit nog weinig. Bij één observatie benoemde een kind dat ze nu snapt hoe je ‘moet denken’ terwijl een tekst wordt gelezen. Dit was de eerste les waarbij de leerkracht het modelleren toepaste. De leerkracht gaf aan het een fijne methode te vinden om leerlingen te helpen bij complexe delen in de tekst.

Ik model voor de kinderen hoe zij 'lastige' tekstonderdelen eigen kunnen maken.
5 antwoorden



Figuur 28: modelleren - vragenlijst

Modelt wat moeilijk/complex is voor de leerlingen:
a) hoe hij 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 doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbanden legt tussen tekstgedeeltes),
b) hoe hij moeilijkheden oplost bij die onderdelen van de tekst die complex zijn.
c) hoe hij aantekeningen maakt bij de tekst.
3 antwoorden



Figuur 29: modelleren - observatie

3.2.3 Nieuwsbegrip en verdiepend lezen

In welke mate is Nieuwsbegrip toereikend genoeg om tot verdiepend lezen te kunnen komen? Om de derde deelvraag te beantwoorden wordt eerst gekeken naar de bevindingen van leerkrachten en leerlingen over begrijpend lezen en Nieuwsbegrip. Vervolgens delen experts tijdens conferenties hoe wetenschappelijke onderzoeken bijdragen aan kwalitatief goed onderwijs in begrijpend lezen en hoe dit zich verhoudt tot de methode Nieuwsbegrip. Aan de hand van die informatie wordt geobserveerd in welke mate Nieuwsbegrip en Blitz voldoen aan de theorie over verdiepend lezen. Bovendien zijn wetenschappelijke onderzoeken voor IKC de Wieden doorslaggevend geweest om begrijpend lezen anders vorm te geven. Daarom is het interessant te onderzoeken hoe deze veranderingen in de praktijk bijdragen aan verbetering in begrijpend lezen op deze school. Daaruit kan worden geconcludeerd of Nieuwsbegrip toereikend genoeg is om tot verdiepend lezen te kunnen komen in de eigen onderwijspraktijk.

1. Resultaten van het bevragen van leerkrachten en leerlingen

		Leerkrachten (8)	Leerlingen (6)
Vakinhoudelijk			
Sterktes	Vast onderdeel in het rooster.	2	0
	Spreekt actualiteiten aan.	1	1
	Wisselende onderwerpen aanbieden.	1	0
Zwaktes	Meer werken vanuit belangstelling van de leerlingen. Door bijvoorbeeld te integreren met IPC.	6	3
	Inhoud meer richten op kennisontwikkeling dan het nu is.	0	4

	Verskillende tekstsoorten aanbieden.	5	0
	Toetsing van Nieuwsbegrip wordt door iedereen anders aangepakt.	2	0
	Meer aandacht besteden aan woordenschatontwikkeling.	2	0
Vakdidactisch			
Sterktes	Ruimte voor differentiatie vanuit de methode.	4	0
Zwaktes	Te weinig kennis over de methode. Geen rode draad door de organisatie van de school.	3	0
	Hoe zorgen we voor borging van dit onderzoek? Zodat niet teruggevallen wordt in oude gewoontes.	3	0
	Weinig verdiepende vragen uit de methode.	1	1
	Meer aandacht nodig op het omgaan met tekststructuren.	1	0
	Niet altijd tijd voor alle onderdelen uit de lessen	4	0
Pedagogisch			
Sterktes	/		
Zwaktes	Leerlingen zijn weinig gemotiveerd	3	3

Uit de SWOT-analyses en de leerlingearena blijkt dat kinderen gericht zijn op het opdoen van nieuwe informatie. Daarbij geven vier kinderen aan inhoudelijk te willen leren van teksten. Dit kan worden gedaan door integratie met IPC. Maar drie leerlingen benoemen dat een geschiedenis onderwerp zonder deze koppeling ook interessant kan zijn. Zes van de acht leerkrachten zien ook kans voor de integratie met IPC. Daarbij benoemen ze niet specifiek dat ze opzoek zijn naar meer inhoudelijke informatie. Leerkrachten willen ook graag meer verschillende tekstsoorten aanbieden. Bij de huidige methode zijn leerkrachten te spreken over de differentiatiemogelijkheden die de methode biedt. Bovendien vinden ze het fijn dat het ingeroosterd staat. Al blijkt wel dat er niet altijd tijd is voor alle onderdelen uit de methode. Leerkrachten en leerlingen geven aan dat leerlingen niet altijd gemotiveerd zijn tijdens Nieuwsbegrip en begrijpend lezen. Hierbij wordt vaker het woord ‘saai’ genoemd door beide groepen respondenten.

2. Conferenties: uitleg gastsprekers en gesprekken met gastsprekers

	Onderwerp	Paul van den Broek	Liselotte Dessauvage	Judith Pool
Vakinhoudelijk				
	Teksten moeten inhoudelijk bijdragen aan kennisontwikkeling van leerlingen.	X	X	X
	Begrijpend lezen gaat over het leggen van relaties tussen delen van de tekst en de eigen achtergrondkennis van de lezer.	X	X	

	Er worden meerdere soorten tekstgenres aangeboden tijdens de les.			X
	Werk met brede thema's.		X	X
	Huidige toetsen zijn niet toereikend genoeg. Testen vooral text base en weinig verdiepende vaardigheden.	X		X
	Zorg voor rijke en authentieke teksten met duidelijke tekststructuren waarin de functie van signaalwoorden duidelijk wordt.	X	X	X
	Teksten worden steeds schriller en compacter. Daarom zijn ze niet rijk en authentiek meer.		X	X
	Zorg voor een school breed curriculum.			X
Vakdidactisch				
	De gestelde vragen zijn betekenisvol en gericht op kennisontwikkeling en vaardigheid.	X		
	Zorg voor differentiatie. Zwakke- en sterke lezers hebben andere instructies nodig. Leerlingen hebben andere (achtergrond)kennis, woordenschat en leesvaardigheid.	X	X	
	De leerkracht geeft instructie over de vaardigheden en gebruikt waar nodig de methode modelleren om complexe onderdelen in de tekst te begeleiden.	X	X	
	Zorg voor de combinatie met het schrijfonderwijs.	X		

Naar aanleiding van de conferenties kan worden gezegd dat het belangrijk wordt gevonden dat teksten moeten bijdragen aan kennisontwikkeling. Ze geven allemaal aan dat begrijpend lezen moet worden gedaan met rijke en authentieke teksten met duidelijke tekststructuren waardoor de functie van signaalwoorden duidelijk wordt. Twee gastsprekers geven bovendien aan dat het werken met brede thema's waardevol is. Ook tijdens twee van deze conferenties wordt benoemd dat teksten steeds armer en compacter worden waardoor niet wordt gewerkt met rijke en authentieke teksten. Het belang van modelleren en differentiëren komt naar voren. Eén gastspreker benoemt dat de combinatie met het schrijfonderwijs waardevol is. Eén van de sprekers benoemt ook het belang van een school breed curriculum zodat er een duidelijke leerlijn ontstaat van groep 1 tot en met groep 8.

3. Observaties Nieuwsbegrip en Blits vanuit de kijkwijzer en het theoretisch kader

	Observatiepunt	Nieuwsbegrip	Blits
Vakinhoudelijk			
	Teksten dragen inhoudelijk bij aan kennisontwikkeling van leerlingen.	+/- Leerlingen leren nieuwe feiten uit het nieuws. Echter weten veel leerlingen dit al of zijn ze er niet heel nieuwsgierig naar.	+/- Leerlingen leren door te lezen over een thema. Echter is de methode zo gericht op vaardigheden dat inhoudelijke kennis er nauwelijks toe doet.

	Leerlingen zijn betrokken tijdens het lezen van de tekst. Willen meer weten over het onderwerp.	+/- Sommige leerlingen zijn benieuwd naar de inhoud van de tekst. Veel leerlingen maakt het echter weinig uit wat ze lezen.	+ Leerlingen lijken bij deze methode meer betrokken te zijn omdat er wordt gewerkt met een thema waarover zij meer te weten komen.
	Er worden meerdere soorten tekstgenres aangeboden tijdens de les.	- De teksten zijn informatief en gericht op actualiteiten. Andere tekstsoorten worden nauwelijks aangeboden.	+/- Tijdens een les wordt een informatieve tekst lezen over de vaardigheden en een inhoudelijke tekst over het onderwerp. Echter worden er niet veel verschillende genres aangeboden.
Vakdidactisch			
	De gestelde vragen zijn betekenisvol en gericht op kennisontwikkeling en vaardigheid.	+/- De vaardigheden die worden aangeboden zijn leidend voor de vraagstelling. Echter zijn deze vragen weinig gericht op kennisontwikkeling.	+/- De vaardigheden die worden aangeboden zijn leidend voor de vraagstelling. Echter zijn deze vragen weinig gericht op kennisontwikkeling.
	De teksten verschillen in moeilijkheidsgraad om te kunnen differentiëren.	+ Er wordt gewerkt met teksten op niveau. Nieuwsbegrip XL biedt die mogelijkheid ook aan voor zelfstandige verwerking.	- Er wordt gebruik gemaakt van één niveau. Daarbij begeleidt de leerkracht de zwakkere lezers extra.
	De leerkracht geeft instructie over de vaardigheden en gebruikt waar nodig de methode modelleren om complexe onderdelen in de tekst te begeleiden.	+ Leerkracht geeft instructie en in de methode wordt een complex deel van de tekst gemodelleerd.	+/- Leerkracht geeft instructie maar modelleren zit niet in de methode. De leerkracht is zelf verantwoordelijk voor de toepassing hiervan. Eén leerkracht past deze didactiek toe.
Pedagogisch			
	Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd.	- Leerlingen zijn niet echt betrokken bij het onderwerp. Sommigen willen er wel iets over weten, maar ze zijn niet erg nieuwsgierig.	+/- Leerlingen willen meer weten over het onderwerp. Echter zijn de vragen zo gericht op vaardigheden dat de inhoudelijke kennis minder belangrijk lijkt.

Uit de observaties van de verschillende methodes blijkt dat de leerlingen bij Blits meer betrokken zijn omdat de kennis wordt gedeeld in betekenisvolle thema's. Echter zijn beide methodes voornamelijk gericht op vaardigheden ontwikkelen en weinig op inhoudelijke kennisontwikkeling. Bij Blits wordt enigszins gewerkt met verschillende tekstsoorten, maar de reikwijdte hiervan is beperkt. Nieuwsbegrip richt zich voornamelijk op informatieve teksten vanuit actualiteiten. Nieuwsbegrip heeft goede differentiatiemogelijkheden in de methode, Blits heeft dit niet. Het modelleren wordt in Nieuwsbegrip aangeboden waardoor de leerkracht automatisch een complex deel van de tekst kan aanbieden aan de leerlingen. Bij Blits wordt hierin meer gevraagd van de leerkracht omdat deze dit zelf moet toepassen en dus moet inschatten bij welk deel van de tekst dit ingezet moet worden. De motivatie lijkt hoger te liggen

bij de Blitz methode. Echter, door het ontbreken van inhoudelijke leesdoelen zwakt dit af gedurende de les.

4. Schoolbezoek IKC de Wieden: uitleg gastspreker en gesprekken met leerkrachten

We zetten meer in op dieper tekstbegrip door het loslaten van de methode. Methodeteksten zijn door de jaren heen verarmd, terwijl onderzoek juist pleit voor rijke, complexe en lange teksten om dieper tekstbegrip te stimuleren. Werken met thema's zorgt voor doelgerichte kennisontwikkeling. Leerlingen zijn (op deze school) gemotiveerder dan eerder omdat ze iets leren over het thema. Ook maken ze echt gebruik van de nieuwe kennis door opdrachten mee te geven waar ze de teksten voor nodig hebben. Leerkrachten worden steeds 'handiger' in het kiezen van goede teksten waardoor het minder tijd in beslag gaat nemen. Daarbij is het goed om te beseffen dat fouten maken mag. Samen met leerlingen en collega's wordt duidelijk wat werkt en wat niet werkt binnen de school en de klas. Ook neemt de motivatie toe door het vak wereldoriëntatie op het rooster te zetten in plaats van begrijpend lezen. Daardoor hebben de leerlingen meer het idee dat ze inhoudelijke informatie kunnen verwachten en dit zorgt voor meer motivatie. Thematafels met boeken zorgen ervoor dat het thema gaat leven en ze kunnen ervoor kiezen om nog meer te weten te komen over het thema tijdens stillezen. Door thematisch aan de slag te gaan met teksten lijkt op deze school de betrokkenheid en motivatie toegenomen te zijn. Daarbij zorgen betekenisvolle opdrachten zoals creatief en schrijven voor een actieve verwerking.

3.3 Conclusie contextonderzoek

In deze paragraaf worden conclusies getrokken naar aanleiding van de analyse van het contextonderzoek. Ook wordt de literatuurstudie betrokken om de opbrengsten te onderbouwen.

Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. verdiepend lezen bij leerlingen in de bovenbouw?

Uit het context onderzoek blijkt dat leerkrachten geneigd zijn om het lesdoel enkel te richten op vaardigheidsdoelen. Het is van belang dat kinderen leren van teksten die ze lezen. Daarom moeten leerkrachten authentieke leesdoelen gaan stellen bij teksten die worden aangeboden (Pearson et al., 2020; Houtveen & Van Steensel, 2022; Koeven & Smits, 2020). Bovendien zitten er veel onderlinge verschillen in de mate waarin leerkrachten aandacht besteden aan achtergrondkennis van de leerlingen. Volgens Knitsch (2004) ontstaat er pas een compleet beeld van de tekst wanneer deze integratie plaatsvindt. Eén leerkracht geeft in de vragenlijst aan de leerlijn (SLO, z.d.) begrijpend lezen niet te kennen. Om het onderwijs in begrijpend lezen goed vorm te geven is het belangrijk dat leerkrachten weten wat er verwacht wordt van de kinderen. Leerkrachten geven aan dat ze gebruik maken van 'real life scenario's' (Houtveen & Van Steensel, 2022).

Schrijfonderwijs wordt door twee leerkrachten nooit geïntegreerd met begrijpend lezen, terwijl deze vaardigheden elkaar juist versterken (Hebert et al., 2013). Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten minimaal één keer per maand leerlingen de gelezen informatie laten koppelen met hun eigen kennis. Twee leerkrachten laten leerlingen minder dan één keer maand de betrouwbaarheid van teksten controleren.

Leerkrachten laten leerlingen nauwelijks aantekeningen maken tijdens het lezen van de tekst. Twee leerkrachten hadden daarbij alleen aandacht voor moeilijke woorden. Om tekstbegrip te bevorderen is het waardevol om leerlingen tijdens het lezen aantekeningen te laten maken (Förrer & Van de Mortel, 2021).

Twee leerkrachten hebben met de kinderen gereflecteerd op het gestelde vaardigheidsdoel. Eén leerkracht kwam in tijdsnood waardoor dit niet gedaan is. Deze leerkracht gaf aan vaker in tijdsnood te komen tijdens begrijpend lezen en daardoor het reflecteren soms niet te doen.

Welke interventies passend bij verdiepend lezen passen leerkrachten toe?

Leerkrachten hebben gesprekken in de klas over de gelezen teksten. Daarbij stellen leerkrachten vragen om het denken van leerlingen te kunnen volgen. Daarentegen wordt de ‘waar blijkt dat uit’ vraag weinig gesteld. Leerlingen geven daardoor antwoorden uit hun hoofd en zoeken minder vaak bewijs uit de tekst om hun antwoord te onderbouwen (Förrer & Van de Mortel, 2021).

Geen enkele leerkracht geeft aan elke les te reflecteren. Tijdens de observatie reflecteren twee van de drie geobserveerde leerkrachten. Om dieper tekstbegrip te stimuleren is het van belang om verschillende soorten denkvragen te stellen vanuit de taxonomie van Bloom (Van de Mortel & Ballering, 2014). Daardoor worden leerlingen gestimuleerd om steeds dieper na te denken over de gelezen tekst. Dit wordt door de leerkrachten maximaal één keer per maand toegepast. Eén leerkracht geeft zelfs aan deze taxonomie nooit te gebruiken.

Wanneer leerkrachten inschatten dat bepaalde tekstonderdelen complex zijn, wordt modelleren veelvuldig gebruikt. Deze methode blijkt effectief omdat denkstappen worden verduidelijkt (Houtveen & Van Steensel, 2022). Alle leerkrachten gebruiken minimaal één keer per maand de methode modelleren om complexe onderdelen uit de tekst uit te leggen aan de leerlingen. Dit past bij de interventies van verdiepend lezen en kan verder worden ontwikkeld.

In welke mate is Nieuwsbegrip toereikend genoeg om tot verdiepend lezen te kunnen komen?

Uit de SWOT-analyses en de leerlingarena kan geconcludeerd worden dat leerkrachten te spreken zijn over de differentiatiemogelijkheden die de methode biedt. Leerlingen geven aan dat ze inhoudelijke informatie willen leren door het lezen van teksten. Dit kan, volgens leerkrachten en leerlingen, gedaan worden door een koppeling te maken met wereldoriëntatie of specifiek IPC. Daardoor kunnen ook meerdere tekstsoorten worden aangeboden. Dit zou de motivatie van leerlingen kunnen bevorderen. De gastsprekers benadrukken dat teksten moeten bijdragen aan kennisontwikkeling. Dit kan worden gedaan door authentieke en rijke teksten aan te bieden met duidelijke tekststructuren. Werken in thema's blijkt ook volgens gastsprekers waardevol. Modelleren en differentiëren worden ook benoemd als belangrijke pijlers bij begrijpend lezen. Gastsprekers en leerkrachten geven aan het belangrijk te vinden dat er een school breed curriculum wordt opgesteld vanwege borging.

Uit de observaties blijkt dat Nieuwsbegrip en Blitz in mindere mate voldoen aan verdiepend lezen. Positieve aspecten zijn differentiatie en bij Nieuwsbegrip het modelleren. Echter zijn beide methodes vooral gericht op vaardigheden en weinig op inhoudelijke kennisontwikkeling. Ook wordt er gebruik gemaakt van verarmde teksten. Dit staat niet in lijn met de theorie over verdiepend lezen. Veel methodes zijn daarbij gericht op tekststructuren en weinig op diep tekstbegrip. Nieuwsbegrip voldoet dus in mindere mate aan de aspecten om tot verdiepend lezen te kunnen komen.

HOOFDSTUK 4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Allereerst worden de reikwijdte en de beperkingen van dit onderzoek gedeeld. Bovendien worden er aanbevelingen gedaan voor eventueel vervolgonderzoek. Aan de hand van de literatuurstudie en het contextonderzoek wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en wordt de relevantie voor de onderwijspraktijk gedeeld.

4.1 discussie

De reikwijdte van dit onderzoek is beperkt omdat de context voornamelijk gericht is op één onderwijspraktijk. Ook wordt er uitgegaan van een constructivistische benadering (Van der Donk & Van Lanen, 2016) waarbij leerkrachten en leerlingen andere betekenis verlenen aan dezelfde onderwijspraktijk. Daardoor kunnen de resultaten niet één-op-één worden vertaald naar een andere onderzoekspraktijk. Het zou interessant zijn de onderzoeksinstrumenten in meerdere onderwijspraktijken in te zetten zodat de functionaliteit van het instrument inzichtelijk wordt.

Om draagvlak te creëren voor de implementatie van de onderzoeksresultaten is er ook buiten de eigen onderwijspraktijk gekeken naar inzichten over begrijpend lezen. Zo zijn er conferenties bezocht met gastsprekers die zich hebben verdiept in begrijpend lezen en is er een schoolbezoek gedaan om te kijken welke interventies op die school bijdragen aan verbetering van het onderwijs. Daardoor wordt onderzoekerstriangulatie bevorderd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Ook wordt hierdoor de externe validiteit bevordert doordat de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten wordt onderzocht. Door het contextonderzoek te baseren op de uitkomsten van de literatuurstudie wordt richting gegeven aan het onderzoek. Daarbij worden bestaande instrumenten ingezet die vanuit vakliteratuur zijn opgesteld. In de literatuurstudie is gebruik gemaakt van verschillende bronnen om zo vanuit verschillende perspectieven te kijken naar het praktijkprobleem. Hiermee wordt brontriangulatie toegepast.

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten zou ook geobserveerd kunnen worden in de groepen 6. Door meer lessen te bezoeken wordt er meer data verzameld waardoor de onderzoeksresultaten betrouwbaarder worden. Tijdens de observaties zijn de resultaten altijd gebaseerd op de interpretatie van de onderzoeker. De onderzoeker probeert zo objectief mogelijk te zijn, maar onderzoeksresultaten zijn daarmee nooit compleet valide. Ook tijdens het invullen van een vragenlijst door leerkrachten kan het voorkomen dat sociaalwenselijk gedrag wordt ingevuld. Bovendien is er gerekend met schaalverdeling tijdens het contextonderzoek. Dit is niet volledig betrouwbaar, volgens Van der Donk en Van Lanen (2016), omdat niet alle respondenten de afstanden in schaalverdeling als gelijk ervaren. Door de opbrengsten van de vragenlijst te vergelijken met de opbrengsten van observaties komen eventuele discrepanties aan het licht. Wel is het van belang bewust te zijn van het Hawthorne-effect bij het uitvoeren van observaties. Leerkrachten kunnen de neiging hebben zich anders te gedragen wanneer zij zich ervan bewust zijn dat ze geobserveerd worden. Daardoor neemt de validiteit van het onderzoek af, omdat het in mindere mate gaat om de dagelijkse onderwijspraktijk die wordt geobserveerd.

4.2 conclusie

In deze paragraaf zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek door theorie en praktijk te koppelen. Deze conclusie vormt de basis voor de ontwerpcriteria die worden opgesteld in hoofdstuk 5.

Op welke wijze kunnen leerkrachten verdiepend lezen stimuleren bij leerlingen in groep 6,7,8 van school X?

De hoofdvraag van dit onderzoek is opgesteld vanwege het uitblijven van de verwachte resultaten op de CITO-toetsen vanuit de schoolweging. Echter blijkt, vanuit de literatuurstudie, dat de CITO-toetsen alleen het letterlijk tekstbegrip meten en niet het dieper tekstbegrip (Houtveen & Van Steensel, 2022). Bovendien blijkt dat Nederlandse leerlingen bedreven zijn in het beantwoorden van vragen op tekstniveau maar dat het evalueren van en het reflecteren op teksten lastiger is (PISA, 2016). Om verdiepend lezen te stimuleren wordt onderscheid gemaakt tussen vakinhoud en vakdidactiek.

Vakinhoudelijk blijkt het van belang lange, complexe en rijke teksten aan te bieden waarbij authentieke leesdoelen worden gesteld. Leerlingen kunnen hierdoor kennis construeren en dat is, volgens Förrer en Van de Mortel (2021) de essentie van lezen. Tijdens de observaties blijkt dat de huidige methode niet voldoet aan het stellen van authentieke leesdoelen. Rijke teksten bieden bovendien mogelijkheid om woordenschat uit te breiden (Houtveen & Van Steensel, 2022), dit is ook een vraag van de leerkrachten in het contextonderzoek. De moeilijkheidsgraad wordt beoordeeld door kwantitatieve- en kwalitatieve factoren. Koeven en Smits (2020) leggen nadruk op het belang van authentieke teksten in oorspronkelijke vorm, zonder dat teksten worden gemanipuleerd. Nieuwsbegrip blijkt echter gebruik te maken van verarmde teksten, volgens de gastsprekers uit het contextonderzoek. Kwalitatieve factoren gaan over de betekenis en het doel van de tekst, de informatiedichtheid en taalgebruik. De leerkracht beoordeelt deze factoren. Er kan gebruik worden gemaakt van de selectiecriteria van Gobyn et al. (2019) in bijlage C. Bovendien blijkt dat de aangeboden teksten een duidelijke tekststructuur moeten hebben waarbij de functie van signaalwoorden duidelijk wordt (Van de Mortel & Ballering, 2014). Verschillende tekstgenres zorgen voor meer kennis over verschillende tekststructuren. Dit is ook in de SWOT-analyses een vraag van de leerkrachten.

Door thematisch te werken wordt woordenschat uitgebreid en zijn leerlingen meer gemotiveerd om kennis te ontwikkelen (Van de Mortel & Ballering, 2014). Daarbij is het van belang domeinkennis te inventariseren omdat kennis oorzaak, gevolg en voorspeller is van begrijpend lezen (Pearson et al., 2020). Een gemotiveerde leerling wil bovendien moeite doen om een tekst te begrijpen (Houtveen & Van Steensel, 2021). Deze motivatie blijft bij het huidige begrijpend lezen uit, aldus het contextonderzoek. Leerlingen geven ook aan meer inhoudelijke kennis op te willen doen tijdens het lezen van teksten in het contextonderzoek. Daarom ligt het voor de hand vakintegratie toe te passen door wereldoriëntatie of IPC op het rooster te zetten. Nieuwsbegrip zorgt ook niet voor een thematische opbouw in kennisontwikkeling. Het is van

belang dat vaardigheidsdoelen in dienst staan van het kennisdoel. Verdiepend lezen is het leggen van verbanden tussen wat kinderen zelf weten en het evalueren en reflecteren op een tekst (Gubbels et al., 2017). Verdiepend lezen draagt bij aan het probleemoplossend vermogen en een leerling heeft doorzettingsvermogen, motivatie en volharding nodig om complexe teksten te kunnen doorgronden (Van de Mortel & Ballering, 2014). Door leerlingen daarnaast zelfstandig te laten lezen over het thema zal nog meer kennis worden ontwikkeld en neemt de betrokkenheid toe.

De vakdidactiek die bijdraagt aan verdiepend lezen zijn onder andere het uitvoeren van betekenisvolle activiteiten die bijdragen aan kennisontwikkeling. Door leerlingen aantekeningen te laten maken tijdens het lezen van de tekst komt tekstbegrip tot stand (Förner & Van de Mortel, 2021). Dit wordt nog niet toegepast, blijkt in het contextonderzoek. De taxonomie van Bloom (Anderson & Kratwohl, 2002) zorgt ervoor dat verschillende soorten denkvragen worden gesteld. Voornamelijk hoge orde denkvragen zorgen ervoor dat leerlingen actief bezig zijn met de teksten en daardoor verdiepend lezen moeten toepassen om antwoord te geven op de vragen. Daarbij worden dus niet alleen tekst base vragen gesteld, maar wordt kennis gekoppeld aan eigen, relevante achtergrondkennis (situatiemodel) (Knitsch, 2004; Houtveen & Van Steensel, 2022). Het is daarbij van belang dat alle kinderen (dus ook zwakke lezers) de ruimte krijgen om kennis te ontwikkelen. Schrijfonderwijs blijkt een positieve invloed te hebben op leesbegrip. Graphic organizers zorgen ervoor dat kinderen inzicht krijgen in tekststructuren en daardoor informatie beter kunnen ordenen (Bradbury, 2014). Schurende en naburige teksten (Van den Ende, Jongstra & Pauw, 2016) dragen bij aan motivatie, betrokkenheid en kritisch en nauwkeurig lezen. Doelgerichte gesprekken zijn een goede werkvorm om verdiepend lezen te stimuleren. Daarbij leren kinderen zich uit te drukken door met elkaar te discussiëren, verklaren, bevragen, meningen onderbouwen en oplossingen te ontwikkelen. ‘Waar blijkt dat uit’ vragen leidend om zo leerlingen antwoorden te laten onderbouwen en herhaald lezen te stimuleren (Van de Mortel & Ballering, 2014). In het contextonderzoek blijkt dit nog weinig gevraagd te worden. Het reflecteren op en het evalueren van teksten draagt ook bij aan dieper tekstbegrip. Daarbij moeten leerlingen de betrouwbaarheid van teksten kunnen beoordelen door een relatie te leggen met de eigen kennis over het aangeboden onderwerp (SLO, 2009). Leerlingen kunnen afwisselend zelfstandig, in tweetallen en klassikaal werken om kennis te ontwikkelen, zoals de meeste leerkrachten al toepassen blijkt uit het contextonderzoek. Dit voldoet aan de principes van effectief samenwerken (Van de Mortel & Ballering, 2014). De leerkracht heeft regie over het leerproces, vanuit kennis van de leerlijn (SLO, z.d.). Authentieke leesdoelen stellen zorgt voor betrokken en gemotiveerde kinderen. Het koppelen van de informatie aan real life scenario’s zorgt voor betekenisvol onderwijs. Vaardigheidsdoelen staan in dienst van de leesdoelen. De strategie is dus het middel om het authentieke leesdoel te behalen. Leerkrachten moeten blijven modelleren om complexe delen uit teksten effectief te begeleiden (Houtveen & Van Steensel, 2022). Door leerlingen te leren welke denkstappen bijdragen aan het oplossen van problemen, zullen ze handvatten krijgen om dit zelfstandig toe te passen op andere complexe teksten. Er bestaan drie soorten strategiekennis (Pearson et al., 2020). Declaratieve strategiekennis, procedurele strategiekennis en conditionele strategiekennis. Wanneer een leerling deze kennis over strategieën bezit, weet het wanneer en waarom een bepaalde strategie behulpzaam is. Daarnaast is het van belang de

leerlingen goed in beeld te hebben en te differentiëren (Tomlinson, 1999). Elke leerling heeft andere (achtergrond)kennis en woordenschat. Door te zorgen voor differentiatie kunnen leerlingen zich op hun eigen niveau ontwikkelen. Daarbij is het belangrijk dat ook zwakkere lezers kennis ontwikkelen. Dit kan worden gedaan met pre-teaching of in een aparte instructiegroep. Door de afronding klassikaal te doen zijn leerlingen betrokken bij elkaars leerproces en hebben ze het gevoel kennis te kunnen delen met elkaar, ongeacht leesniveau. Ook voorziet de leerkracht leerlingen van feedback, feedup, feedforward, aanwijzingen en suggesties om het denken van leerlingen de goede kant op te sturen (Förre & Van de Mortel, 2021).

Een aanbeveling voor de praktijk is het geven van lessen die vakinhoudelijk en vakdidactisch voldoen aan de principes van kwalitatief onderwijs in verdiepend lezen, zoals hierboven beschreven. Vakinhoudelijk zijn de volgende onderdelen van belang: door begrijpend lezen te integreren met de IPC-methode zal thematisch worden gewerkt aan kennisopbouw. Het is belangrijk dat de teksten voldoen aan de selectiecriteria van rijke teksten (bijlage C), zorgen voor kennisopbouw, verschillend zijn in genre met duidelijke tekststructuren, thematisch zijn, geschikt zijn om te integreren met eigen kennis en dat vaardigheidsdoelen altijd in dienst staan van het kennisdoel.

Vakdidactisch is het van belang dat leerlingen betekenisvolle activiteiten uitvoeren, aantekeningen maken tijdens het lezen van een tekst, verschillende soorten denkvragen kunnen beantwoorden met bewijs uit de tekst, afwisselen tussen schrijven en spreken, tekststructuren in beeld kunnen brengen door graphic organizers in te vullen, betrouwbaarheid van teksten kunnen beoordelen, denkstappen gemodelleerd aangeboden krijgen, een gedifferentieerd aanbod krijgen, sturing krijgen vanuit de leerkracht (feedback, feedup, feedforward, aanwijzingen en suggesties) en gezamenlijk de leesles afronden door te reflecteren op inhoud en vaardigheid.

HOOFDSTUK 5 ONTWERP

Om verbetering te kunnen doorvoeren in de onderzoekpraktijk wordt een ontwerp opgesteld. Het ontwerp is opgesteld vanuit het theoretisch kader en het contextonderzoek. In de conclusie is antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek. Dit vormt de basis voor het ontwerp en is in samenspraak met desbetreffende leerkrachten geëvalueerd en bijgesteld waar nodig. Een dialogisering heeft bijgedragen aan betrokkenheid en kennis om implementatie te bevorderen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In paragraaf 5.1 wordt beschreven wat de doelen zijn van het ontwerp. In paragraaf 5.2 worden ontwerpcriteria beschreven met verantwoording uit literatuur en context.

5.1 doelen van het ontwerp

Het hoofddoel van het ontwerp is het verbeteren van verdiepende leesvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw. Om hieraan te voldoen wordt een lessenserie ontwikkelt die vakinhoudelijk en vakdidactisch bijdraagt aan verbetering van deze verdiepende leesvaardigheid. Om aan dit hoofddoel te kunnen voldoen zijn subdoelen opgesteld om de haalbaarheid te kunnen waarborgen tijdens de implementatie. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen vakinhoud en vakdidactiek om een structuur te kunnen aanbrengen in de doelen en ontwerpcriteria. Onder vakinhoud wordt verstaan wat een leerkracht aanbiedt als lesinhoud. Onder vakdidactiek wordt verstaan hoe een leerkracht deze lesinhoud aanbiedt.

- Na het uitvoeren van het ontwerp weten leerkrachten welke vakinhoud bijdraagt aan verdiepende leesvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw.
- Na het uitvoeren van het ontwerp weten leerkrachten welke vakdidactiek bijdraagt aan verdiepende leesvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw.
- Na het uitvoeren van het ontwerp weten leerkrachten hoe verdiepend lezen bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen.

5.2 ontwerpcriteria

Om het doel van het ontwerp te kunnen behalen is het van belang ontwerpcriteria op te stellen waaraan het ontwerp moet voldoen. Dit zijn richtlijnen die handvatten bieden voor het ontwerp op basis van literatuur en context. Er is onderscheid gemaakt tussen vakinhoud en vakdidactiek (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bovendien wordt bij verantwoording benoemd op basis van welke data de ontwerpeis is geformuleerd.

<u>Ontwerpeis:</u>	<u>Verantwoording:</u>
Vakinhoudelijk	
1. Thematisch onderwijs	Theorie: (Pearson et al., 2020; Houtveen & Van Steensel, 2022; Koeven & Smits, 2020; Van de Mortel & Ballering, 2014; Gobyn et al., 2019). Context: de huidige methode is gericht op vaardigheid en werkt niet thematisch. IPC werkt thematisch en kan dienen als overkoepelend thema, aangegeven door leerkrachten en leerlingen.

2. Rijke, authentieke en complexe teksten (bijlage C: selectiecriteria)	Theorie: Gobyn et al., 2019. Context: leerkrachten volgen momenteel teksten uit methodes. Daardoor is het belangrijk begeleiding te bieden bij het kiezen van geschikte rijke en authentieke teksten die bijdragen aan kennisontwikkeling en geschikt zijn voor woordenschatuitbreiding. Daarnaast creëren rijke teksten mogelijkheid om vakdidactische speerpunten te kunnen behalen.
3. Kennisopbouw en woordenschatuitbreiding staan centraal (domeinkennis)	Theorie: Pearson et al. (2020). Context: Leerlingen geven kennisopbouw aan in de leerlingarena. Bovendien benoemen gastsprekers op conferenties het belang van kennisopbouw en woordenschatontwikkeling. Ook leerkrachten vragen om woordenschatontwikkeling.
4. Teksten verschillen in genre met duidelijke tekststructuren	Theorie: SLO (z.d.); Van de Mortel en Ballering (2014); Context: leerkrachten, leerlingen en gastsprekers benadrukken het belang van verschillende genres.
5. Geschikt voor integratie met eigen kennis	Theorie: Van Steensel et al. (2016); Pearson et al. (2020); Gobyn et al. (2019). Context: uit context analyse blijkt dat er door de leerkrachten verschillend wordt omgegaan met (achtergrond)kennis over het onderwerp. Wel verbinden leerkrachten minimaal maandelijks opgedane kennis met eigen kennis. Dit moet nog centraler komen te staan volgens de theorie.
6. Vaardigheidsdoelen staan in dienst staan van het kennisdoel	Theorie: Van de Mortel en Ballering (2014); Houtveen en Van Steensel (2022). Context: uit observaties blijkt dat vaardigheidsdoelen vaak centraal staan. Ook de huidige methode zet vaardigheidsdoelen centraal. Echter moeten kennisdoelen centraal staan, wanneer de literatuur wordt gevolgd.
Vakdidactisch	
1. Betekenisvolle activiteiten uitvoeren (real life scenario's, schurende en naburige teksten)	Theorie: Förrer en Van de Mortel (2021); Van den Ende, Jongstra en Pauw (2016). Context: gastsprekers benadrukken het belang van betekenisvolle activiteiten waardoor motivatie en betrokkenheid toeneemt. Uit de observaties blijkt dat de activiteiten momenteel vaak minder betekenisvol zijn er vooral gericht zijn op ontwikkeling van vaardigheid.
2. Leerlingen maken aantekeningen tijdens het lezen van een tekst	Theorie: Förrer & Van de Mortel (2021). Context: Leerlingen noteren alleen moeilijke woorden tijdens het lezen. Echter zegt de theorie dat dieper tekstbegrip tot stand komt door het maken van aantekeningen. In de praktijk wordt dit niet toegepast.
3. Verschillende soorten denkvragen kunnen beantwoorden met bewijs uit de tekst ('waar blijkt dat uit')	Theorie: Van de Mortel en Ballering (2014); Anderson en Kratwohl (2002). Context: Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten in mindere mate gericht zijn op het stellen van verschillende soorten denkvragen. Uit de observatie blijkt dat leerkrachten wel veel vragen stellen om het denken

	van leerlingen te controleren, maar leerlingen hoeven geen bewijs op te nemen uit de tekst door de ‘waar blijkt dat uit’ vraag te beantwoorden.
4. Afwisselen tussen schrijven en spreken	Theorie: Bradbury (2014); Hebert et al. (2013). Context: Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten weinig afwisselen tussen spreken en schrijven. Het schrijven wordt nauwelijks gedaan terwijl uit theorie blijkt dat deze vaardigheden elkaar versterken.
5. Tekststructuren in beeld kunnen brengen door graphic organizers in te vullen	Theorie: Bradbury (2014). Context: In de SWOT-analyse wordt door één leerkracht aangegeven dat verschillende soorten tekststructuren meer aan bod moeten komen. Vijf leerkrachten benoemen dat ze verschillende tekstsoorten willen aanbieden. Daarom is het van belang structuren te herkennen en de geleerde informatie toe te kunnen passen.
6. Betrouwbaarheid van teksten kunnen beoordelen. Toets informatie uit bronnen aan eigen kennis om te oordelen over betrouwbaarheid	Theorie: Houtveen en Van Steensel (2022); SLO (2009); Van de Mortel en Ballering (2014); Knitsch (1989). Context: Leerkrachten hebben in mindere mate aandacht voor deze verdiepende leesvaardigheden. Dit blijkt uit de vragenlijst en de observatie.
7. Denkstappen gemodelleerd aangeboden krijgen om tekststructuren die aansluiten bij het authentieke leesdoel inzichtelijk te krijgen.	Theorie: Houtveen en Van Steensel (2022); Merchie et al. (2019). Context: Modelleren wordt steeds meer toegepast in de praktijk, blijkt uit de vragenlijst en de observatie. Volgens gastsprekers is dit een goede manier om complexe tekstonderdelen te begeleiden. Dit moet in het ontwerp blijven bestaan en verder ontwikkeld worden.
8. Een gedifferentieerd aanbod krijgen door leerlingen in beeld te hebben en ontwikkelen te volgen.	Theorie: Houtveen en Van Steensel (2022); Gubbels et al. (2016); Tomlinson (1999). Context: Uit observatie blijkt dat leerkrachten differentiëren door rondes doelgericht te lopen in de klas. Veel leerlingen werken momenteel met hetzelfde aanbod (blits) of alleen een extra instructiegroep (nieuwsbegrip). Daarbij moet ook aandacht zijn voor extra verdieping/uitdaging in het lesprogramma. Om een groep in beeld te krijgen, kan gebruik worden gemaakt van bijlage D en E, mocht een leerkracht hier behoefte aan hebben.
9. Sturing krijgen vanuit de leerkracht (feedback, feedup, feedforward, aanwijzingen en suggesties).	Theorie: Förrer en Van de Mortel (2021). Context: Uit de observaties blijkt dat leerkrachten dit toepassen, maar dat dit nog verder ontwikkeld kan worden om denkstappen van leerlingen te begeleiden.
10. Gezamenlijk de leesles afronden door te reflecteren op inhoud en vaardigheid.	Theorie: Förrer en Van de Mortel (2021) Context: Uit de vragenlijst en observaties blijkt dat niet alle leerkrachten reflecteren op inhoud en vaardigheid. Volgens theorie is het belangrijk dit klassikaal te doen zodat betrokkenheid wordt gecreëerd bij elkaar (lees)ontwikkelingen.

BIBLIOGRAFIE

- Adler, M. J. & Van Doren, C. (1972). *How to read a book*. Touchstone.
- Anderson, L. W. & Kratwohl. D. R. (2002) *A revision of Bloom's Taxonomy*. Theory into Practice, 41,4. The Ohio State University.
- Arya, D. J., Hiebert, E. H., & Pearson, P. D. (2017). *The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts*. International Electronic Journal of Elementary Education, 4(1), 107–125. Geraadpleegd op 18 oktober 2022, van <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/216>
- Blokland, R. (2022, 14 december). *Kinderen lezen nog slechter: "Lessen gaan niet genoeg over inhoud"*. Geraadpleegd op 18 december 2022, van <https://www.nu.nl/binnenland/6241865/kinderen-lezen-nog-slechter-lessen-gaan-niet-genoeg-over-inhoud.html>
- Boonstra, A., Peters A. & Westerveen, F. (2020). *Geowijzer*. Noordhoff Uitgevers.
- Bootsma, M. (2022). *Het spanningsveld tussen tekstlengte en marktaandeel*. Neerlandistiek. Geraadpleegd op 23 november 2022, van <https://neerlandistiek.nl/2022/09/het-spanningsveldtussen-tekstlengte-en-marktaandeel/>
- Bradbury, L. U. (2014). *Linking science and language art: A review of the literature which compares integrated versus non-integrated approaches*. Journal of science teacher education, 25(4), 465-488.
- Brassell, D. & Rasisnki, T. (2008). *Comprehension that works*. Shell education.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2021). *Schoolweging, 2018-2020*. Geraadpleegd op 18 oktober 2022, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2021/12/schoolweging-2018-2020>
- Experticecentrum Nederlands (z.d.). *Interactief taalonderwijs: een krachtige basis*. Radboud Universiteit.
- Förrer, M. & Van de Mortel, K. (2021). *Lezen... denken... begrijpen! CPS*. Onderwijsontwikkeling en advies.
- School A (2022). *Missie, visie & identiteit*. Geraadpleegd op 28 september 2022, van

<https://www.School A.nl/missie-visie/>

School A (2022). *Schoolgids*. Geraadpleegd op 28 september 2022, van <https://www.School A.nl/schoolgids/>

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., ... Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs. Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse onderwijsraad.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension*. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *PISA 2018 Resultaten in vogelvlucht*. Universiteit Twente.

Gubbels, J., Netten A. & Verhoeven, L. (2016). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland PIRLS, 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). *Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis*. *Reading and writing*, 26 (I), III-138.

Houtveen, T. & Van Steensel, R. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Uitgeverij Eburon.

Jongstra, W., Van den Ende, H. & Pauw, I. (2020). *De meervoudige kracht van schurende en naburige teksten*. Hogeschool KPZ.

Keuning, J., Hilte, M., & Weecker, A. (2014) *Begrijpend leesprestaties onderzocht: een analyse op basis van Cito dataretour*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53(I), 2-13.

Koeven E. & Smits, A. (2020). *Rijke taal*. Uitgeverij Boom.

Koops, J., Feskens, R., & Frissen, F. (2022). *Leervertraging door schoolsluitingen*. Cito.

Knitsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Knitsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instructions. In R.B. Ruddel & N.J. Unrau (Red), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1270-1328). International Reading Association.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Uitgeverij Eburon.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad.
- National Assessment Governing Board (2013). *Technology and engineering literary framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress*. National Assessment Governing Board.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD publishing.
- Pearson, P. D., Palinscar, A. S., Biancarosa G. & Berman A. I. (Red.) (2020). *Reaping the rewards of the reading for understanding initiative*. National Academy of Education.
- Recht, D. & Leslie, L. (1998). *Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of Text*. Journal of Educational Psychology. 80(1), 16-20. Geraadpleegd op 9 november 2022, van https://www.researchgate.net/publication/232584848_Effect_of_Prior_Knowledge_on_Good_and_Poor_Readers%27_Memory_of_Text
- Schneider, W., Körkel, J., & Weinert, F. E. (1989). *Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children*. Journal of Educational Psychology, 81(3), 306–312. Geraadpleegd op 12 november 2022, van <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.306>
- Stevens (2004). *Zin in School*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- SLO (z.d.). *Gesprekken over het evalueren van teksten*. Geraadpleegd op 9 november 2022, Van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifiekethema/nederlands/leesgesprekken/gesprekken/groep3-4/evalueren/>

SLO (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Geraadpleegd op 28 november 2022, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/referentiekader-taal/>

Staphorius, G. & Krom, R. (1985). *Predictie van leesbaarheid*. Tijdschrift voor Taalbeheersing, 7 (3), p. 192-211.

Steenhoff, A. (2022). *Het leesniveau van kinderen daalt en dat ligt aan ons*. NRC. Geraadpleegd op 3 januari 2023, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/12/28/het-leesniveau-van-kinderen-daalt-en-dat-ligt-aan-ons-a4152752>

Stichting leerKRACHT (z.d.). *LeerKRACHT aanpak*. Geraadpleegd op 18 oktober 2022, van <https://stichting-leerkracht.nl/aanpak/#scholen>

Van Moort, M. L., Jolles, D. D., Koornneef, A., & Van den Broek, P. (2020). *What you read versus what you know: Neural correlates of accessing context information and background knowledge in constructing a mental representation during reading*. Journal of Experimental Psychology: General, 149(11), 2084–2101.

Van de Mortel, K. (2021). *Dit is de essentie van verdiepend lezen*. Geraadpleegd op 18 oktober 2022, van <https://www.onderwijsadviseurs.com/post/dit-is-de-essentie-van-verdiepend-lezen>

Van de Mortel, K. & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Uitgeverij Coutinho.

Willingham, D. (2015). *Raising Kids Who Read: What Parents and Teachers Can Do*. Jossey-Bass Publishing.