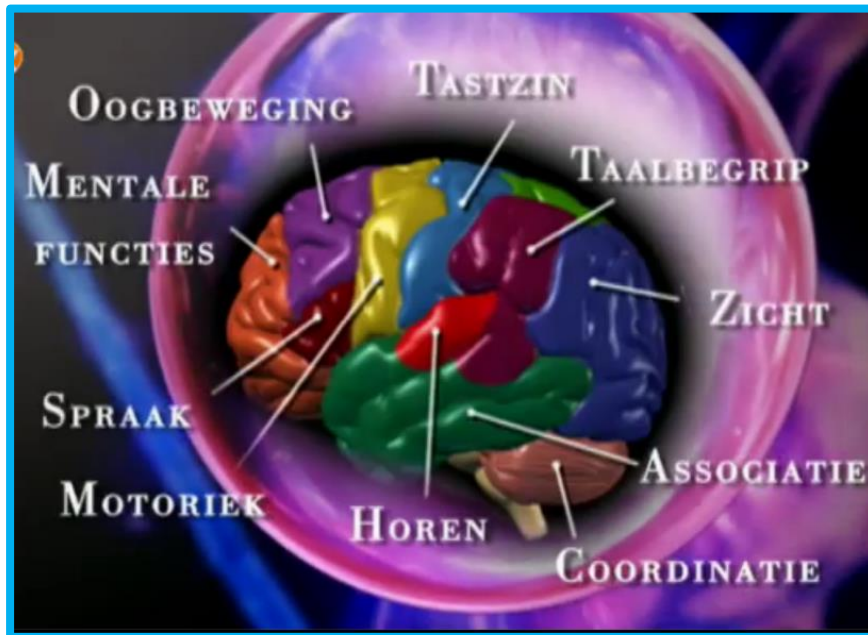


Weet ik veel?!



Toets PGO

Rosalinda Goedegebuure

Studiegroep Rotterdam

2013-2014 éénjarig

Han Jespers & Wilbert Vonck

Datum : 16-06-2014

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1: Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag	4
1.1 De aanleiding voor dit onderzoek.....	4
1.2 De context van dit onderzoek.....	4
1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 De groei van de algemene kennis bij de leerlingen	8
2.2 Activerend, samenwerkend en betekenisvol leren.....	10
2.3 Activerende werkvormen voor kennisactivering en kennisuitbreiding bij de leerlingen.....	13
2.4 Effectieve leerkrachtvaardigheden	15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Doel van mijn onderzoek.....	16
3.2 Positionering binnen paradigma.....	16
3.3 De onderzoeksstrategie	17
3.4 Onderzoeksmethoden en de aanpak van data-verzameling.....	18
3.4.1 Literatuuronderzoek.....	18
3.4.2 Interview.	18
3.4.3 Leerling-interviews en toetsing.	19
3.4.4. VIB-traject.....	19
3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	21
3.6 Ethische overwegingen	22
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	23
4.1. Welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zetten de onderbouwleerkrachten in bij het thematisch werken, om de kennis te activeren en uit te breiden?.....	23
4.1.1. Leerkrachtinterview	23
4.1.2. Effectieve leerkrachtvaardigheden.....	26
4.2 Welke activerende werkvormen sluiten aan bij kennisactivering en kennisuitbreiding van de onderbouwleerlingen?	31
4.3 Op welke wijze is het mogelijk om binnen de veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw, de randvoorwaarden voor begrijpend lezen te integreren, waardoor de algemene kennis bij de leerlingen groeit?.....	35
4.3.1. Het W3-schema.....	35
4.3.2. Cito Woordenschat	37
4.4. Aanpassingen in mijn onderzoek	39

4.5. Data-opbrengst ten aanzien van de hoofdvraag.....	39
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	41
5.1. Welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zetten de onderbouwleerkrachten in bij het thematisch werken, om de kennis te activeren en uit te breiden?.....	41
5.2 Welke activerende werkvormen sluiten aan bij kennisactivering en kennisuitbreiding van de onderbouwleerlingen?	42
5.3 Op welke wijze is het mogelijk om binnen de veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw, de randvoorwaarden voor begrijpend lezen te integreren, waardoor de algemene kennis bij de leerlingen groeit?.....	43
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	46
6.1. Reflectie op het onderzoeksproces	46
6.2. Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling	46
Literatuurlijst	48
Bijlagen	50
Bijlage 1: Verwerkingsopdracht TAA4 – Begrijpend lezen.....	51
Bijlage 1.1: Cito DMT en Avi.....	54
Bijlage 1.2: Trendanalyse DMT versie 2009 – volgmodel leerjaren Middentoets	55
Bijlage 1.3: Activerende werkvormen.....	56
Literatuurlijst.....	58
Bijlage 2: Activerende werkvormen voor kennisactivering en kennisuitbreiding.....	59
Bijlage 3: Effectieve leerkrachtvaardigheden naar Stevens (2013).....	68
Bijlage 4: Interview onderbouwleerkrachten.....	70
Bijlage 4.1. Interview leerkrachten groep 1-2, 3 en 4	71
Bijlage 5: Schematische weergave van de leerkrachtinterviews.....	74
Bijlage 6: Het W3- schema → achtergrondkennis inventariseren	75
Bijlage 7: Matrix adaptief onderwijs Kijkwijzer VIB.....	76
Bijlage 8: Schematische weergave VIB-traject.....	80
Bijlage 9: Interviews onderbouwleerkrachten	81
9.1. Interview leerkracht groep 1-2	81
9.2. Interview leerkracht groep 3	89
9.3. Interview leerkracht groep 4	96
Bijlage 10: Schematische weergave VIB-traject.....	104
Bijlage 11: W3-schema's leerlingen	114
Bijlage 12: Thematisch werken kern 10 – Verzamelen.....	117

Samenvatting

Praktijkgericht onderzoek 2014

Weet ik veel?!

Een zoektocht naar wat kinderen al weten en wat ze allemaal nog graag willen weten.

Onderzoeksvraag:

Hoe zorg ik dat de algemene kennis van leerlingen geactiveerd en uitgebreid wordt door een veranderende didactische aanpak van het thematisch werken in groep 3, door de inzet van meer gevarieerde werkvormen, zodat er al in de onderbouw aandacht is voor de randvoorwaarden; mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, woordenschat en kennis van de wereld, van begrijpend lezen?

Deelvragen:

1. Welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zetten de onderbouwleerkrachten in bij het thematisch werken, om de kennis te activeren en uit te breiden?
2. Welke activerende werkvormen sluiten aan bij kennisactivering en kennisuitbreiding van de onderbouwleerlingen?
3. Op welke wijze is het mogelijk om binnen de veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw, de randvoorwaarden voor begrijpend lezen te integreren, waardoor de algemene kennis bij de leerlingen groeit?

Onderzoekscontext:

Mijn onderzoek is een ontwerponderzoek met zowel kwalitatieve als kwantitatieve data en is uitgevoerd op mijn school met 6 onderbouwleerkrachten en 21 leerlingen in groep 3.

Theoretische onderbouwing:

De kernbegrippen 'algemene kennis, activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden' hebben betekenis gekregen voor dit onderzoek, vanuit de theorie.

Onderzoeksmethodologie:

Het onderzoek is gepositioneerd binnen het interpretatieve paradigma en deels binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma. Ik heb gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, leerkrachtinterviews, vragenlijst, leerlinginterviews, VIB-traject en een genormeerde toets als onderzoeksmethoden.

Onderzoekopbrengst:

De veranderende aanpak van het thematisch werken heeft als resultaat dat....

er een breed en gevarieerd arsenaal aan activerende werkvormen is ontstaan.

de algemene kennis van leerlingen is toegenomen.

er veranderend leerkrachtgedrag optreedt bij mijzelf.

er een langzame verschuiving is van het traditionele leren naar het coöperatieve leren

leerlingen leren vanuit hun intrinsieke motivatie

de methode niet heilig is, de inbreng van de leerlingen des te meer!

Hoofdstuk 1: Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk beschrijf ik de aanleiding en probleemstelling van het onderzoek en de vragen waar dit onderzoek antwoord op moet geven.

1.1 De aanleiding voor dit onderzoek

“Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en het betrokken zijn bij geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen, en deel te nemen aan de maatschappij” (PISA, 2012, p. 64).

Alleen aandacht voor technisch lezen is niet voldoende en ik wil mijn expertise als leesspecialist uitbreiden richting het begrijpend leesonderwijs.

Vanaf groep 5 is binnen de stichting waarvoor ik werkzaam ben een afvlakking zichtbaar in de resultaten van begrijpend lezen en zijn al verschillende interventies gepleegd in de groepen 4 t/m 8, maar verbeterde resultaten houden geen stand.

Het begrijpend leesprotocol van mijn praktijk legt het accent in groep 3 op het technisch lezen, en voorlezen en begrijpend luisteren zijn dagelijkse activiteiten.

Uit de literatuur blijkt dat groep 3 tussen wal en schip valt wat betreft de doorgaande lijn in het begrijpend leesonderwijs. In groep 1 en 2 is er aandacht voor begrijpend luisteren als voorloper van begrijpend lezen, en vanaf groep 4 is er veel aandacht voor het begrijpend lezen. Groep 3 moet aansluiten bij het begrijpend luisteren vanuit groep 2, en toewerken naar het begrijpend lezen in groep 4, maar hoe?

Met dit onderzoek wil ik er als professionele leerkracht voor zorgen dat ook binnen het onderwijs in groep 3 de voorwaarden van het begrijpend leesonderwijs geïntegreerd zijn, aansluitend op wat in groep 1-2 gebeurt en vooruitkijkend naar de doelen in groep 4.

1.2 De context van dit onderzoek

Dit onderzoek vindt plaats op een basisschool met 350 leerlingen verdeeld over 16 groepen, 8 onderbouw- en 8 bovenbouwgroepen. Mijn onderzoek richt zich op de onderbouw en de specifieke interventies zijn uitgevoerd in een groep 3 van 21 leerlingen, waar ik de fulltime leerkracht van ben.

Er is geen enkele methode-ontwikkelaar die exact weet welke voorkennis leerlingen al hebben en welke kennis nog ontbreekt. De methode geeft je houvast om aan het einde van het schooljaar de einddoelen te bereiken, maar als je kinderen echt verder wilt helpen in hun ontwikkeling sluit je aan bij hun voorkennis.

De hoeveelheid kennis van een leerling over een bepaald onderwerp is de beste voorspeller voor leesbegrip (*Fisher & Frey, 2009*). Maar anderzijds stelt Vernooij (2007) de werkformule voor begrijpend lezen op als:

Begrijpend lezen = [(vlot technisch lezen x woordenschat) x leesstrategieën].

De reden dat ik mij in groep 3 focus op het vlot technisch lezen en de woordenschat en minder op de leesstrategieën is omdat t/m groep 6 de meeste problemen bij het begrijpend lezen voortkomen uit het decoderen, begrijpend luisteren en woordenschat en pas vanaf groep 7 de problemen toe te schrijven zijn aan de toepassing van leesstrategieën (*Bouwers, 2008*). Daarnaast kan een te vroege aandacht voor leesstrategieën leiden tot een aversie voor lezen in de onderbouw. Dit komt doordat de vlotte technische leesvaardigheid nog onvoldoende ontwikkeld is wanneer toch al begonnen wordt met het strategisch lezen en hierdoor het werkgeheugen overbelast raakt (*Willingham, 2006*). Als laatste plaats ik hier de kritische kanttekening bij dat het gebruik van leesstrategieën één van de zeven randvoorwaarden voor begrijpend lezen is en ik door mijn focus te leggen op het decoderen en de woordenschatontwikkeling door de inzet van activerende werkvormen, ook aandacht heb voor kennis van de wereld, mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren en kennis van teksten. In bijlage 1 (*verwerkingsopdracht TAA4*) heb ik dit geëxpliciteerd met een voorbeeld.

Kijkend naar de doelen van ons onderwijs in mijn praktijk geven wij veel aandacht aan het ontwikkelen van kennis, en krijgen leerlingen de ruimte om hun talenten te ontwikkelen; 'Samen maken we de wereld'.

De stichting Inclusief Onderwijs (2013) stelt dat er een leeromgeving gecreëerd wordt binnen één schoolgebouw die optimale, excellente leerervaringen aanbiedt, die zowel de cognitieve, de creatieve als de sociale ontwikkeling van leerlingen bewust bevordert.

Dit onderzoek sluit perfect aan bij bovenstaande doelen, doordat ik start vanuit kennisactivering; vanuit voorkennis komen tot de intrinsieke motivatie van leerlingen om te willen leren, en de directe koppeling kunnen leggen naar wat kinderen nog niet weten en waar mijn inhoudelijke onderwijs dus bij aan moet sluiten. Ik neem niet over wat een methode mij voorschrijft, ik luister naar wat de kinderen mij te vertellen hebben over een bepaald onderwerp en van daaruit kies ik werkvormen en materialen om kennisuitbreiding te kunnen realiseren.

V.b.: Een leerling wil weten waar je hersenen allemaal voor kunt gebruiken. Allereerst stel ik de vraag aan de hele klas, vervolgens zoekt zij informatie, tot slot is zij de 'expert' en deelt ze haar kennis met de rest van de groep, ofwel 'samen maken we de wereld'.

Ik hoop met dit onderzoek leerkrachten te motiveren meer aan te sluiten bij de mogelijkheden en voorkennis van de leerlingen, waardoor binnen de school veel ruimte gecreëerd wordt voor ontwikkeling, en bovenstaande visie breed uitgedragen kan worden. Dit doe ik door mijzelf kwetsbaar op te stellen en beelden te tonen van het onderwijs in mijn groep waarbij ik gebruik maak van activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden inzet zoals het op zoek gaan naar emotionele betrokkenheid. V.b.: Een leerling vertelt dat hij stenen spaart om op het graf van zijn oma te leggen. Er ontstaat een klassengesprek waarin onderwerpen als 'de dood', 'begraven', 'het graf', aan bod komen. Dit schrijft de methode niet voor, maar de betrokkenheid van de leerlingen is groot en ik pak later vanuit dit voorbeeld weer terug op het lesonderwerp 'verzamelen'. Ik hoop dat collega-leerkrachten hierdoor inzien hoe belangrijk het is om naar leerlingen te luisteren en van daaruit te komen tot het uiteindelijke lesdoel in plaats van het lesdoel op het bord zetten, en uitleg geven. Vanuit deze manier van werken is aandacht voor de randvoorwaarden begrijpend lezen; woordenschat, kennis van de wereld, begrijpend luisteren en mondelinge taalvaardigheid.

Door de inzet van deze activerende werkvormen en veranderende leerkrachtvaardigheden met de nadruk op het stimuleren van samenwerking tussen, en het sturen van de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen, maak ik de 'denkslag' naar het 'divergent thinking' vanuit het systeemdenken van sir Ken Robinson (2010). Dit levert voor mij een positieve bijdrage aan mijn ontwikkeling van de dimensies samenwerkend leren en onderzoekend handelen door het kiezen van werkvormen waarbij het leren van elkaar voorop staat. Wanneer ik deze werkvormen een eerste keer inzet heb ik nog geen idee welke bijdrage dit levert aan de ontwikkeling van de leerlingen, maar door observatie en evaluatiegesprekken kom ik erachter wat leerlingen nu meer weten dan eerst.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe zorg ik dat de algemene kennis van leerlingen geactiveerd en uitgebreid wordt door een veranderende didactische aanpak van het thematisch werken in groep 3, door de inzet van meer gevarieerde werkvormen, zodat er al in de onderbouw aandacht is voor de randvoorwaarden; mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, woordenschat en kennis van de wereld, van begrijpend lezen?

Deelvragen:

1. Welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zetten de onderbouwleerkrachten in bij het thematisch werken, om de kennis te activeren en uit te breiden?
2. Welke activerende werkvormen sluiten aan bij kennisactivering en kennisuitbreiding van de onderbouwleerlingen?
3. Op welke wijze is het mogelijk om binnen de veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw, de randvoorwaarden voor begrijpend lezen te integreren, waardoor de algemene kennis bij de leerlingen groeit?

Het belang en doel van dit PGO voor de leerlingen is dat zij het gevoel krijgen mee te mogen denken over het eigen leerproces en er zelf mede voor kunnen zorgen dat ze echt iets leren. Ze leren en ze leren denken, de voorwaarde voor een actieve, zelfstandige leerling (Marzano, 2013). Als leerkracht zorg ik voor een rijk aanbod aan activerende werkvormen om deze ontwikkeling bij de leerlingen te kunnen realiseren.

Daarnaast zorgt de inzet van activerende werkvormen ervoor dat de sociale vaardigheden van leerlingen groeien, leerlingen voortdurend informatie van elkaar aannemen en aan elkaar geven, en op deze wijze komen tot de hoogste vorm van leren (Sousa, 2006).

In het volgende hoofdstuk wordt het theoretisch kader van dit PGO beschreven in relatie tot de eigen gekozen werktheorie. De begrippen algemene kennis, activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zullen worden gedefinieerd.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijf ik de theoretische onderbouwing van mijn onderzoeksvragen in relatie tot de ontwikkeling binnen mijn praktijk en mijn professionele ontwikkeling. Dit heb ik gerealiseerd door vanuit het lezen van de literatuur, in mijn praktijk aan de slag te gaan, te reflecteren op mijn eigen handelen en terug te gaan naar de literatuur om vervolgens meer relevante kennis te selecteren en toe te passen in mijn praktijk in relatie tot mijn onderzoeksvragen.

2.1 De groei van de algemene kennis bij de leerlingen

Hirsch (2006) onderscheidt twee vormen van kennis; kennis van taal en kennis van de wereld. Bij kennis van taal gaat het om mondelinge en schriftelijke taalverwerving, het herkennen van tekstkenmerken en tekststructuur en hierdoor verschillende soorten teksten kunnen onderscheiden, evenals de behandeling van specifieke taalbegrippen.

Onder kennis van de wereld vallen inhoudelijke kennis en woordenschat om betekenis te kunnen geven aan de tekst. Algemene kennis manifesteert zich in woordenschat (Marzano, 2004) en werken aan woordenschatontwikkeling is het uitbreiden van kennis (van der Nulft & Verhallen, 2009).

Marzano (2005) onderscheidt daarnaast twee soorten kennis; procedurele kennis en verklarende kennis. Bij procedurele kennis gaat het om kennis van leerprocessen, vaardigheden voor toepassing. Het gaat hierbij uiteindelijk om de automatisering van de processen, waardoor handelingen als vanzelf toegepast en uitgevoerd kunnen worden. Verklarende kennis is inhoudelijke kennis van feiten en die kunnen reproduceren en herhalen. Je neemt nieuwe kennis tot je door te luisteren en te lezen.

Kennis verbetert het denken en door modeling van de leerkracht wordt het denkvermogen bij kinderen ontwikkeld (Willingham, 2006).

Kijkend naar deze verschillende theorieën over kennis leg ik hier voor mijn onderzoek een relatie. In dit onderzoek ligt het accent op kennis van de wereld (Hirsch, 2006) en woordenschat, die tegelijkertijd vallen onder de verklarende kennis volgens Marzano (2005). Ik wil aansluiten bij de voorkennis van leerlingen in relatie tot het thema dat centraal staat. Dit betekent dat kinderen zich nieuwe kennis eigen maken door te luisteren naar verschillende soorten teksten en door te luisteren naar elkaar, door zelf te lezen in verschillende soorten boeken, door te experimenteren met bijvoorbeeld een thermometer en water om te ontdekken bij hoeveel graden water kookt, door middel van het raadplegen van informatiebronnen in de vorm van boeken, internet of personen. Door de inzet van deze

middelen en materialen ontwikkelen kinderen kennis in aansluiting op de aanwezige voorkennis.

Echter door de randvoorwaarden voor begrijpend lezen zoveel mogelijk te integreren binnen het thematisch werken komt ook de kennis van taal (*Hirsch, 2006*) in de vorm van mondeling en schriftelijk taalgebruik aan bod, en is ook sprake van procedurele kennis volgens Marzano (*2004*). Wanneer leerlingen een uitnodiging schrijven, moeten ze weten wat een uitnodiging is en welke informatie erop moet staan om ervoor te zorgen dat anderen het begrijpen en ook daadwerkelijk komen. Door dit eerst klassikaal te bespreken, vullen kinderen elkaar aan en komen we samen tot alle informatie voor het schrijven van een uitnodiging. Vervolgens gaan de kinderen in groepjes aan de slag om deze kennis van een tekst met betrekking tot de procedure van het schrijven van een uitnodiging, zelf toe te passen. Er vindt een check plaats, kijkend naar de informatie op het bord en zo controleren ze het eigen werk. Een volgende keer zal het proces vooraf sneller gaan omdat de functie en het schrijven van een uitnodiging bekend zijn.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het belang van activerend en samenwerkend leren in relatie tot kennisactivering en kennisuitbreiding. Hierin wordt beschreven dat kennis van de wereld, de verklarende kennis en de kennis van taal ofwel de procedurele kennis het beste geleerd en opgeslagen wordt door interactief onderwijs.

2.2 Activerend, samenwerkend en betekenisvol leren

“ Kennisuitbreiding vereist een actieve manier van lesgeven, waarbij kinderen ontdekkingen kunnen doen en kunnen experimenteren, integreren en toepassen in nieuwe situaties. Interactie, het met elkaar overleggen speelt daarin een belangrijke rol.” (Olson & Mokhtari, 2010, p. 56).

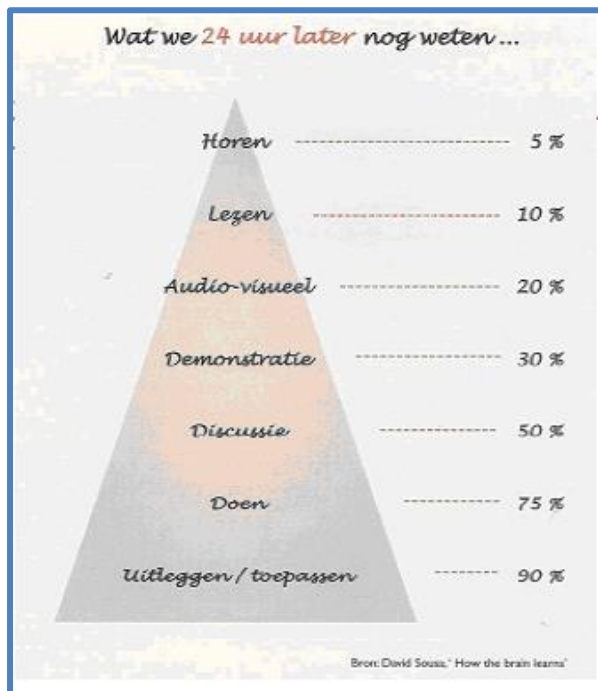
Deze stelling maakt voor mij duidelijk dat er in ons onderwijs een constante koppeling gelegd moet worden tussen activerend- en samenwerkend leren om leerlingen effectief te laten leren, en je dit niet los van elkaar kunt zien.

Vanuit het breinleren van Sousa (2006) wordt gesteld dat hersenen plastisch zijn en dit de basis vormt voor leren evenals het gebruikmaken van de associatieve kracht van het brein. Hiermee wordt bedoeld dat iets nieuws wordt geleerd en opgeslagen op het moment dat het aangehaakt wordt aan bestaande kennis, hoe meer haakjes er zijn, hoe beter. Eerst moeten we kennis activeren, alvorens nieuwe kennis toe te voegen. Dit is precies waar mijn onderzoek over gaat; De algemene kennis bij leerlingen stimuleren door het activeren en uitbreiden van voorkennis. Op dit moment geef ik vooral les volgens de methode, zonder mezelf af te vragen of dit echt iets toevoegt aan de ontwikkeling van het kindbrein. Wanneer ik leerlingen bijvoorbeeld woorden aan elkaar laat uitleggen in plaats van dat ik dit doe, raak ik de effectiviteit van het leren met elkaar.

Kinderen leren het best in een fijne en motiverende leercontext waarin ze zich prettig voelen. De leerkracht kan dit positief beïnvloeden door leren spannend en leuk te maken, en dit gebeurt door de inzet van activerende werkvormen. Hierdoor leren leerlingen van en met elkaar en kijkend naar de leerpiramide in figuur 1, komen leerlingen dan bij de hoogste vorm van leren, namelijk; uitleggen en toepassen. Mijn huidige manier van onderwijzen ligt vooral binnen de bovenste vier lagen; Horen, lezen, audio-visueel en demonstratie.

Ik ben dus verkeerd bezig als ik mijn kinderen iets wil leren dat ze onthouden en dat in hun Lange Termijn Geheugen blijft. Dit PGO zorgt ervoor dat ik kritisch naar mijn eigen handelen kijk in relatie tot het leerrendement van de leerlingen in mijn groep.

Figuur 1: Leerpiramide (Sousa, 2006, p.58)



De gedachte achter samenwerkend leren is dat zowel de zwakke als de sterke kinderen hiervan leren. De zwakke leerlingen doordat ze uitleg krijgen en aangemoedigd worden. De sterke leerlingen omdat zij de stof op een hoger niveau leren beheersen als ze het aan anderen uitleggen. Kennis en cognitie zitten niet in één hoofd, maar zijn verdeeld over individuen, bronnen en verschillende omgevingen, samen weet je meer dan alleen (Hoogeveen & Winkels, 2005).

Ebbens & Ettekovén (2005) en Kagan (2013) spreken over de vijf sleutelbegrippen voor succesvol samenwerkend leren:

1. *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*: Kinderen hebben elkaar nodig bij het uitvoeren van de opdracht, en er is alleen resultaat wanneer alle groepsleden betrokken zijn. In relatie tot activerend leren houdt dit in dat van alle leerlingen een actieve deelname en betrokkenheid vereist is om te komen tot het eindresultaat. Dit kan gestimuleerd worden door elke leerling maar één stukje van de informatie te geven, samen weten ze alles.
2. *Individuele aanspreekbaarheid*: Elke leerling is aanspreekbaar op de eigen bijdrage in het groepje en voor het groepsresultaat als geheel. Dit kan gestimuleerd worden door een willekeurige keuze van presentator aan het eind van de opdracht.
3. *Directe interactie*: Ideeën, kennis en meningen worden uitgewisseld tussen leerlingen onderling en eventueel met de leerkracht. Dit kan gestimuleerd worden door een opstelling van de groepjes zodat 'neus tegen neus; teen tegen teen' mogelijk is. In

relatie tot het activerend leren betekent dit dat elke leerling zijn of haar mening mag uiten en naar elkaar geluisterd wordt.

4. *Sociale vaardigheden/ samenwerkingsvaardigheden:* Het goed en actief luisteren, elkaar uitleg geven, het vermijden van negatieve opmerkingen en iedereen erbij betrekken. De leerkracht zorgt voor een positief leerklimaat waarin de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie in evenwicht zijn.
5. *Evaluatie en bijstelling van groepsprocessen:* Aan het einde van de activiteit wordt individueel, in groepjes of klassikaal het proces van samenwerken geëvalueerd. Vragen die gesteld kunnen worden; wat ging goed bij het samenwerken, wat zou je de volgende anders doen, wat heb je van anderen geleerd?

Leerlingen leren het beste in interactie met elkaar, en van de leerkracht vraagt dit een begeleidende rol waarbinnen de sleutelbegrippen van samenwerkend leren centraal staan om te voorkomen dat het zijn doel voorbij gaat en de kennis alsnog door de leerkracht 'opgedreund' dient te worden.

Om tot succesvol samenwerkend leren volgens bovenstaande principes te komen, is een breed scala aan activerende werkvormen en effectief leerkrachtgedrag nodig volgens de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. In paragraaf 2.3 wordt ingegaan op effectieve, activerende werkvormen en in paragraaf 2.4 op de effectieve leerkrachtvaardigheden.

2.3 Activerende werkvormen voor kennisactivering en kennisuitbreiding bij de leerlingen

Leerlingen verwerven kennis door veelsoortig lezen, onderwijssituaties waarin ruimte is voor experimenten, ontdekken en toepassen, praten met- en luisteren naar elkaar, educatieve televisie en internet als enorme bron van achtergrondkennis (Fisher & Frey, 2009).

Echter blijft de vraag wat kinderen nog nodig hebben aan kennis en hoe ik hier met mijn onderwijs op de juiste manier bij aansluit. Dit betekent dat ik alvorens het inzetten van bovengenoemde instrumenten van Fisher en Frey (2009), eerst de voorkennis moet activeren om deze vervolgens uit te kunnen breiden.

“Activerende werkvormen zijn werkvormen die de leerlingen uitdagen tot actie, kritisch leren denken en reflectie. Werkvormen die nadenken over leerstof en zelfwerkzaamheid stimuleren (Hoogeveen & Winkels, 2005, p. 31)”.

Om erachter te komen of kennis betekenis heeft geeft Perkins (1986) de volgende drie vragen die een docent zichzelf zou moeten stellen:

- *Bij welke voorkennis en ervaringen van leerlingen sluit dit lesdoel aan?*
- *Waar is zinvol gebruik van dit lesdoel op korte termijn mogelijk?*
- *Voor welke andere vakken is dit lesdoel ondersteunend?*

Kijkend naar dit PGO, wil ik min of meer blanco samen met de leerlingen instappen in een thema, om vervolgens de voorkennis te activeren en mijn lesdoelen hierop aanpassen. Na activering van deze voorkennis kan ik ook pas antwoord geven op vraag twee en drie. Het antwoord op deze vragen ga ik als docent niet geven, maar met behulp van een W3- of BBB-schema kom ik samen met de leerlingen tot de effectiviteit van de kennis die zij willen verwerven. Waarom willen zij het weten? Waar denken ze dat ze deze kennis voor nodig hebben?

Vanuit het ruime aanbod aan activerende werkvormen (Ebbens & Etteken 2005, Hoogeveen & Winkels 2005, Mommers e.a. 2007, Kagan, 2013), heb ik een keuze gemaakt voor de meest toepasbare werkvormen gericht op kennisactivering en kennisuitbreiding. De verschillende theorieën hebben ervoor gezorgd dat ik per werkvorm kritisch naar het doel kijk; kennisactivering of kennisuitbreiding, de samenwerkingsvaardigheden als; vragen stellen aan elkaar, naar elkaar luisteren. Alle samenwerkingsvaardigheden komen verdeeld over de werkvormen aan bod, zodat de leerlingen hun sociale interactie ontwikkelen. Ook heb ik een link gelegd naar de randvoorwaarden voor begripend lezen zoals beschreven door Ahlers & van de Mortel (2009). In hoeverre is er bij de werkvorm aandacht voor mondelinge taalvaardigheid en woordenschat bijvoorbeeld door het uitleggen van woordenschatwoorden

aan elkaar bij een werkvorm als 'brainstorm', voor begrijpend luisteren door de mogelijkheid te creëren dat op elkaar gereageerd kan worden als het gaat over verzamelen en er wordt gesproken over sparen, ruilen enz. met de inzet van een klassikaal 'woordweb', voor technisch lezen wanneer kinderen gestimuleerd worden om zelf antwoorden te zoeken op een vraag als; 'wat kun je allemaal met een verzameling doen?', leesplezier en leesmotivatie hangen hiermee samen omdat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om een antwoord te vinden op een zelf geformuleerde vraag door gebruik te maken van verschillende informatiebronnen, hiermee samen valt automatisch de kennis van teksten door het lezen met een doel en tot slot is er aandacht voor de leesstrategieën wanneer leerlingen bijvoorbeeld de opdracht krijgen een striptekening te maken van de gevonden antwoorden op de vraag; 'wat kun je met een verzameling allemaal doen?', er wordt gevisualiseerd, samengevat en door de andere leerlingen worden vragen gesteld. Tot slot heb ik elke werkvorm gekoppeld aan de in te zetten effectieve leerkrachtvaardigheden (Stevens, 1997).

Bovengenoemde aspecten en theorieën heb ik uitgewerkt in een schematisch overzicht in *bijlage 2*. Met dit schema hoop ik voor collega-leerkrachten op een beknopte, overzichtelijke manier de kern van activerende werkvormen weer te geven zodat zij hier direct in de praktijk mee aan de slag kunnen om in de eigen groep kennisactivering en kennisuitbreiding op een effectieve manier mogelijk te maken.

Activerende werkvormen voor kennisactivering en kennisuitbreiding vanuit de theorieën van Ebbens & Ettehoven (2005), Hoogeveen & Winkels (2005), Mommers e.a. (2007) & Kagan (2013).

Doel:	Activerende werkvorm:	Korte uitleg werkvorm:	Samenwerkingsvaardigheden:	Randvoorwaarden voor begrijpend lezen:	Effectieve leerkrachtvaardigheden:
Kennisactivering en kennisuitbreiding	W3-schema Klassikaal en individueel.	Dit weet ik of denk ik te weten, dit wil ik weten, dit weet ik nu!	- Goed en actief luisteren, - Een inbreng durven hebben, - Reageren op wat de ander zegt, - Elkaar complimenten geven, - Ideeën verder uitbouwen, - De groep stimuleren/motiveren.	- Mondelinge taalvaardigheid: • Spreken en luisteren. - Woordenschat. - Kennis van de wereld. - Leesstrategie: vragen stellen.	- <i>Interactie-relatie:</i> - Aandacht besteden aan de inbreng van elk kind. - Luisteren. - <i>Interactie-competentie:</i> - Actief beurten geven. - Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen. - <i>Interactie-autonomie:</i> - Kinderen uitdagen zelf oplossingen te bedenken. - Leren van en met elkaar mogelijk maken.

Onderwerp: **Verzamelen**

Wat wil ik nog weten?	Wat weet ik nu?	Wat wil ik nu nog meer weten?
- Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?	- Ruilen - zoeken - vragen - krijgen - Als hij klaar is met werken van zijn baas. - Van metaal, van plastic, in een fabriek... - Ja! - Hetzelfde! - Van de boer eerst eieren, dan kalkoen, dan kippen. - Zoeken, kopen in een grote zaak bij waar je spullen koopt om een huis te bouwen - Kijken, bewegen - Je hebt 300.000 hersencellen.	- Hoe wordt een auto gemaakt? Een filmpje? - Wat is het verschil tussen ijzer en metaal? - Hoe maak je precies een fiets? Van een bak met ijzer worden de stangen gemaakt... - Zoeken in een informatieboekje over de hersenen en een filmpje.

2.4 Effectieve leerkrachtvaardigheden

‘Leerlingen realiseren zich niet altijd wat we ze leren, maar ze vergeten nooit hoe we ze behandelen’ (Ebbens & Ettekoven, 2005, p.155).

Dit betekent dat een positief leerklimaat in mijn groep een vereiste is om effectief leren bij leerlingen te realiseren. Als ik er als leerkracht voor zorg dat aan de drie basisbehoeften; autonomie, relatie en competentie (Stevens, 1997) voldaan wordt, zijn mijn leerlingen bereid en gemotiveerd om actief mee te denken in hun eigen leerproces.

Autonomie houdt in dat leerlingen het leren in kunnen richten zoals zij dat willen, eigen verantwoordelijkheid dragen, eigen beslissingen nemen en niet afhankelijk zijn van anderen. Binnen relatie is het belangrijk dat leerlingen elkaar in hun waarde laten, lachen doe je met en niet om elkaar, de docent is lid van de groep, en de klas is één groep waarin iedereen van iedereen kan leren en verschillen juist functioneel zijn. Met competentie wordt bedoeld dat de kinderen zichzelf in staat voelen om aan de gewenste eisen te kunnen voldoen en het zelfvertrouwen hebben dat ze zich de leerstof eigen kunnen maken.

Elke leerling bij mij in de klas, moet in de spiegel naar zichzelf durven kijken en tegen zichzelf kunnen zeggen: ‘ik kan wat, ik ben wat, ik hoor erbij!’.

Betekenis geven is één van de belangrijkste pijlers van effectief leren. Zonder betekenis is het leren weinig effectief (Ebbens & Ettekoven, 2005). Als leerkracht zorg ik voor een betekenisvolle leeromgeving door zelf de rol aan te nemen van stimulerende coach in een onderzoekende houding waarbij ik nieuwsgierig en sensitief ben, goede vragen stel en het leerlinggedrag waarneem en noteer. Daarnaast zorg ik voor de inzet van gevarieerde, activerende werkvormen (zie bijlage 2) waarin ruimte is voor samenwerken en zorg ik voor middelen waarmee leerlingen zelf experimenterend, onderzoekend aan de slag kunnen.

Binnen de matrix adaptief onderwijs van Stevens (1997) heb ik een selectie aan leerkrachtvaardigheden aangebracht met het oog op kennisactivering en kennisuitbreiding en de inzet van activerende werkvormen. Kortom, ik heb mijzelf bij elke vaardigheid voortdurend de vraag gesteld: Is deze vaardigheid voor mij noodzakelijk om effectief onderwijs t.a.v. kennisactivering en kennisuitbreiding mogelijk te maken in mijn groep? Zo is mijn selectie aan vaardigheden tot stand gekomen en zit hier nog zo weinig mogelijk overlap in de drie basisbehoeften; relatie, competentie en autonomie gekoppeld aan het leerkrachtgedrag voor interactie, instructie en klassenmanagement (zie bijlage 3).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel van mijn onderzoek

Mijn onderzoek heeft tot doel de algemene kennis van de leerlingen in de onderbouw te stimuleren door het inzetten van activerende werkvormen om bestaande thema's uit te kunnen diepen op basis van de kennisbehoefte van de leerlingen. Kinderen breiden hun kenniswinkel uit en profiteren hiervan bij het begrijpend leesonderwijs in de bovenbouw.

3.2 Positionering binnen paradigma

Het interpretatieve paradigma zegt dat leerlingen een eigen wil hebben, creatief zijn en daardoor autonoom handelen en betekenis geven aan de wereld (*De Lange e.a. 2011*).

Ik wil leerlingen sturing laten geven aan het eigen leerproces door ze na te laten denken over wat ze al weten, wat ze nog willen weten en wat ze na afloop van de interventie weten. Ik moet als leerkracht inspelen op de creativiteit van leerlingen en zelf mijn creativiteit tot uiting brengen in de werkvormen die ik aanbied, waardoor leerlingen op een actieve manier betekenis kunnen geven aan de wereld.

Situaties zijn voortdurend in beweging in mijn onderzoek: Elk jaar komt er een nieuwe groep leerlingen, met nieuwe kennis en mogelijkheden, waar ik optimaal bij aan wil sluiten.

Gericht zijn op het intentioneel menselijk handelen (*Cohen e.a., 2000, p. 23-24*), op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende resultaten door eruit te halen bij de kinderen en leerkrachten wat erin zit om kennis te blijven ontwikkelen en toepassen, de gehele basisschoolperiode lang.

Dit paradigma benadrukt het in kaart brengen van de complexiteit en de veelzijdigheid van het menselijk handelen. Ik wil in kaart brengen wat ik doe, om een actieve leerhouding bij leerlingen te bewerkstelligen.

Het kritisch-emancipatorische paradigma gaat uit van een verandering aan de bestaande situatie en het in actie komen met de bedoeling te innoveren (*De Lange e.a., 2011*).

Ik wil het thematisch werken aanpassen en verbeteren met inachtneming van de bestaande methoden. Daarbij hoop ik dat deze veranderende aanpak bijdraagt aan de kennisontwikkeling van de leerlingen, waardoor meer begripsvorming ontstaat voor meer complexere taken binnen het begrijpend leesonderwijs in de bovenbouw.

3.3 De onderzoeksstrategie

Ontwerpgericht onderzoek wordt door Plomp & Nieveen (2007, p.13) gedefinieerd als:

‘De systematische studie van het ontwerp, de ontwikkeling en de evaluatie van onderwijskundige interventies als oplossingen voor complexe problemen in de onderwijspraktijk’.

Doordat ik een schematisch overzicht van activerende werkvormen ontwerp om een veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw te kunnen bewerkstelligen, sluit deze manier van onderzoek perfect aan.

Ik probeer een leegte ten aanzien van de randvoorwaarden voor het begrijpend leesonderwijs in de onderbouw op te vullen, door een verandering van het thematisch werken gericht op de kennisontwikkeling van leerlingen. Uiteindelijk hoop ik dat deze veranderende aanpak in de onderbouw, toepasbaar is in de bovenbouw, waardoor hier de resultaten ten aanzien van begrijpend lezen verbeteren. Door theoretisch onderzoek naar effectieve leerkrachtvaardigheden en effectieve activerende werkvormen en praktijkvoorbeelden, kom ik tot een ontwerp dat iets toevoegt aan de bestaande methode en direct voor elke leerkracht, in elke groep, bruikbaar is.

Het proces van een ontwerpgericht onderzoek verloopt via de cyclus, startend bij het praktijkprobleem; het steeds terugkerende negatieve resultaat op toetsen begrijpend lezen vanaf groep 5, naar het onderzoek wat precies het probleem is; de geringe aandacht voor de randvoorwaarden begrijpend lezen in de onderbouw, naar het maken van het ontwerp; schematisch overzicht van activerende werkvormen, naar het uitproberen van het ontwerp tot aan de evaluatie van het ontwerp of de aanpak, om vervolgens te komen tot een eventueel nieuw praktijkprobleem. Hierin speelt mijn kritisch reflectief onderzoekende houding een belangrijke rol om een verbeterde aanpak daadwerkelijk te kunnen implementeren in mijn onderwijspraktijk.

3.4 Onderzoeksmethoden en de aanpak van data-verzameling.

3.4.1 Literatuuronderzoek.

Gedurende mijn gehele onderzoek verdiep ik mij in effectieve, activerende werkvormen in relatie tot kennisactivering en kennisverbreding van leerlingen. Het doel van dit literatuuronderzoek is het overtuigen van mijn collega's van het belang en het effect van leerkrachtvaardigheden en activerende werkvormen, op het leerresultaat van de leerlingen. Met deze nationale en internationale verdieping in achtergrondkennis doe ik een vergelijking naar wat zich al voordoet in mijn eigen praktijk. Dit is een sterke kant van literatuuronderzoek (*De Lange e.a., 2011*). Ik richt mij op één model van effectieve leerkrachtvaardigheden en maak een selectie binnen de beschikbare activerende werkvormen, met continue focus op kennisactivering en kennisuitbreiding. Dit om de valkuil van literatuuronderzoek te ondervangen; de overstelping door de enorme hoeveelheid beschikbare literatuur. Dit onderzoek zorgt voor kwalitatieve data. Ik vat de theorieën samen, vergelijk en maak een koppeling naar mijn praktijk in de vorm van een verslag. Dit literatuuronderzoek voer ikzelf uit en is de start voor het antwoord op deelvraag 1 en de definiëring van het begrip algemene kennis dat in mijn onderzoeksvraag genoemd wordt.

Door dit literatuuronderzoek kan ik mijn schematische weergave voor de inzet van activerende werkvormen theoretisch verantwoorden, waardoor het bijdraagt aan het antwoord op deelvraag 3 en mijn onderzoeksvraag (*zie bijlage 2*).

3.4.2 Interview.

Ik houd open interviews met de leerkrachten van de onderbouw om erachter te komen wat zij verstaan onder algemene kennis en welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zij inzetten om deze voorkennis te activeren en uit te breiden. De leerkrachten nodig ik per mail uit voor het interview en in deze mail voeg ik de opzet en het doel van het interview toe, zodat leerkrachten zich enigszins voor kunnen bereiden en ik tijdens het interview meer verdiepingsvragen kan stellen (*zie bijlage 4 en 4.1*). Mijn rol is 'het professional managen van het gesprek' (*Gillham, 2000*). De gesprekken leg ik vast met behulp van audio-apparatuur, om mijn volledige aandacht bij het gesprek te houden, in te spelen op de inbreng van mijn collega's, en op een later moment schriftelijk verslag van het interview te kunnen doen.

Vervolgens maak ik een thematische analyse van de kernbegrippen van mijn onderzoek: algemene kennis, activerende werkvormen, effectieve leerkrachtvaardigheden en dit schematiseer ik (*Montesano Montessori, 2009*). De interviews zorgen dan ook voor kwalitatieve data vanuit een deductieve benadering (*zie bijlage 5*).

Door het afnemen van interviews benadruk ik het belang van interactie en menselijke relaties voor de ontwikkeling van kennis en zorg ik voor actieve betrokkenheid van collega's binnen mijn onderzoek.

Daarnaast vullen 6 onderbouwleerkrachten de effectieve leerkrachtvaardigheden die tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften van Stevens (1997) in (zie bijlage 3). Bij deze 'vragenlijst' maak ik gebruik van drie kleuren waarmee leerkrachten aangeven welke vaardigheden zij met succes inzetten, welke zij zichzelf beter of geheel eigen willen maken en welke zij het minst belangrijk vinden. Met een grafische weergave breng ik in beeld waar verbetering en groei voor de leerkrachten in de onderbouw mogelijk is. Dit presenteer ik aan de onderbouwleerkrachten en zorgt voor een antwoord op deelvraag 1.

3.4.3 Leerling-interviews en toetsing.

Als meetinstrument voor het resultaat van mijn onderzoek over de kennisontwikkeling bij de leerlingen, neem ik persoonlijke interviews af. Ik kies een leerling met hoge-, gemiddelde- en zwakke resultaten op zowel Cito- als methodegebonden toetsen. Met deze leerlingen vul ik het W3-schema in (Förre & van de Mortel, 2010). De eerste twee kolommen vóór de interventie en de laatste kolom tussentijds na 1,5 week en als eindbeoordeling na 3 weken gewerkt te hebben met activerende werkvormen (zie bijlage 6 voor een leeg voorbeeld).

Deze gesprekken filmt de intern begeleider. Ik wil mijn aandacht bij de leerling en het gesprek houden en direct anticiperen op de inbreng van de leerling. Dit gesprek en het ingevulde W3-schema leveren zeer relevante, kwalitatieve data op voor het vervolg in mijn onderzoek.

Om niet alleen uit te gaan van subjectieve data als meetinstrumenten voor mijn onderzoek neem ik ook de Cito Woordenschattoets E3 (Berkel e.a., 2010) af bij alle leerlingen om door middel van cijfermatige data de groei van M3 naar E3 zichtbaar te krijgen. Deze toets is methodeoverstijgend, niet aansluitend bij één thema, en dit sluit direct aan bij mijn onderzoek waarin ik zoveel mogelijk inspeel op incidentele woordleersituaties om zo de brede maar vooral diepe woordenschat van kinderen te ontwikkelen.

3.4.4. VIB-traject.

Om de effectiviteit van mijn leerkrachtvaardigheden en activerende werkvormen in kaart te brengen, filmt mijn IB'er de veranderende aanpak van het thematisch werken in drie verschillende onderwijssituaties; De start, de kern, en de afsluiting van het thematisch werken. Door beeldanalyse verzamel ik informatie over het handelen van, en de interacties tussen leerkracht en leerlingen die dicht bij de werkelijkheid blijft (Hall, 2007). Ik zet de beelden in tijdens een teambijeenkomst gericht op de ontwikkeling van de leerkracht om collega's te motiveren. Ik vraag de IB'er de kijkwijzer effectieve leerkrachtvaardigheden

driemaal in te vullen en een schriftelijk verslag te maken van de inzet van activerende werkvormen, effectieve leerkrachtvaardigheden in relatie tot leerlinggedrag. De kijkwijzers rijk ik haar persoonlijk aan en vult zij in aan de hand van de video-opnamen (*zie bijlage 7*). Zelf vul ik aan de hand van de beelden ook de effectieve leerkrachtvaardigheden in en zal ik aan de hand van bovengenoemde kernbegrippen een schematische weergave maken van de inzet, om zo een vergelijking te kunnen maken en tot een antwoord te komen op deelvraag 2 en 3 (*zie bijlage 8*). Door deze richtinggevende begrippen vanuit mijn onderzoeksvragen te geven, zorg ik ervoor dat wij niet verdwalen in de grote hoeveelheid details die filmbeelden kenmerken en door mijn beelden eveneens te laten beoordelen door de IB'er maak ik gebruik van de input van derden, waardoor de verschillende interpretaties kunnen leiden tot nieuwe aandachtspunten (*Barron & Engle, 2007*).

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie wordt gedefinieerd als het gebruik van meerdere gegevensbronnen en het vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel kijken (*Harink, 2010*). Ik interview leerlingen en leerkrachten en laat de interne begeleider aan de hand van video-opnamen kritisch meekijken. Meerdere gegevensbronnen gebruik ik in mijn literatuuronderzoek waarin ik mij verdiep in effectieve leerkrachtvaardigheden en activerende werkvormen om te komen tot kennisactivering en kennisuitbreiding. Daarnaast maak ik gebruik van audio-opnamen tijdens interviews op leerling- en leerkrachtniveau en een VIB-traject tijdens de uitprobeerfase van activerende werkvormen, waarbij vanuit een andere invalshoek naar mijn onderwijs gekeken wordt door de interne begeleider en conclusies vergeleken worden. Bij validiteit is het de vraag of de instrumenten wel in kaart brengen wat er beoogd wordt. Door het gebruik van audio- en beeldopnamen vergroot ik de validiteit en maak ik constant gebruik van reflectie op mijn eigen rol als interviewer en mijn handelen in de groep. Het nadeel van video is dat deze de observatie kan beïnvloeden, doordat het vaak geen of juist sociaal wenselijk gedrag oproept (*Wels, 2001*).

Het onderzoek wordt uitgevoerd met een selectie van leerkrachten, leerlingen, remedial teachers en de intern begeleider zodat er gebruik gemaakt wordt van meerdere betrokkenen vanuit verschillende invalshoeken om de triangulatie zo hoog mogelijk te houden en om antwoorden zoveel mogelijk te kunnen specificeren op de onderzoeksvraag. Daarnaast koppel ik mijn bevindingen vanuit observaties en gesprekken die ik gedaan heb in het Kroatische onderwijs, aan de vergroting en uitbreiding van de kennis bij leerlingen, omdat ik hierin een directe koppeling kan leggen naar de tweede taalverwerving van mijn nichtjes in Kroatië. Zij beschikken over woordenschat en algemene kennis, maar kennen de mondelinge en schriftelijke Kroatische taal niet. Op welke wijze wordt hier gebruik gemaakt van het aanwezige begrip bij het aanleren van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid?

Men spreekt over betrouwbaarheid wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (*Yin, 2003 p. 34-36*). De meeste onderzoeksmethoden worden mondeling afgenomen in de vorm van interview en gesprekken, dit garandeert geen volledige betrouwbaarheid. Toch kies ik voor deze onderzoeksmethoden omdat ik het belang van interactie in mijn onderzoek voorop stel, want dat levert een toegevoegde waarde voor kennisontwikkeling, waar mijn onderzoek om draait. Leerlingen leren het beste in interactie met elkaar, dus volwassenen ook?!

Door triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid wil ik mijn onderzoeksvraag kunnen beantwoorden met een breed onderbouwd theoretisch kader en vanuit relevante opgedane praktijkervaringen, door de inzet van verschillende onderzoeksmethoden en -instrumenten.

3.6 Ethische overwegingen

Ik heb rekening gehouden met de volgende aspecten uit de Lange e.a. (2011) die eveneens aansluiten bij de doelen vanuit de gedragscode (Andriessen, D. et al. 2010) waar uitgegaan wordt van het gewenste gedrag voor een verantwoord onderzoek:

- Het dienen van het professionele en maatschappelijke belang: Ik richt mij op een relevant thema, waaraan ik op een creatieve, innovatieve manier, door iets vernieuwends toe te voegen aan het bestaande materiaal, een bijdrage wil leveren ten aanzien van kennisontwikkeling van volwassenen en kinderen.
- Open en transparant naar de deelnemers: Ik geef het doel aan van mijn onderzoek en het beoogde resultaat, en wat dit op kan leveren voor leerkrachten, leerlingen en ouders.
- Wederkerigheid/ tweerichtingsverkeer en de uitkomst van het onderzoek: Binnen de teamvergaderingen doe ik maandelijks verslag van de vorderingen van mijn onderzoek in de vorm van een korte presentatie, waarbij ik vraag of mijn collega's anoniem tips op willen schrijven.
- Vertrouwelijkheid en anonimiteit: De audio- en beeldopnamen worden alleen gebruikt voor onderzoek in mijn eigen praktijk en deze beelden zal ik niet tonen buiten mijn praktijk, tenzij ik hier toestemming voor gevraagd heb bij desbetreffende collega-leerkracht of bij de ouders van leerlingen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik een feitelijke representatieve weergave van mijn data door data-presentatie, -analyse, en –interpretatie om zo tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen:

Hoe zorg ik dat de algemene kennis van leerlingen geactiveerd en uitgebreid wordt door een veranderende didactische aanpak van het thematisch werken in groep 3, door de inzet van meer gevarieerde werkvormen, zodat er al in de onderbouw aandacht is voor de randvoorwaarden; mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, kennis van teksten, woordenschat en kennis van de wereld, van begrijpend lezen?

Ik maak gebruik van beeld-georiënteerde data, tekstdata en cijfermatige data als analysemethoden vanuit een deductieve benadering. De Lange e.a. (2011) beschrijven deductie als het vanuit een theoretische invalshoek min of meer concrete onderwerpen afleiden die in een specifieke situatie worden getoetst. Om de controleerbaarheid van mijn onderzoek te garanderen zijn de volledige gegevens terug te vinden in bijlage 9-12.

4.1. Welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zetten de onderbouwleerkrachten in bij het thematisch werken, om de kennis te activeren en uit te breiden?

Ik heb twee instrumenten ingezet om een antwoord te geven op deze vraag; het leerkrachtinterview en de matrix adaptief onderwijs van Stevens (1997) om de effectieve leerkrachtvaardigheden te meten.

4.1.1. Leerkrachtinterview

Beginnend met een interview dat ik bij drie onderbouwleerkrachten (groep 1-2, 3 en 4) heb afgenomen. Dit heb ik letterlijk uitgetypt (zie bijlage 9) en vervolgens ben ik van een open- via een axiale- tot een selectieve codering op de kernbegrippen uit deze deelvraag gekomen tot onderstaande schematische weergave. Waarin het streepje de situatie beschrijft zoals hij volgens de leerkrachten nu is en het pijltje aangeeft wat ze graag willen verbeteren.

	Leerkracht groep 1-2	Leerkracht groep 3	Leerkracht groep 4
Algemene kennis	- Datgene wat ze als bagage meenemen in je klas, en waar je eigenlijk als leerkracht vrij snel achter moet komen zodat je kunt inspringen op de verschillende niveaus. - Grotere woordenschat door prikkeling via televisie, audio, vernieuwde snufjes. - Duidelijke niveauverschillen: Hoge en lage taalgevoeligheid.	- Voorbereidende dingen; letter- en cijferkennis. - Kennis die je nodig hebt om de eerste kern van VLL te starten. - De voorwaarden om te komen tot leren. - Sociale kennis. - Alle kennis is ondergeschikt aan het leren. ➤ Verdieping in voorkennis is noodzakelijk.	- Kennis om zich verstaanbaar te maken in de maatschappij. Jij weet wat de ander bedoelt en de ander weet wat jij bedoelt. - Woordenschat, achtergrondkennis, 'basic' kennis om te kunnen functioneren ➤ Meer navragen en niet aannemen dat er voorkennis is.
Thematisch werken	- 4 projecten van schatkist per jaar. - Niet alle groepen hetzelfde thema, kan ook van thuis uit komen (zwangerschap, ziekte).	➤ Het zelf in laten richten van een themahoek.	- Nieuwsbegrip heeft actuele thema's. - Thema's taal actief niet interessant. ➤ Thema's meer uitdiepen.
Kennisactivering	- Introductie van een nieuw thema door: • plaatjes zoeken, • woordveld, • brainstormsessie, • voorwerp, • poppenkast. - Interactie met leerlingen staat centraal.	➤ Voorkennis wordt niet/ nauwelijks geactiveerd → struikelblok: tijdsnood!	- Nieuwsbegrip: moeilijke woorden eruit halen en toelichten. - Klassengesprek: jij vindt dat het zo gaat, maar klopt het wat je zegt? - Woordweb. ➤ Wordt nog niet gestructureerd, Ilen roepen heel veel.

Kennisuitbreiding

- Ontwikkelingsmateriaal gericht op taal.
 - Huisboek.
 - Bouwhoek: heksenkasteel bouwen
 - Kleihoek → toverstafjes
 - Letterhoek met letterpretflat → toverboekje, zelf naam schrijven in heksentaal
 - Interactief voorlezen: vragen voor, tijdens en na het lezen.
 - Pluk: taal oefeningen; begin/eind van de zin, herkenningswoord
 - Het schrijven van een e-mail en versturen naar thuis.
 - Boekenkring: pseudo-lezen als voorloper van de spreekbeurt.
 - Presentatie van het werk aan klasgenootjes
- Methode, methode, methode!
 - Zelf typen van een verhaal en voorlezen.
 - Gevarieerde werkvormen voor technisch lezen:
 - Jij bent de juf, zit op mijn stoel en geeft beurten.
 - Woord raden.
 - In tweetallen lezen, waar je maar wilt.
 - Het doen van een proef die ze zelf lezen.
 - Wat heb je geleerd? Wat verwacht je? Wat wil je leren?
 - Meer aansluiten bij niveauverschillen.
 - Inzet viertakt van Verhallen voor woordenschat.
- Situaties creëren waarbij je het 'probleem' dichterbij haalt.
 - Spreekbeurten nog lastig, meer structuur nodig, klassikaal niet haalbaar.
 - Interesse in aardrijkskunde vanwege onderwerpen nieuwsbegrip.
 - 'Zin in leren', een half uur doen wat je wilt, maar vertellen waarom je dat wil leren
 - Woordenschat: Computerprogramma taal actief 4
 - 'Relax' lezen, lezen hoe je wilt, als je maar leest
 - Variatie in leesboeken.
 - Interactief voorlezen, struikelblok: tijdsnood!

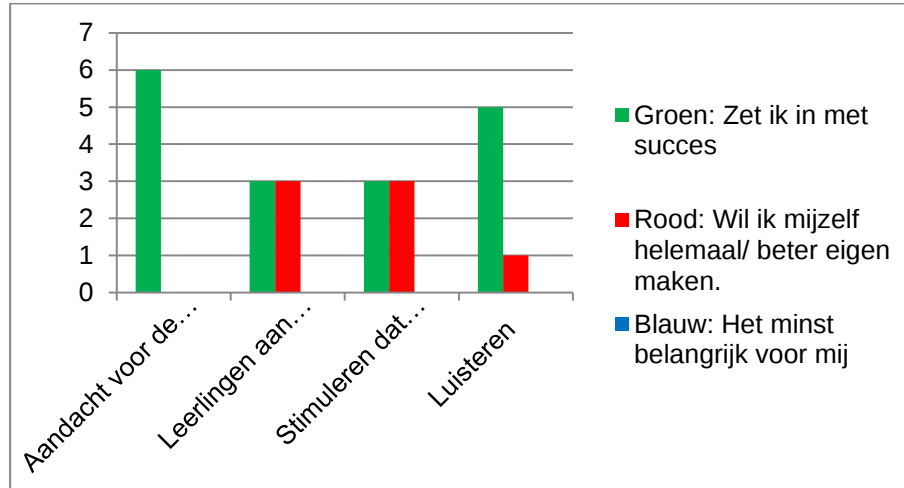
Uit bovenstaand schema is te lezen dat elke onderbouwleerkracht zijn eigen invulling geeft aan het begrip algemene kennis. Het is een ruim begrip dat op verschillende manieren geïnterpreteerd wordt.

Opvallend is dat het gebrek aan tijd zowel door de leerkracht van groep 3 als 4 genoemd wordt als struikelblok voor het activeren en uitbreiden van voorkennis in relatie tot het thematisch werken. Terwijl in de kleutergroep het thematisch werken juist centraal staat en alle activiteiten en hoeken hierop afgestemd worden. Kijkend naar de activiteiten voor kennisuitbreiding in groep 3 zijn deze vooral gericht op het stimuleren van de technische leesvaardigheid waar in groep 4 minimale aandacht is voor kennisuitbreiding van actuele thema's via nieuwsbegrip.

4.1.2. Effectieve leerkrachtvaardigheden

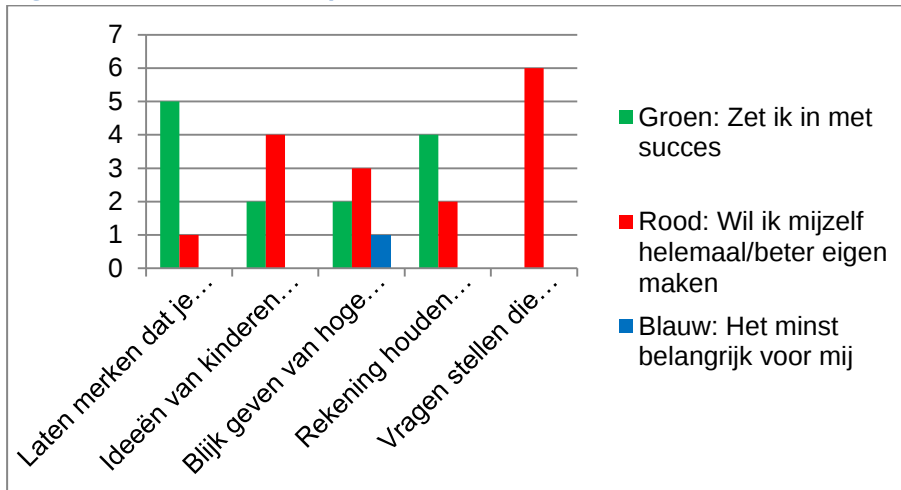
Om een antwoord te krijgen op het tweede onderdeel van de deelvraag hebben zes onderbouwleerkrachten de matrix adaptief onderwijs van Stevens (1997) ingevuld. Hierin heb ik eerst een selectie gemaakt door gericht te kijken naar vaardigheden die nodig zijn om kennisactivering en kennisuitbreiding voor leerlingen in de groep mogelijk te maken.

Figuur 1: Interactie - Relatie



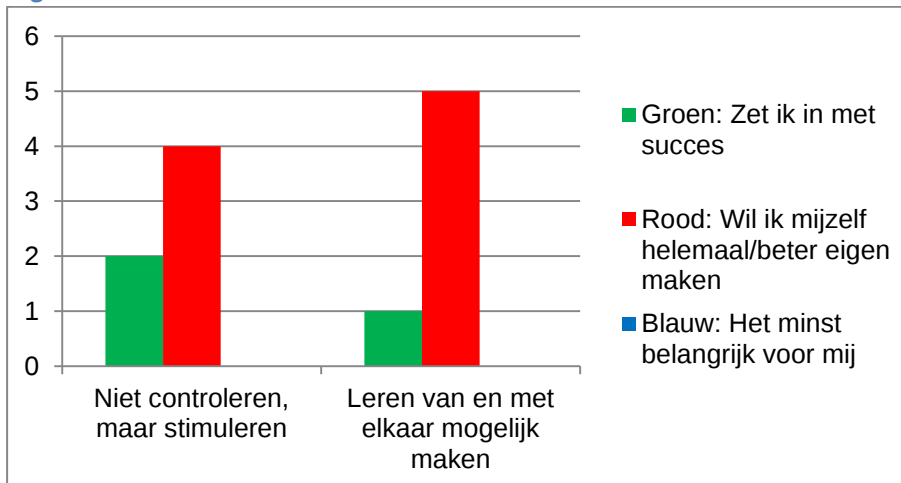
In dit figuur is te zien dat alle zes de onderbouwleerkrachten vinden dat ze aandacht hebben voor de inbreng van het kind en de meerderheid ook luistert naar het kind. Het stimuleren dat leerlingen vertrouwen in elkaar ontwikkelen en het laten uitleggen aan elkaar verdient nog aandacht bij de helft van de geïnterviewde leerkrachten.

Figuur 2: Interactie - Competentie



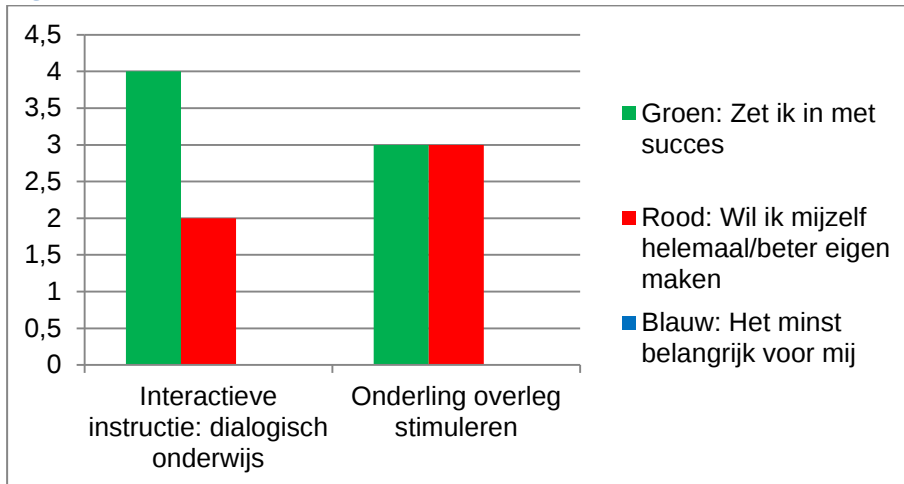
Opvallend in dit figuur is dat er niet één leerkracht vragen stelt die uitnodigen tot reflectie. Daarnaast valt op dat het merendeel van deze leerkrachten de ideeën van leerlingen niet waardeert en/of er niets mee doet, terwijl in het vorige figuur alle leerkrachten aangeven dat er wel aandacht is voor de inbreng van het kind.

Figuur 3: Interactie - Autonomie



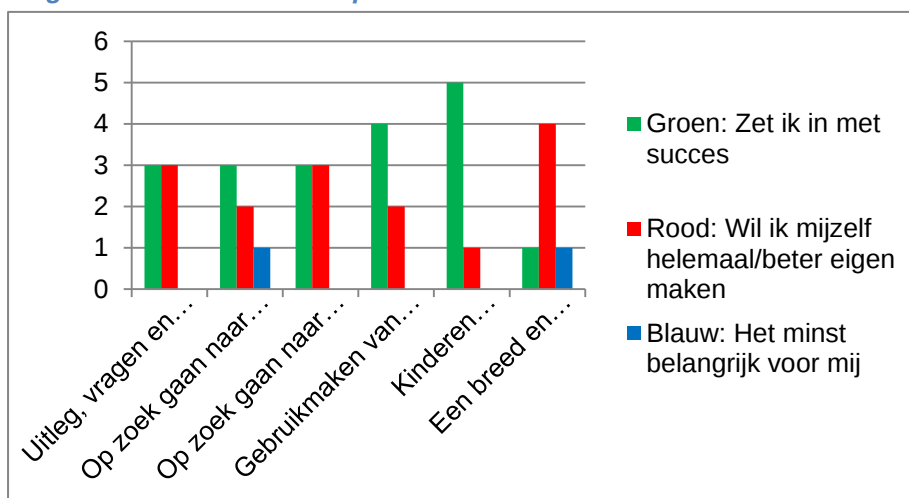
Uit deze figuur is af te lezen dat de leerkrachtvaardigheden op het gebied van de autonomie van de leerling in de interactie met elkaar en de leerkracht nog aandacht vragen bij het merendeel van de leerkrachten.

Figuur 4: Instructie - Relatie



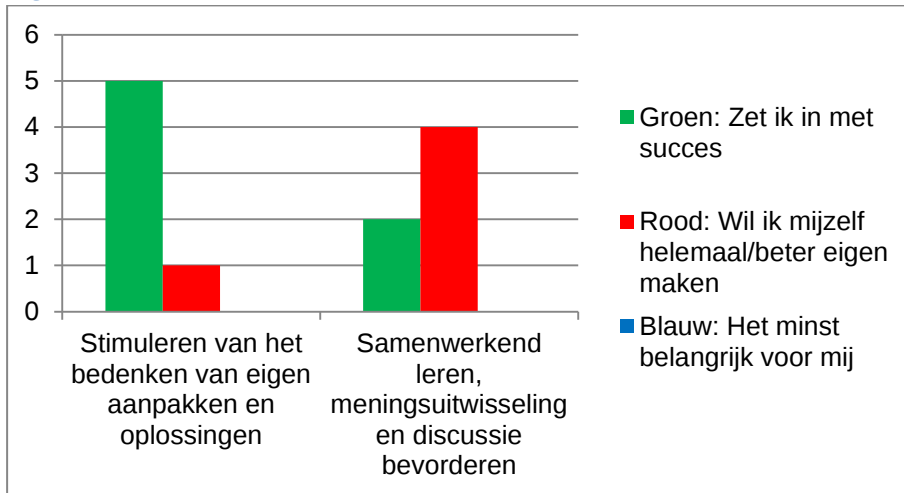
Het merendeel van de leerkrachten zet dialogisch onderwijs in tijdens de instructie. Het stimuleren van onderling overleg valt deels samen met het mogelijk maken van het leren van en met elkaar uit de vorige figuur en vraagt aandacht bij minimaal de helft van deze leerkrachten.

Figuur 5: Instructie – Competentie



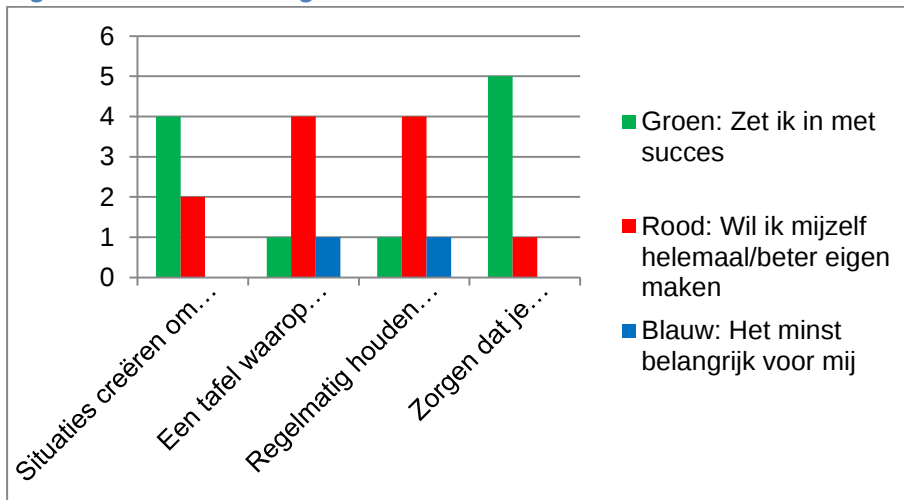
De meest opvallende uitkomst uit deze figuur is de behoefte van het merendeel van de leerkrachten aan een breed en gevarieerd arsenaal aan didactische werkvormen. Dit sluit naadloos aan bij dit onderzoek. Een ander opvallend gegeven in positieve zin voor dit onderzoek is dat het merendeel van de leerkrachten zegt gebruik te maken van de aanwezige voorkennis bij de leerlingen.

Figuur 5: Instructie - Autonomie



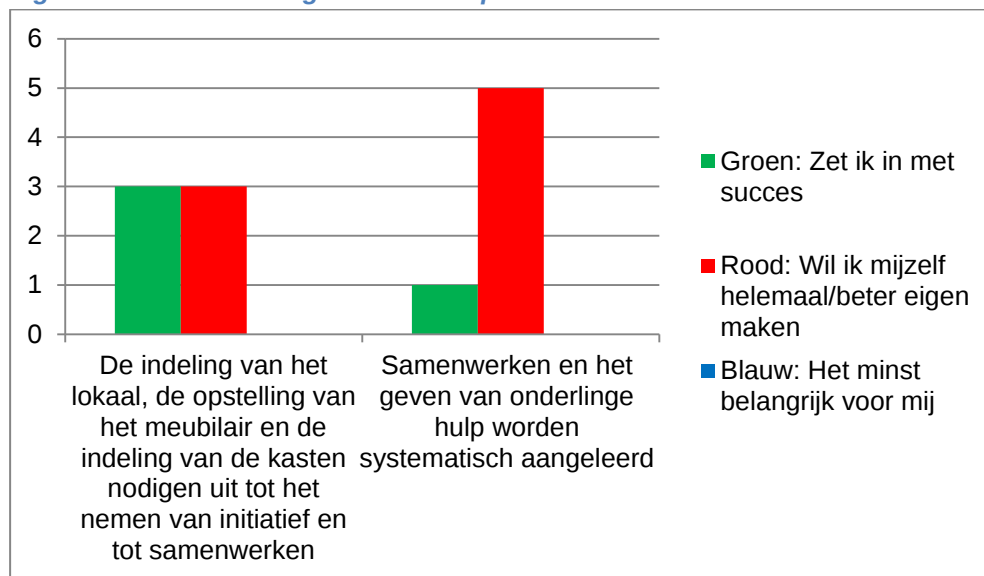
Zoals ook in eerdere figuren te zien is, blijkt ook hier het samenwerkend leren de vaardigheid die het minst beheerst wordt. Het stimuleren van en het bedenken van eigen aanpakken en oplossingen wordt daarentegen wel door het merendeel van de leerkrachten als vaardigheid ingezet.

Figuur 6: Klassenmanagement - Relatie



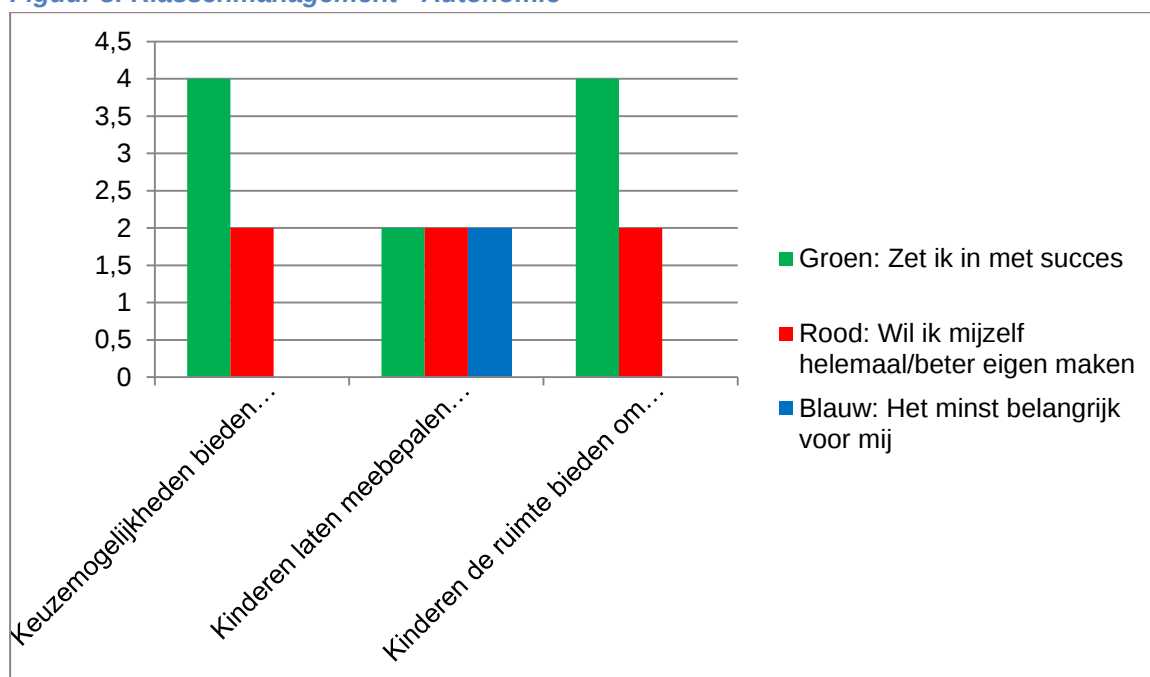
Kijkend naar het klassenmanagement geven de leerkrachten van groep 3 en 4 aan dat zij meer aandacht willen geven aan een thematafel waarop kinderen eigen materiaal en eigen werk tentoonstellen. Ook is het regelmatig houden van voortgangs- en evaluatiegesprekken nog geen beheerste vaardigheid bij het merendeel van de onderbouwleerkrachten.

Figuur 7: Klassenmanagement - Competentie



Ook in dit figuur komt de vaardigheid met betrekking tot het stimuleren van samenwerkingsvaardigheden als onvoldoende beheerst naar voren. Dit zie ik ook terug in de figuren met de basisbehoeften competentie en autonomie.

Figuur 8: Klassenmanagement - Autonomie



Dit figuur geeft aan dat het merendeel van de leerkrachten naar eigen inzicht de leerlingen keuzemogelijkheden bieden in de manier van werken en de kinderen de ruimte bieden om aan zelfgekozen taken te werken.

4.2 Welke activerende werkvormen sluiten aan bij kennisactivering en kennisuitbreiding van de onderbouwleerlingen?

Een antwoord op deze deelvraag komt deels voort uit het literatuuronderzoek dat ik heb gedaan en van daaruit ben ik gekomen tot een gevarieerd aanbod aan activerende werkvormen (Ebbens & Ettekoven 2005, Hoogeveen & Winkels 2005, Mommers e.a. 2007, Kagan, 2013) zie bijlage 2 voor de volledige uitwerking hiervan.

Om het effect van de inzet hiervan te meten heb ik in samenwerking met de interne begeleider een VIB-traject in gang gezet. Vanuit dit traject heb ik een uitgebreide analyse gedaan vanaf het begin tot het einde van het werken rondom één centraal thema, naar de kernbegrippen algemene kennisontwikkeling, inzet van activerende werkvormen, effectieve leerkrachtvaardigheden en leerlinggedrag, die in dit gehele onderzoek centraal staan (zie bijlage 10). De interne begeleider heeft de beelden aan de hand van kijkwijzers geanalyseerd, en vanuit hier heb ik een directe koppeling gelegd tussen de zichtbare effectieve leerkrachtvaardigheden door de interne begeleider, naar mijn concreet waarneembare gedrag omgezet in acties, vanuit mijn beeldanalyse. Ontwikkelpunten vanuit mijn lessen geef ik dikgedrukt weer.

	Gezien door de interne begeleider:	Gezien door mijzelf:
Algemene Kennisontwikkeling	- Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen → - Aansluiting bij de belevingswereld en zone van naaste ontwikkeling → - Leerkracht activeert leerlingen door ook privé materialen van zichzelf mee te brengen en dit in de les te gebruiken. Gebruikt dit ook als modeling → - De leerkracht gaat uit van de voorkennis maar vraagt ook na wat leerlingen nog verder willen weten, waar hun interesse ligt → - Enorme verrijking en uitbreiding van de woordenschat → Hardop meedenken!!	- Doorvragen op de inbreng van de leerlingen: 'Dat is een chique woord', 'Oh, wat is chique eigenlijk?' - Ik neem zelf een 'postzegelverzamelboek' mee te nemen en nieuwsgierigheid op te wekken: 'Wat zou dit voor boek zijn, wat zou er in zitten, waarom denk je dat?' - Ik sluit aan bij wat kinderen zelf al weten en werk van daaruit toe naar wat ze nog willen weten/ niet weten i.p.v. dat ik eerst alles uitleg en verwacht dat ze het dan onthouden en weten → inzet W3-schema of BBB-schema. - Kennisactivering door open vraagstelling en verdiepingsvragen: 'kun je een voorbeeld noemen van...' - Navragen: 'weet je nu wat uitpuilen is ...?' - Nieuwsgierigheid oproepen door de achterkant van een informatieboekje interactief voor te lezen.
Inzet van activerende werkvormen	- Interactieve instructie: dialogisch onderwijs → - Het leren van elkaar staat centraal → - Het geven van zelfstandige werkopdrachten en leerlingen zelfontdekkend laten leren →	Variatie en afwisseling! 'Dikke' vragen stellen: waarom – hoe 'Denkvraag' bij het informatieboekje; eerst individueel, dan klassikaal. - Marktkoopman: uitleg over het eigen museum met voorbeelden, hoe, wat, waar, wanneer. 'Brainstorm' in groepjes: 'wat kun je allemaal verzamelen?' Klassikale terugkoppeling. - BB-schema met rood en groen papier. - Bijdrage aan de sleutelbegrippen voor samenwerkend leren

(Ebbens & Ettekoven, 2005, Kagan, 2013):

- o *Positieve wederzijdse afhankelijkheid* → Woorden aan elkaar uitleggen.
- o *Individuele aanspreekbaarheid* → navraag bij willekeurige leerlingen in willekeurige groepjes.
- o *Directe interactie* → ideeën, kennis en meningen worden uitgewisseld.
- o *Sociale vaardigheden/ samenwerkingsvaardigheden*
- Hetgeen wordt aangeleerd blijkt door veel herhaling →
- Veel visuele ondersteuning wordt aangeboden d.m.v. materialen en gebruik digitaal schoolbord, filmpjes e.d. →
- Memoriseeroefening → Zoek je partner, woord en woordbetekenis.
- Leerlingen speuren actief rond en spreken elkaar aan, onderling overleg vindt plaats en er wordt hulp geboden.
- Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen!!

Effectieve leerkrachtvaardigheden

- Het stimuleren van vertrouwen in elkaar en het leren van elkaar →
- De leerkracht stimuleert leerlingen door elkaar 'te helpen' →
- Het werken met functionele rollen in tafelgroepen →
- *Samenwerking* →
- Rolverdeling, leider geeft door, werken met verschillende kleurpotloden.
- Heterogene groepssamenstelling op niveau. Ik verdeel de groepjes.
- *Initiatieven/ inbreng van de lln.*
- Ik maak direct contact met leerlingen, oogcontact stem en mimiek waarin ik mijn betrokkenheid toon.
- Belangstelling tonen, oogcontact, luisteren →
- Actief beurten geven en ieders inbreng waardevol vinden →
- Veel dialogisch onderwijs, tweerichtingsverkeer. Llen krijgen veel ruimte voor eigen inbreng en reageren op

elkaar.

- Ik laat leerlingen uitpraten en op elkaar reageren, kleine ordeverstoringen sta ik toe.
- C en T zijn enthousiast en willen over het eigen idee vertellen, wordt gehoor aan gegeven.
- Ik waardeer de inbreng van de leerlingen: 'Ik ga het even opschrijven, want ik vind het toch wel erg interessant wat jullie zeggen'.
- Betrokkenheid door vraagstelling: 'wat zou erin kunnen zitten..?' de leerlingen reageren op elkaar.
- Ik neem de leerlingen serieus: 'Dus metaal is hetzelfde als ijzer?' Ja, alleen metaal is ietsjes dikker. 'Oh ja maar nu zeg jij dat metaal ietsjes dikker is, is het dan nog hetzelfde?'
- Gulheid in het uitdelen van verbale en non-verbale complimenten →
- Ik deel veel complimenten uit, niets is fout of wordt zo betiteld.
- De houding/ rol van de leerkracht, zoveel enthousiasme straalt zij uit, ongetwijfeld heeft dat ook zijn positieve invloed op de leerlingen!
- Benoemen van positieve activiteiten van kinderen: 'T. heeft dat heel slim gedaan want...'
- *Beschikbaarheid van de lkr, niet controleren maar stimuleren.*
- Verwachtingen uitspreken: 'ik ben benieuwd wie straks weet...'
- Ik geef geen antwoorden maar stel vragen: 'Ik heb een plaatje gevonden, ik denk van je hoofd. En waarom denk jij dat? Staat er misschien een klein verhaaltje bij?'
- De leerkracht geeft een positieve stimulans en ondersteuning bij het leren door loopronden tijdens de verwerking.

- Minimaliseren van controle en toezicht, maximaliseren van eigen verantwoordelijkheid
- Loopronden tijdens de activiteit, actieve vragen stellen: 'Je denkt dat je het weet, maar je weet het niet zeker, en wat denken de andere kinderen?'
- Ik leg de verantwoordelijkheid van informatie verzamelen bij de leerling: 'Ik geef dit boekje over de hersenen aan jou, jij mag dit gaan lezen en aan het einde van de week mag je ons vertellen wat je allemaal over de hersenen weet'.
- Tussentijdse reflectie waarin complimenten gegeven worden door mij als leerkrachten wordt gevraagd naar de ervaringen van de leerlingen.

Leerlinggedrag

- Succesgevoel geven aan de leerlingen →
- Verscheidenheid aan werkvormen die wordt ingezet zorgt vooral voor een actieve houding bij leerlingen, op deze manier blijven ze alert omdat er steeds 'iets nieuws' aan bod komt →
- Leerlingen maken gebruik van elkaars 'kennis' door te vertellen, aan te vullen mee te denken en ideeën aan te dragen →
- De leerlingen krijgen verantwoordelijkheid →
- Aan het einde van de lessencyclus staat het organiseren van een 'eigen museum' gepland. Op deze manier worden kinderen gemotiveerd, temeer daar ze weten dat ze, wat ze hebben verzameld en willen laten zien, ook aan kinderen uit andere groepen mogen tonen en hierover vertellen. Er is een einddoel waarnaar toe gewerkt wordt →
- **Wees alert op je gevoeligheid om de verbaal sterke en aanwezige leerlingen niet altijd het eerste woord te laten hebben en hierop te reageren!**
- *Grote betrokkenheid!*
- Ik benader de leerlingen positief → 'ik heb een werkje bedacht voor slimme kinderen, en dat zijn jullie!'
- Veel vingers, de leerlingen reageren op elkaar.
- Enthousiasme: 'Oh, dat weet ik, ik weet het ik weet het'.
- Reageren op elkaar – elkaar aanvullen.
- Zoeken zelf naar informatie in informatieboekjes en weten deze te raadplegen bij een 'nieuw' probleem.
- Mondelinge taalvaardigheid wordt getraind door het geven van een 'mini-sprekbeurt' bij het eigen museum.
- Enthousiasme – vertellen met handen, voeten en gezicht.

De kernpunten vanuit de schematische analyse van de interne begeleider heb ik direct kunnen koppelen aan zichtbare vaardigheden en acties in mijn groep aan de hand van de beeldopnamen. Uit bovenstaande analyse blijkt dat in de groep het enthousiasme van de leerlingen door de variatie in activerende werkvormen zichtbaar is, maar er nog altijd ruimte is voor verbetering met de tips die door de interne begeleider gegeven zijn.

Hieronder heb ik een collage gemaakt om u een eerste indruk te geven van de inzet van effectieve activerende werkvormen in mijn groep.

W3-schema

Onderwerp: Verzamelen

Wat weet ik al?

- Het verzamelen van:
- blikken
 - stenen met kleuren
 - paaseieren
 - lego
 - auto's
 - speelgoed
 - knuffels
 - schelpen
- Iets sparen = iets verzamelen
- in een doosje
 - geld om iets te kopen
 - spullen om op te ruimen
 - iets sparen om mee te gaan knutselen
 - iets te lezen

Wat wil ik nog weten?

- Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen?
- Hoe krijgen papa's geld?
- Hoe maak je een auto?
- Hoe wordt speelgoed gemaakt?
- Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt?
- Hoe komt papa aan hout?
- Hoe zag een stier er vroeger uit?
- Hoe verzamel je kippen?
- Hoe kun je stenen verzamelen?
- Hoe verzamel je glijbanen?
- Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken?
- Wat kun je allemaal verzamelen?

Brainstorm



BBB-schema



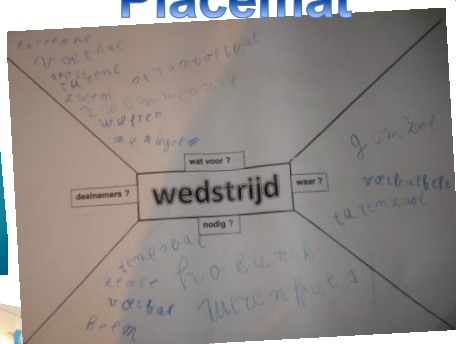
Memoriseren



Experts



Placemat



Ronde tafel

WAT hebben we nodig?	HOE maken we het?
Lint voor opening	- heel veel lints aan elkaar - schaar - karton - rood verf
Veren	- op de straat gevonden
Naamkaartjes	- papier - knippers - stift - gitters - plakboek
Posters in school	- heel lang papier - tekenen en tekst
Kleurplaat	- kopieer - kleure
Foto's	- uitprinten
Uitnodigingskaart	- papier
Slingers	- papier

Denken-delen-uitwisselen



4.3 Op welke wijze is het mogelijk om binnen de veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw, de randvoorwaarden voor begrijpend lezen te integreren, waardoor de algemene kennis bij de leerlingen groeit?

De groei van de algemene kennis van leerlingen geef ik weer met twee meetinstrumenten. Het W3-schema (*Forrer & van de Mortel, 2010*) dat ik individueel bij een bovengemiddelde, gemiddelde en beneden gemiddelde leerling heb afgenomen vóór, tijdens en na de interventie.

Om ook een meer objectieve meting te doen t.a.v. de kennisontwikkeling van de leerlingen heb ik de woordenschattoets E3 afgenomen en een vergelijking gemaakt met de M3 toets om zo het effect van de interventies ten behoeve van kennisactivering en –uitbreiding te kunnen meten. De aandacht voor de randvoorwaarden van begrijpend lezen heb ik schematisch weergegeven aan de hand van een literatuuronderzoek in bijlage 2.

4.3.1. Het W3-schema

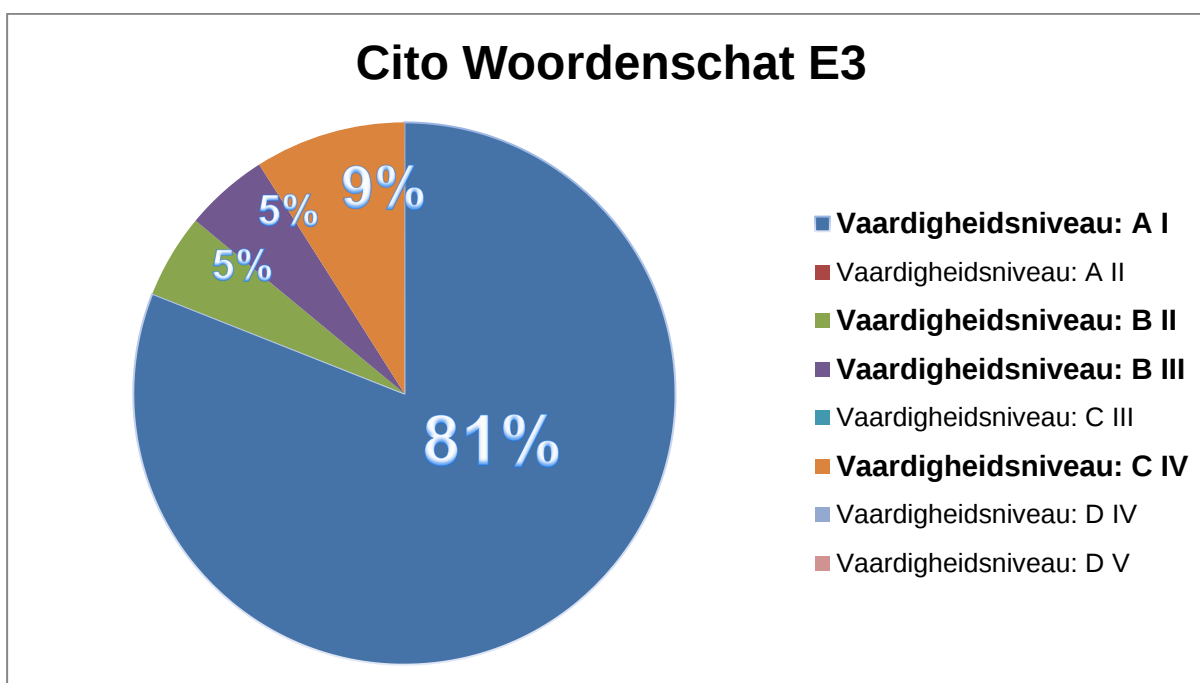
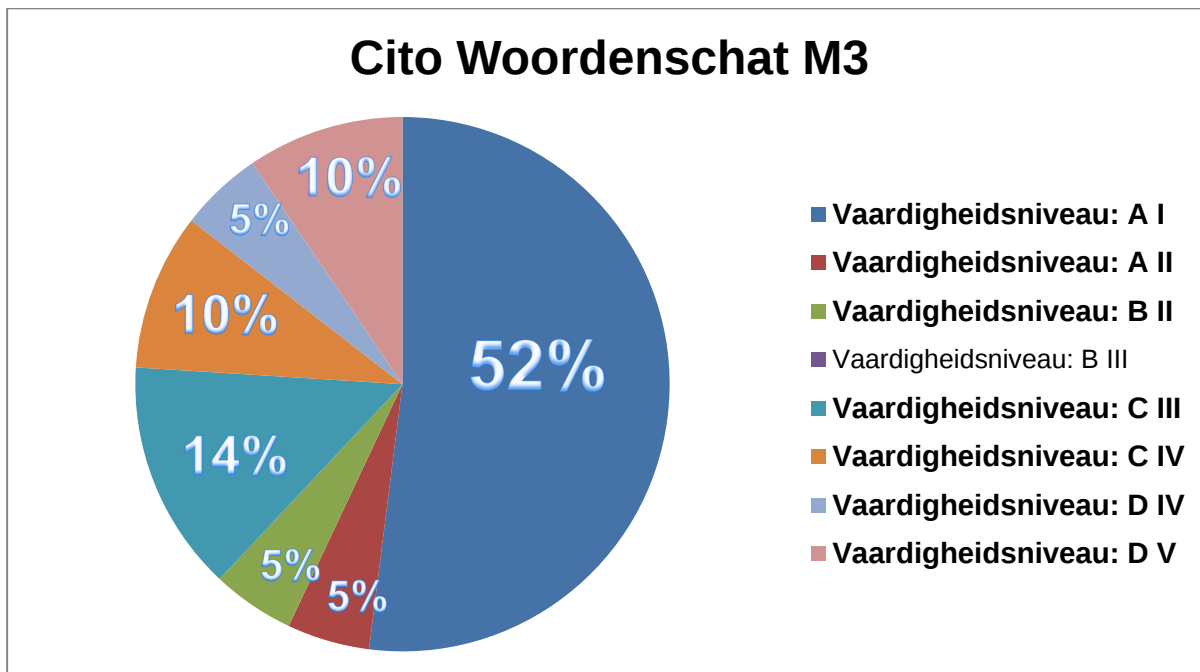
Hieronder één uitgewerkt W3-schema om de kennisontwikkeling van de beneden gemiddelde leerling weer te geven. De andere W3-schema's zijn te vinden in *bijlage 11*.

<i>Dit weet of denk ik te weten!</i>	<i>Dit wil ik weten!</i>	<i>Nu weet ik het!</i>	<i>Dit wil ik nu nog weten!</i>
Schatten in je broekzak. - <i>Wat zijn schatten?</i> Vb.: Ik heb iets nieuws in mijn haar en ik vind dat heel erg mooi en ik denk dat ik dat mijn schat vind. - <i>Verzamelen.</i> Knuffels, allerlei soorten. - <i>Waar staat jouw verzameling?</i> Op de bovenste plank, op het kastje, en heel veel in mijn bed. Een hele mooie verzameling, niet om te spelen. - <i>Wat kun je allemaal verzamelen?</i> Boeken → om te lezen. - <i>Hoe verzamel je boeken?</i> Krijgen, kopen, lenen bij de bibliotheek. Die kun je niet verzamelen want je moet ze ook weer terug brengen. Kastanjes verzamel je in de herfst. Die kun je ergens mooi opleggen als versiering. Blaadjes die kun je ook mooi op een bord verzamelen. Verzamelen van make-up om te gebruiken op een make-uppop. Stickers verzamelen. Bloemen. Kleren.	<i>Waar gebruik je je hersens nog meer voor?</i> <i>Ik weet om te leren, maar waarvoor nog meer?</i> <i>Hoe kunnen we erachter komen?</i> Weet ik niet. - <i>Misschien heb je er een filmpje van?</i> - <i>Opzoeken op internet.</i>	In het informatieboekje van 'hersen' heb ik dat opgezocht en in mijn werkschrift geschreven en dit weet ik nog: - Hersenen zijn groter dan een schaakbord, - Hersenen van een muis zijn groter dan die van de meeste dieren en die van een wesp zijn het kleinst, ik denk ongeveer net zo klein als die stipjes op het bord. - Als je hersenen gewoon op een bord liggen zijn ze veel groter. - Je hersenen zorgen ervoor dat je kunt zien, ruiken, bewegen en slapen. - Ze zijn héél belangrijk.	<i>Hoe wordt een auto precies gemaakt?</i> Dat heb ik nog nooit gezien. Ik weet dat ze beginnen met 4 wielen en de onderkant, maar dan...?

In dit schema is zichtbaar dat deze leerling al over voorkennis beschikt met betrekking tot het thematisch onderwerp en er ook interesse is in een ander onderwerp. Vanuit deze interesse is zij aan de slag gegaan en binnen 3 weken heeft zij zich kennis eigen gemaakt waar ze zelf over kan vertellen. Ook heeft ze zichzelf opnieuw een nieuwsgierige vraag gesteld.

4.3.2. Cito Woordenschat

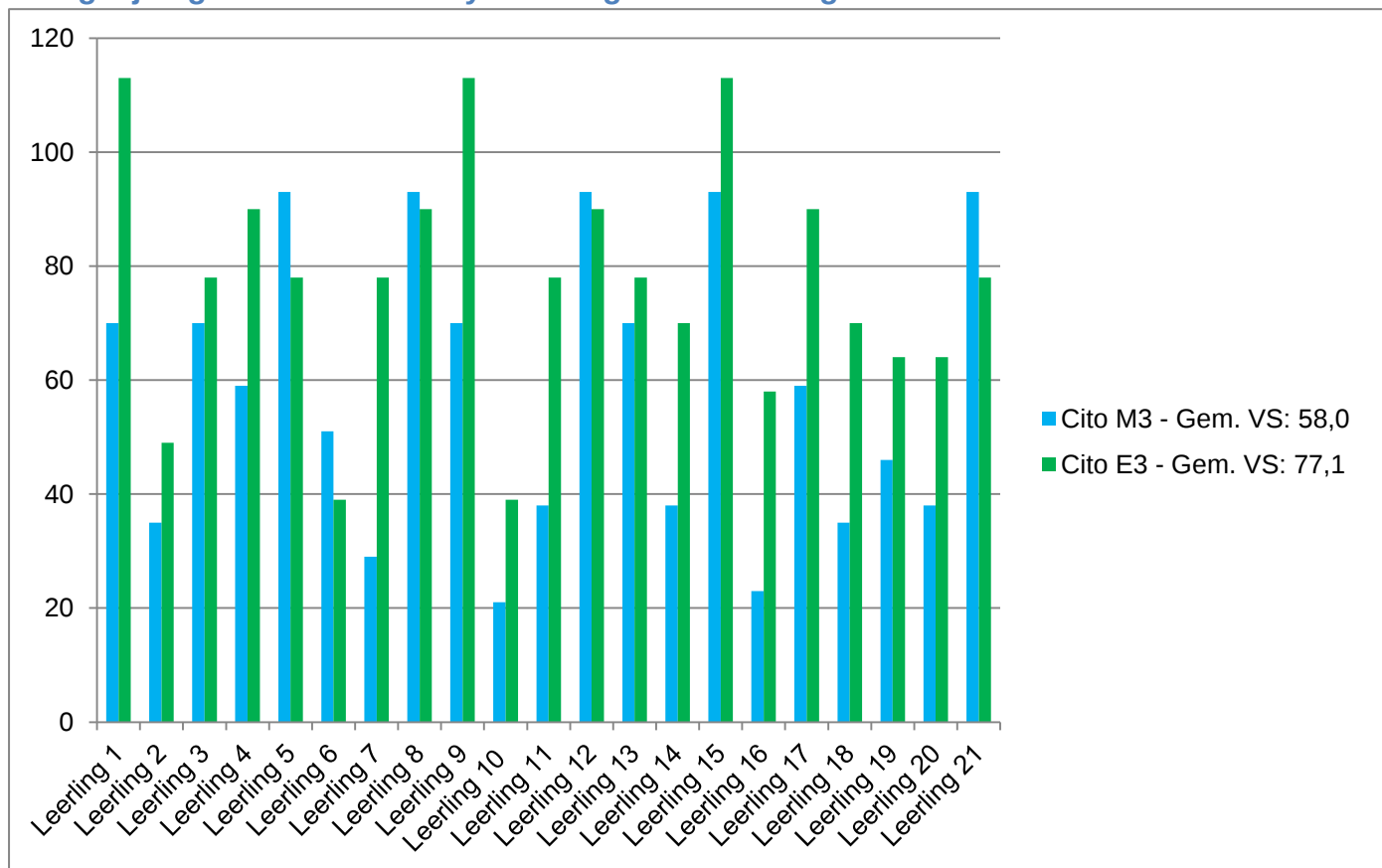
Onderstaand een schematische weergave van de groepsresultaten op de Cito woordenschattoets eind groep 3 in vergelijking met de resultaten midden groep 3 op basis van het vaardigheidsniveau van de leerlingen.



Uit deze cirkeldiagrammen is af te lezen dat op de M3 toets 62% van de leerlingen een A of B score behaalde tegenover 91% op de E3 toets. Het percentage C-D-E leerlingen lag bij de M3 toets op 38% en bij de E3 toets was het percentage C leerlingen 9%. Een extreme vooruitgang is hier zichtbaar.

Om inzicht te krijgen in de individuele groei die leerlingen doorgemaakt hebben van M3 naar E3 heb ik de behaalde individuele vaardigheidsscores verwerkt in het staafdiagram hieronder.

Vergelijking: Individuele analyse naar groei in vaardigheidsscore



Deze grafiek geeft aan dat er bij 16 leerlingen groei zichtbaar is in vaardigheidsscore en 5 leerlingen een lichte daling laten zien in vaardigheidsscore. Daarnaast is de gemiddelde vaardigheidsscore van de groep van M3 naar E3 met 19,1 punten gestegen.

4.4. Aanpassingen in mijn onderzoek

Voor mijn onderzoek maakte ik gebruik van vooral subjectieve data in de vorm van interviews, vragenlijsten en een VIB-traject. Om echter een meer objectieve meting te kunnen doen van de daadwerkelijk doorgemaakte groei in kennisontwikkeling bij de leerlingen heb ik uiteindelijk toch besloten om de Cito Woordenschat mee te nemen als meetinstrument in mijn onderzoek. De keuze voor deze toets komt voort uit de nadruk die ik in mijn onderzoek leg op de kennisontwikkeling, waar de hoeveelheid woordenschat een groot onderdeel van is. Daarnaast is deze toets methodeoverstijgend, evenals mijn doel om binnen het thematisch werken meer aan te sluiten bij de voorkennis van de leerling en hierop door te gaan, los van wat de methode zelf voorschrijft. In mijn overzicht van bruikbare, effectieve, activerende werkvormen wilde ik een relatie leggen met de effectieve leerkrachtvaardigheden en de randvoorwaarden voor begrijpend lezen, maar na het doen van dit onderzoek heb ik hier ook de samenwerkingsvaardigheden in opgenomen omdat dit onderdeel als zwak naar voren kwam vanuit de leerkrachtenquête.

4.5. Data-opbrengst ten aanzien van de hoofdvraag

Hoe zorg ik dat de algemene kennis van leerlingen geactiveerd en uitgebreid wordt door een veranderende didactische aanpak van het thematisch werken in groep 3, door de inzet van meer gevarieerde werkvormen, zodat er al in de onderbouw aandacht is voor de randvoorwaarden; mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, kennis van teksten, woordenschat en kennis van de wereld, van begrijpend lezen?

Samenvattend zijn uit de data de volgende gegevens gekomen:

- Dat het begrip 'algemene kennis' een erg abstract begrip is waar door elke geïnterviewde onderbouwleerkracht een andere invulling en betekenis aan gegeven wordt.
- Dat de leerkrachten van groep 3-4 de factor 'tijd' benoemen als 'het probleem' om uitgebreide aandacht te geven aan het activeren van de voorkennis en het uitdiepen van taalthema's, terwijl in groep 1-2 alle activiteiten aansluiten binnen het thema dat die periode aan de orde is.
- Dat de onderbouwleerkrachten zich de volgende effectieve leerkrachtvaardigheden overtuigend beter eigen willen maken:
 - o Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen.
 - o Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen.
 - o Niet controleren, maar stimuleren.
 - o Leren van en met elkaar mogelijk maken.

- Een breed en gevarieerd aanbod aan didactische werkvormen in kunnen zetten.
- Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.
- Samenwerken en het geven van onderlinge hulp systematisch aanleren.

De meeste van deze vaardigheden hebben betrekking op het stimuleren van de samenwerking bij de leerlingen.

- Dat het enthousiasme en de intrinsieke motivatie van de leerlingen groeit door de inzet van activerende werkvormen.
- Dat leerlingen een nieuwsgierige houding ontwikkeld hebben door de inzet van het W3-schema en zichzelf steeds nieuwe, nieuwsgierige vragen blijven stellen.
- Dat er een zichtbaar verbeterd resultaat te zien is op Cito Woordenschat E3 in vergelijking met Cito Woordenschat M3.
- Dat er vanuit het literatuuronderzoek en uitvoering in de praktijk, een directe koppeling gemaakt kan worden van de inzet van activerende werkvormen naar de randvoorwaarden voor begrijpend lezen, zoals schematisch weergegeven in bijlage 2.

Deze gegevens heb ik met elkaar in verband gebracht en hieruit heb ik conclusies getrokken t.a.v. de hoofdvraag. Dit staat beschreven in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op mijn deelvragen, die samen het antwoord vormen op de hoofdvraag, door een koppeling te leggen tussen de theorie en de uitvoering en ontwikkeling in mijn praktijk, om van hieruit aanbevelingen te doen voor de toekomst.

Hoe zorg ik dat de algemene kennis van leerlingen geactiveerd en uitgebreid wordt door een veranderende didactische aanpak van het thematisch werken in groep 3, door de inzet van meer gevarieerde werkvormen, zodat er al in de onderbouw aandacht is voor de randvoorwaarden; mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, kennis van teksten, woordenschat en kennis van de wereld, van begrijpend lezen?

5.1. Welke activerende werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden zetten de onderbouwleerkrachten in bij het thematisch werken, om de kennis te activeren en uit te breiden?

Ik spreek hier over 'de onderbouwleerkrachten', echter blijkt uit de verwerking van de interviews dat er een groot verschil is met betrekking tot de inzet van activerende werkvormen in relatie tot het thematische werken, en wil ik daarom in mijn antwoord het onderscheid maken tussen de leerkrachten van groep 1-2 en de leerkrachten van groep 3 en 4.

In de kleutergroep worden vrijwel alle leeractiviteiten gekoppeld aan het thema in een betreffende periode. Er wordt uitgebreid de tijd genomen voor de introductie door de inzet van een woordveld, brainstormsessie, plaatjes zoeken, een meegebracht voorwerp enz. De interactie tussen de leerlingen onderling en de leerlingen en de leerkracht staat centraal. Door gebruik te maken van verschillende hoeken waarin de verwerking plaatsvindt, wordt een beroep gedaan op de kennis van taal bijvoorbeeld in de letterhoek waarin een naam in heksentaal geschreven wordt en dus ook procedurele kennis over het van links naar rechts schrijven aan de orde is. De kennis van de wereld komt terug in de huishoek waarin met voorwerpen verhalen nagespeeld worden, dat verband heeft met de declaratieve kennis waarin de inhoud van het verhaal ter sprake komt (Hirsch, 2006 & Marzano, 2005).

In groep 3 en 4 wordt het thematisch werken direct naar de achtergrond geplaatst en staat alles in het teken van leren rekenen, schrijven en lezen. Een collega zei: 'alle kennis is ondergeschikt aan het leren'. Leerlingen krijgen geen ruimte meer voor zelfontplooiing en doen wat de methode en dus ook de leerkracht van hen vraagt. De factor 'tijd' speelt hierin volgens deze leerkrachten een belangrijke rol. Mijn advies voor deze groepen is om vanuit de taalthema's te starten met een activerende werkvorm waarin de voorkennis van de

leerlingen geactiveerd wordt, om op deze manier aan te sluiten bij wat de kinderen willen leren, waardoor kinderen vanuit hun intrinsieke motivatie komen tot leren. Zonder betekenis is het leren weinig effectief (*Ebbens & Ettekoven, 2005*).

Kijkend naar de matrix adaptief onderwijs van Stevens (1997) komt hier duidelijk naar voren dat leerkrachten zichzelf de vaardigheden met betrekking tot samenwerkend leren en het leren van elkaar beter of geheel eigen willen maken. Ze missen een breed en gevarieerd arsenaal aan didactische werkvormen en hebben nog te vaak een controlerende in plaats van stimulerende rol. Dit betekent dat er vooral in de groepen 3 en 4 lesgegeven wordt vanuit de bovenste lagen van de leerpiramide van Sousa (2006), terwijl de hoogste vorm van leren in de onderste laag van de piramide zit, het leren in interactie met elkaar; uitleggen en toepassen. Vanuit dit onderzoek reik ik de leerkrachten het overzicht van activerende werkvormen aan en maak ik hier een extra kolom waarin ik de samenwerkingsvaardigheden voor de leerlingen, die centraal staan bij de werkvorm benoem, omdat blijkt dat hier het grootste hiaat ligt. Ook worden de effectieve leerkrachtvaardigheden waar extra aandacht voor nodig is vanuit de vragenlijst, dikgedrukt in het schema vermeld. Op deze manier kunnen de leerkrachten kiezen voor de inzet van een activerende werkvorm en tegelijkertijd kritisch kijken naar het bijhorende effectieve leerkrachtgedrag en hierop reflecteren.

5.2 Welke activerende werkvormen sluiten aan bij kennisactivering en kennisuitbreiding van de onderbouwleerlingen?

Vanuit de opvatting van Olson & Mokhtari (2010) dat kennisuitbreiding een actieve manier van lesgeven vereist waarbij kinderen ontdekkingen kunnen doen en kunnen experimenteren, integreren en toepassen in nieuwe situaties, waarin de interactie een belangrijke rol speelt, ben ik zelf gaan experimenteren met activerende werkvormen in de groep. Zoals blijkt uit het VIB-traject levert de inzet van deze activerende werkvormen een bijdrage aan de kennisontwikkeling van de leerlingen door dialogisch onderwijs, het leren van elkaar centraal te stellen en leerlingen vooral de ruimte te geven hun kennis met elkaar en mij als leerkracht te delen. Er wordt ingespeeld op de sleutelbegrippen voor samenwerkend leren (*Ebbens & Ettekoven, 2005, Kagan, 2013*). Als verbeterpunt kwam naar voren als leerkracht niet in de val te trappen de verbaal sterke leerling altijd aan het woord te laten. Dit kan ik voorkomen door actief beurten te geven en leerlingen op elkaar te laten reageren en gebruik te maken van een duidelijke rolverdeling bij de opdrachten. Om er steeds opnieuw achter te komen welke werkvormen wel en welke niet aansluiten bij het niveau van de leerlingen raad ik mijzelf aan om te blijven experimenteren met werkvormen en mijn schematische weergave uit bijlage 2 voortdurend kritisch bij te stellen en aan te

vullen, waardoor er een breed arsenaal aan toepasbare didactische werkvormen ontstaat voor de onderbouw en wellicht met kleine aanpassingen ook voor de bovenbouw. Graag betrek ik mijn collega-leerkrachten hierin door het delen van ervaringen met de inzet van activerende werkvormen. Hier zie ik kansen om samen te komen tot een breed en gevarieerd arsenaal aan didactische werkvormen om zowel de zwakke als sterke leerlingen te laten leren (Hoogeveen & Winkels, 2005) en we dus binnen de gehele school participatie van alle leerlingen kunnen realiseren, dat een kenmerk is voor inclusie (Booth & Ainscow, 2011).

5.3 Op welke wijze is het mogelijk om binnen de veranderende aanpak van het thematisch werken in de onderbouw, de randvoorwaarden voor begrijpend lezen te integreren, waardoor de algemene kennis bij de leerlingen groeit?

De groei van de algemene kennis van leerlingen is gemeten met twee meetinstrumenten. Vanuit de ingevulde W3-schema's is gebleken dat leerlingen al op jonge leeftijd zichzelf nieuwsgierige en kritische vragen kunnen stellen en een onderzoekende houding kunnen ontwikkelen. Het gaat hier om vragen die betrekking hebben op kennis van de wereld en woordenschat (Hirsch, 2006) en de declaratieve kennis van Marzano (2005). Leerlingen willen inhoud geven aan voor hen nog abstracte begrippen, en op die manier ontstaan in de groep veel incidentele woordleersituaties. Door de inzet van activerende werkvormen krijgen leerlingen ook de ruimte om zich deze kennis eigen te maken en te delen met anderen, waardoor die hoogste vorm van leren weer ontstaat (Sousa, 2006). Zoals Hoogeveen en Winkels (2005) stellen zit kennis niet in één hoofd, en levert de inzet van deze activerende werkvormen hier wel degelijk een bijdrage aan.

Dit is terug te zien in de resultaten van de Cito Woordenschattoets, die aangeeft dat deze declaratieve kennis van begrippen sterk ontwikkeld is en leerlingen vanuit hun mentale lexicon betekenisrelaties weten te leggen.

Door de thema's van veilig leren lezen als leidraad te gebruiken en hieraan de activerende werkvormen te koppelen, heb ik een link gelegd naar de randvoorwaarden voor begrijpend lezen en vooral ingezet op: Mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, kennis van de wereld en woordenschat, die het meest aansluiten bij de algemene kennisontwikkeling van leerlingen. Deze keuze komt voort uit een kritische blik vanuit de werkformule van Vernooy (2007) waarin technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën als pijlers voor leesbegrip gezien worden, terwijl Bouwers (2008) stelt dat t/m groep 6 de meeste problemen voor begrijpend lezen toe te schrijven zijn aan decoderen, begrijpend luisteren en woordenschat. Leesstrategieën zijn hierin nog niet van essentieel belang en gezien mijn onderzoek de onderbouw betreft, deze keuze.

In bijlage 12 een overzicht van de activerende werkvormen gekoppeld aan thematische activiteiten binnen het thema van kern 10 van veilig leren lezen (*Mommers e.a., 2007*).

Om de inzet van activerende werkvormen in relatie tot het thematisch werken te implementeren is mijn advies om per kern van veilig leren lezen in groep 3 of een taalthema van taal actief in groep 4, een schematisch overzicht bij te houden van de ingezette activerende werkvorm, gekoppeld aan het thema, en het resultaat hiervan, zoals voor kern 10 inmiddels gebeurd is. Door dit te doen zorg ik voor een 'geheugensteuntje' waar ik en mijn collega-leerkrachten jaarlijks gebruik van kunnen maken om van hieruit steeds opnieuw aan te sluiten bij de voorkennis van de leerlingen in je groep. De algemene schematische weergave van activerende werkvormen in relatie tot samenwerkingsvaardigheden, effectieve leerkrachtvaardigheden en randvoorwaarden voor begrijpend lezen, kan hiervoor veel inspiratie bieden (*bijlage 2*).

Een kleine toevoeging naar aanleiding van een eerste indruk die ik heb opgedaan in het Kroatische onderwijs. Mijn nichtjes en neefje zijn afgelopen zomer geëmigreerd en kennen de Kroatische taal niet en moeten zich deze taal eigen maken, ieder afzonderlijk in de groep, zonder tolk. Voor alle drie geldt dat er sprake is van een successieve tweetaligheid, dat inhoudt dat ze de tweede taal leren na de eerste-taalverwerving (*Vermeer & Appel, 1996*). Kijkend naar de dwarsdoorsnede; de differentiatiefase van Goorhuis en Schaerlaekens (2001), is het te verklaren dat de jongste twee kinderen van 4 en 6 jaar de taal zich makkelijker toe-eigenen dan de oudste van 8 jaar. Bijkomend feit is dat zij zich niet alleen mondeling uit moet drukken in deze nieuwe taal maar ook schriftelijk, waarbij ook haar grammaticale vaardigheden al een grote rol spelen.

Vanuit de jongste twee kinderen kan ik de link leggen naar de meer activerende manier van onderwijzen met betrekking tot taal, waar ik mij in dit onderzoek op gericht heb.

Het 6-jarige meisje dat in groep 3 zit krijgt alles visueel en auditief aangeboden, door middel van plaatjes of concreet materiaal en een gesproken woord. Zij ziet wat de juf zegt, weet welk plaatje of voorwerp getoond wordt en legt de koppeling van het Nederlandse woord met het Kroatische woord. Ze koppelt haar kennis vanuit het Nederlands aan het beeld, en van daaruit aan het Kroatisch gesproken woord. Ditzelfde geldt voor het 4-jarige jongetje, dat veel herhalingen van gedragingen op een dag hoort. Vb.: 'pak je jas, doe je schoenen aan, we gaan eten en drinken'. Doordat er veel herhaling is en het handelen tegelijkertijd gebeurt met de auditieve input die hij krijgt, verwerft hij de taal makkelijker. Daarnaast is er nog meer interactie met elkaar mogelijk doordat er na elk lesuur een pauze van 5 minuten ingeroosterd staat. Kinderen communiceren met elkaar, dit draagt bij aan het pedagogisch klimaat, dat de leerprestaties weer ten goede komt, en zoals uit de leerpiramide van Sousa (2006) blijkt is interactie de hoogste vorm van leren.

Dit voorbeeld benadrukt voor mij hoe belangrijk activerende didactiek met gebruik van visuele beelden in relatie tot de hoeveelheid interactie tussen de leerling is, in het leren van de leerling.

Dit onderzoek heeft eraan bijgedragen dat er langzaam een verschuiving plaatsvindt in mijn onderwijs van het traditionele leren naar het activerend, samenwerkend, betekenisvol leren waarbij een stille groep is veranderd in een groep met een gezonde dosis levendigheid en waarin het helpen van de ander centraal staat.

In hoofdstuk 6 reflecteer ik op het onderzoeksproces en hoe dit heeft bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling tot master SEN.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke bijdrage het doen van onderzoek heeft gehad voor mijn professionele ontwikkeling in relatie tot mijn verdiepte kennisontwikkeling en mijn handelen in mijn praktijk.

6.1. Reflectie op het onderzoeksproces

Voor het doen van dit onderzoek heb ik mij eerst verdiept in de theorieën achter het doen van onderzoek. Zoals het inlezen in de verschillende vormen van onderzoek, onderzoeksparadigma's, onderzoeksmethoden en data-analyse. Maar daarnaast heb ik ook nog nooit eerder zo expliciet de triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek overwogen. De theoretische verdieping in deze begrippen vóór het daadwerkelijk doen van onderzoek heeft er voor gezorgd dat ik op een gestructureerde wijze aan de slag ben gegaan met mijn onderzoeksvoorstel en hierin tijdens mijn onderzoek minimale aanpassing gedaan heb. Ik heb mijzelf voorafgaand en tijdens dit onderzoek veel theoretische kennis eigen gemaakt en wil dit graag aantonen, echter dien ik hoofd- en bijzaken wel te scheiden. Door dit onderzoek heeft de 'beslissers' in mij ervoor kunnen zorgen de meest relevante kennis te koppelen aan mijn onderzoeksvraag in relatie tot mijn praktijksituatie. Het trechterproces vanuit mijn zeer hoge ambitieuze doelen tot aan een relevant, haalbaar en uitvoerbaar doel heeft de meeste tijd in beslag genomen. Hierin heb ik een zichtbare ontwikkeling doorgemaakt vanuit de 'doener' in mij die snel aan de slag wil, naar de 'denker' in mij die eerst vooral het denkwerk en vooronderzoek verricht rondom het aan te pakken probleem, mede dankzij mijn critical friends die mij steeds terugfloten van zeer ambitieus naar haalbaar ambitieus. In mijn strakke planning heb ik geen bijstelling hoeven doen door participanten op tijd te benaderen en de meeste middelen en materialen in orde te hebben alvorens uitvoering in de praktijk, waardoor mijn onderzoeksproces geen vertraging opgelopen heeft.

6.2. Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling

Dit onderzoek heeft eraan bijgedragen dat ik een ontwikkeling heb doorgemaakt van een zeer gestructureerde, georganiseerde leerkracht met een strak regime, naar een leerkracht die een sturende, begeleidende, motiverende rol aanneemt en als belangrijkste voorwaarde de participatie van alle leerlingen voorop stelt. Deze ontwikkeling heb ik doorgemaakt door kritisch naar mijn eigen onderwijs te kijken ten aanzien van het pedagogisch competent; ervoor zorgen dat leerlingen vertrouwen in elkaar ontwikkelen om te komen tot effectief samenwerkend leren, het didactisch competent; het los durven laten van de methode door te handelen vanuit de intrinsieke motivatie van de leerlingen waardoor kennisontwikkeling ontstaat met de leerlijnen en kerndoelen van mijn groep in ogenschouw, en tot slot het

organisatorisch competent; door het creëren en laten creëren van situaties waarin samenwerkend leren mogelijk is. Ook heb ik mijn interne begeleider kritisch naar mijn handelen in relatie tot het leerlinggedrag laten kijken, waardoor nieuwe inzichten ontstaan zijn en mijn handelen aanpas. Mijn veranderende leerkrachtgedrag is mede tot stand gekomen vanuit de kenmerken van de 'doener' in mij die op zoek is naar uitdagingen en afwisseling. Dit zie ik nu terug in mijn onderwijs door de inzet van een breed arsenaal aan gevarieerde, effectieve, activerende werkvormen gericht op samenwerkend leren in relatie tot de randvoorwaarden begrijpend lezen, waarmee ik al in de onderbouw een gefundeerde basis probeer te leggen voor latere resultaten in de bovenbouw. Of deze veranderende aanpak in de onderbouw daadwerkelijk effect heeft op latere resultaten in de bovenbouw zal komende jaren moeten blijken, en dit is direct een nieuw onderzoek waard, waar ik mijzelf in de toekomst graag over buig. Een andere ontwikkeling die ik heb doorgemaakt is het vormgeven aan mijn normatieve professionaliteit vanuit mijn persoonlijke waarden en normen. In mijn onderwijs aan de leerlingen staan gelijkwaardigheid, verantwoordelijkheid, eigenheid, vertrouwen en zelfstandigheid hoog in het vaandel. Door een overstap te maken van het traditionele leren naar het coöperatieve leren waarin het leren van en met elkaar centraal staat komen deze waarden veel sterker naar voren en dit prikkelt mij als leerkracht en zorgt ervoor dat ik nooit les wil geven op 'de automatische piloot' en altijd zal blijven zoeken naar nieuwe uitdagingen bij de nieuwe groep leerlingen die ik binnen krijg. Door het zoeken naar deze uitdaging wil ik het plezier in leren voor leerlingen blijven vergroten waardoor kennisontwikkeling bij alle leerlingen mogelijk is en ik vormgeef aan inclusie. Het doen van onderzoek zorgt voor een voortdurende kritische blik ten aanzien van mijn eigen onderwijs in relatie tot schoolontwikkeling, waar ik graag een bijdrage aan lever. Nieuwe vragen die vanuit het team en mijn eigen reflectief onderzoekende houding opgekomen zijn; Welke vaardigheden leren wij leerlingen expliciet aan met betrekking tot samenwerkend leren en hoe breiden we deze vaardigheden jaarlijks uit, waardoor een doorgaande lijn ontstaat en samenwerkend leren voor leerlingen vanzelfsprekend is? Welke activerende werkvormen zijn toepasbaar in de bovenbouw en laten groei zien in de leerresultaten? Welke bijdrage leveren de ouders aan de kennisontwikkeling van hun leerlingen en kunnen wij ze hiervoor tips aanreiken?

Literatuurlijst

Ahlers, L., Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Bouwers, H. Goor, H. van (2008) *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBuitgevers.

Broek, P.W. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Universiteit Leiden.

Ebbens, S. Ettekoen, S. (2005). *Effectief leren: basisboek*. Groningen/ Houten: Wolters Noordhoff.

Fisher, D., & Frey, N. (2009). *Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fisher, D. & Frey, N. (2010). *Background Knowledge: The overlooked factor in reading comprehension*. The Mc Graw-Hill companies.

Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek voor begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Groenhuijsen, C. (2011). *Breingeheim. Het kinderebrein*. Geraadpleegd op 31 januari 2014.
<http://www.uitzendinggemist.nl/afleveringen/1100991>

Lange, R. de & Schuman, H. & Montsano Montessorri, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Marzano, R.J. (2004a) The developing vision of vocabulary instruction. In: Bauman, J.F. & Kame'enui, E.J. (Eds.), *Vocabulary instruction: research to practice* (pp. 100-117). New York: Guilford Press.

Marzano, R.J. (2011). *Wijs met woorden, een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*. Vlissingen: Bazalt.

Marzano, R.J. & Pickering D.J. (2013). *Wat werkt in de klas. Didactische aanpak*. Vlissingen: Bazalt Educatieve uitgaven.

Mommers, C., Verhoeven, L., Koekebacker, E. e.a. (2007). *Veilig leren lezen: Gebruikswijzer kern 7 t/m 12*. Tilburg: Zwijzen B.V.

Robinson, K. (2010). *RSA Animate – Changing Education Paradigms*. Geraadpleegd op 10 oktober 2013, <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>

Sousa, D.A. (2006a). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stevens, L. & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment, het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Team Gummarus (2013-2014). *De Gummarusschool: Doelen van ons onderwijs. Schoolgids 2013-2014*, p.5.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. School aan zet.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Expertis onderwijsadviseurs.

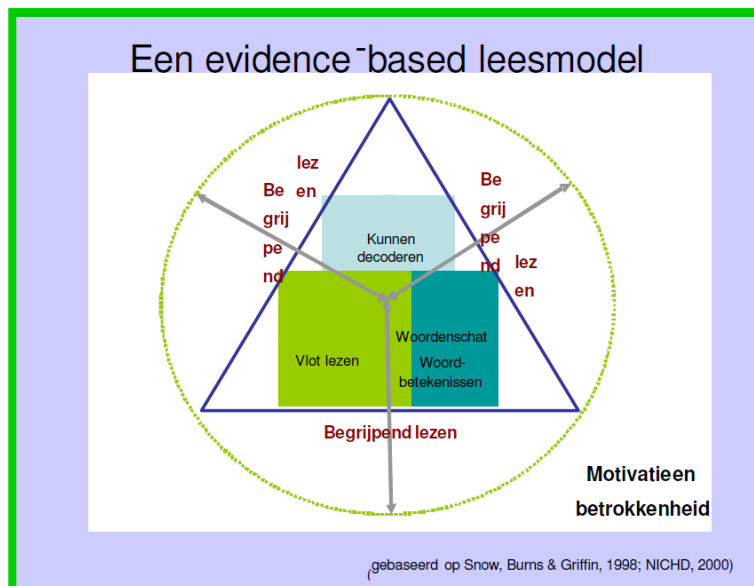
Willingham D.T. (2006) *How Knowledge Helps*. The quarterly journal of the American Federation of Teachers.

With, T. de (2011). *Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Bijlagen

Bijlage 1: Verwerkingsopdracht TAA4 – Begrijpend lezen

Vanuit mijn expertise als leesspecialist ben ik nauw betrokken bij het leesonderwijs in mijn praktijk. Afgelopen schooljaar heb ik het leesbeleidsplan herschreven en een meerjarenplan aan verbeterpunten opgenomen. Opvallend vanuit dit onderzoek zijn de positieve resultaten technisch lezen ten aanzien van de bestuursnorm en inspectienorm (zie bijlage 1.1). Als leerkracht van groep 3 ben ik verrast en trots dat ik in de trendanalyse zie dat de score nog elk jaar toeneemt. Dit prikkelt mij ook direct om verder te kijken dan het technisch lezen. Immers wordt als doel voor het leesonderwijs gesteld dat alle leerlingen de basisschool verlaten als goede begrijpend lezers (Stoeldraijer & Förre, 2008). Kijkend naar het evidence-based leesmodel zijn het kunnen decoderen en een vlotte leesvaardigheid twee belangrijke pijlers voor begrijpend lezen.



Ook woordenschat en woordbetekenissen spelen hier een belangrijke rol. Onderzoekers Chall (1990), Cunningham & Stanovich (1998) stellen dat vlot lezen de hoeksteen is van de woordenschatontwikkeling en de omvang van de woordenschat is vervolgens weer cruciaal voor het verloop van het begrijpend lezen en het leren van de leerling. Als leerkracht van groep 3 ligt voor mij de uitdaging om binnen de enorme aandacht voor het technisch lezen in mijn groep ook een link te leggen naar de woordenschatontwikkeling. Door dat te doen bouw ik aan twee pijlers voor het begrijpend lezen waarna er in de hogere groepen gerichte aandacht gegeven kan worden aan de begrijpend leesstrategieën om de werkformule van Vernooy (2007):

Begrijpend lezen = [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën] compleet te maken. De reden dat ik mij in groep 3 focus op het vlot technisch lezen en de woordenschat en minder op de leesstrategieën is omdat t/m groep 6 de meeste problemen bij het

begrijpend lezen voortkomen uit het decoderen, begrijpend luisteren en woordenschat en pas in groep 7 en 8 de problemen toe te schrijven zijn aan de toepassing van leesstrategieën (Bouwers, 2008). Daarnaast kan een te vroege aandacht voor leesstrategieën leiden tot een aversie voor lezen al in de lagere groepen. Dit komt doordat de vlotte technische leesvaardigheid nog onvoldoende ontwikkeld is wanneer toch al begonnen wordt met het strategisch lezen en hierdoor het werkgeheugen overbelast raakt (Willingham, 2006). Als laatste plaats ik hier nog de kritische kanttekening bij dat het gebruik van leesstrategieën één van de zeven randvoorwaarden voor begrijpend lezen is en ik door mijn focus te leggen op het decoderen en de woordenschatontwikkeling, automatisch ook aandacht heb voor kennis van de wereld, mondelinge taalvaardigheid, begrijpend luisteren, kennis van teksten en leesplezier/leesmotivatie. **Dit betekent aandacht voor zes van de zeven**

randvoorwaarden. Ik zal dit expliciteren aan de hand van een voorbeeld.

Kern 10 van veilig leren lezen gaat over verzamelen. De methode maakt aan de start van elk thema gebruik van het ankerverhaal en daarin zijn woorden geselecteerd die extra aandacht vragen tijdens het voorlezen of erna. Vanuit mijn kritisch reflectief onderzoekende houding neem ik niet meer als vanzelfsprekend aan dat dit de woorden zijn die de kinderen nog niet kennen. Vandaar dat ik alle woorden zonder betekenis op papier gezet heb, de leerlingen in groepjes van 5 verdeeld heb en elk groepje twee vellen gegeven heb. Een rood vel met; Bekend, ofwel deze woorden kennen wij, en een groen vel met; Benieuwd, ofwel van deze woorden zijn wij benieuwd wat er mee bedoeld wordt. Door de inzet van deze coöperatieve werkvorm moesten leerlingen samenwerken en in overleg met elkaar de woorden op het juiste vel plakken. De groepen waren heterogeen samengesteld op niveau. Dit betekent dat er binnen één groep zowel leerlingen zaten met een grote woordenschat als met een mindere woordenschat. Taak van de leerlingen met een grote woordenschat was dan ook om de woorden die ze wisten eerst aan alle andere groepsleden uit te leggen, alvorens het woord op het groene vel geplakt kon worden. Op deze wijze komen de leerlingen tot de hoogste vorm van leren (Sousa, 2006a). Als leerkracht deed ik binnen elk groepje, willekeurig bij een leerling steeds navraag over een 'groen' woord. Dit zorgde ervoor dat de aandacht van alle leerlingen gefocust bleef. Woorden die op het rode vel geplakt waren, werden klassikaal nog eens besproken en leerlingen vulden elkaar aan waardoor er slechts één of twee woorden overbleven die ik als leerkracht nog uit moest leggen. Om vervolgens de woorden bij alle leerlingen in te laten slijpen heb ik gebruik gemaakt van de werkvorm: memoriseren. Waarbij alle leerlingen een kaartje kregen, de één met het woord, de ander met de betekenis. Leerlingen liepen kris kras door elkaar in de klas en wanneer ze elkaar gevonden hadden, moesten ze naast elkaar in de kring gaan zitten. Als alle kinderen een plaatjes in de kring hadden,

deed ik een klassikale check, waarbij alle woorden inclusief betekenis nogmaals hardop voorbij kwamen. Bij deze activiteit moeten kinderen woorden decoderen, gaat het om vergroting van de woordenschat en kennis van de wereld doordat aan de hand van de bestaande woorden ook vragen gesteld worden over vergelijkbare woorden of woorden die ermee te maken hebben (vb.: sparen, hoe kom je aan de spullen die je wil sparen?), mondelinge taalvaardigheid en het begrijpend luisteren wordt getraind door de inzet van activerende werkvormen waarbij kinderen elkaar nodig hebben om tot het goede antwoord te komen. De leesplezier en leesmotivatie is hierin niet zichtbaar, maar aan de hand van de voorbeeldvraag over sparen rijk ik de leerlingen informatieboekjes aan die een eventueel antwoord kunnen geven op deze vraag. Ze zijn gemotiveerd om een antwoord te vinden op hun vraag en komen automatisch weer nieuwe informatie tegen die ze graag willen delen. Door de informatieboekjes komen ze in aanraking met de verschillende soorten teksten en wat je van teksten kunt leren (*zie bijlage 1.3 voor een voorbeeld van de activerende werkvormen*).

Voor mij als leerkracht is dit een wijze les, dat ik niet zomaar aan moet nemen wat de methode voorschrijft en op die manier mijn lessen moet geven, maar dat ik juist op zoek moet naar uitdagende werkvormen waarin leerlingen vooral van elkaar kunnen leren. Dit draagt voor mij enorm bij aan mijn didactisch competent gericht op ontwikkelingsmogelijkheden bij leerlingen en mijn organisatorisch competent in het samenwerkend leren en onderzoekend handelen van zowel mijzelf als leerkracht als de leerlingen.

Bovenstaand voorbeeld is gefilmd door de interne begeleider van mijn praktijkschool en zij geeft aan dat dit is waar we als school naartoe willen: Het vergroten van de inbreng van de leerlingen, het leren van elkaar en de meer begeleidende rol van de leerkracht. Op deze wijze wordt de betrokkenheid van de leerlingen vergroot en gaan leerlingen actiever leren vanuit intrinsieke motivatie. In mijn PGO wordt nog veel dieper ingegaan op de inzet van activerende werkvormen en de effectieve leerkrachtvaardigheden die daarbij horen.

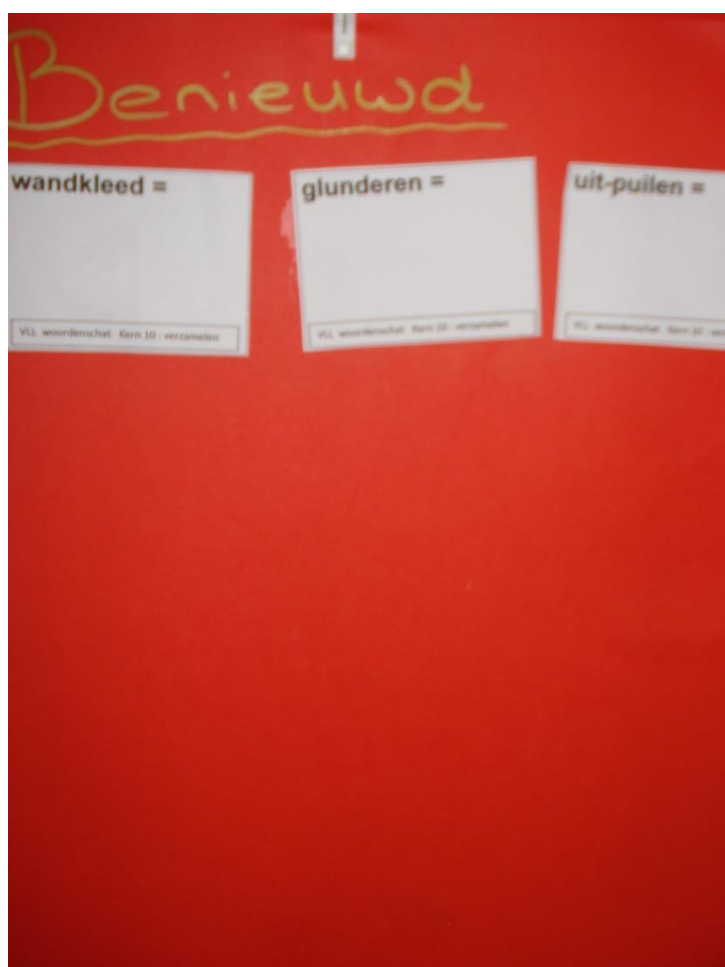
Bijlage 1.1: Cito DMT en Avi versie 2009 afname: Midden en eind schooljaar 2012-2013

DMT	groep 3a		groep 3b		groep 4a		groep 4b		groep 5a		groep 5b		groep 6a		groep 6b		groep 7a		groep 7b		groep 8a		Groep 8b	
Score	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten	aantal il.	procenten
Mid I	14	64%	7	32%	13	48%	7	26%	6	25%	10	38%	6	26%	6	26%	9	36%	4	18%	5	25%	8	40%
Eind	10	45%	7	32%	12	44%	4	15%	8	33%	9	35%	9	38%	9	39%	7	28%	5	23%				
Mid II	6	27%	13	59%	6	22%	5	19%	4	17%	1	4%	4	17%	5	22%	5	20%	6	27%	5	25%	7	35%
Eind	5	23%	4	18%	7	26%	8	30%	4	17%	6	23%	4	17%	5	22%	7	28%	7	32%				
Mid III	2	9%	2	9%	6	22%	7	26%	7	29%	6	23%	1	4%	2	9%	7	28%	4	18%	4	20%	2	10%
Eind	4	18%	8	36%	4	15%	8	30%	5	21%	3	12%	5	21%	5	22%	6	24%	5	23%				
Mid IV	0	0%	0	0%	2	8%	6	22%	5	21%	3	12%	9	39%	6	26%	3	12%	2	10%	4	20%	2	10%
Eind	2	9%	3	14%	3	11%	6	22%	5	21%	5	19%	0	0%	1	4%	5	20%	3	14%				
Mid V	0	0%	0	0%	0	0%	2	7%	2	8%	6	23%	3	13%	4	17%	1	4%	6	27%	2	10%	1	5%
Eind	1	5%	0	0%	1	4%	1	4%	2	8%	3	12%	6	25%	3	13%	0	0%	2	9%				
M Vaard. score		43		33,8		66,7		58,6		74		74		83,2	x	81,5		97,4	x	90,2		98,4		103,4
E		49,2		44,1		72,6		65,5		79,3		82		89,4		91,5		101,6		98,1				
Avi																								
M Beheersing	19	86%	18	82%	26	96%	25	93%	19	79%	20	77%	17	74%	17	74%	19	76%	16	73%	12	60%	15	75%
E	20	90%	21	95%	23	85%	25	93%	19	79%	21	81%	17	71%	18	78%	19	76%	19	86%				
M Instructie	1	5%	1	4%	1	4%	2	7%	3	13%	2	8%	2	7%	4	17%	5	20%	4	18%	5	25%	3	15%
E	1	5%	0	0%	4	15%	2	7%	2	8%	3	12%	4	17%	3	13%	4	16%	2	9%				
M Frustratie	2	9%	3	14%	0	0%	0	0%	2	8%	4	15%	4	17%	2	9%	1	4%	2	9%	3	15%	2	10%
E	1	5%	1	5%	0	0%	0	0%	3	13%	2	7%	3	12%	2	9%	2	8%	1	5%				
Schoolnorm.	M3	31			Inspectienorm	M3	21				LPS - bestuursniveau	M3	23,9			AVI								
	M4	56				M4	48					M4	54,6			90% Eindniveau								
	M5	72				M5	66					M5	70,7			E8 90% Iken Avi Plus.								
	M6	83,5				M6	78					M6	83,2											
	M7	91				M7	85					M7	90,4											
	M8	99				M8	93					M8	97,2											
	E3	42				E3	33																	
	E4	64				E4	56																	
	E5	77				E5	71																	
	E6	88,5				E6	83																	
	E7	96				E7	90																	

Bijlage 1.2: Trendanalyse DMT versie 2009 – volgmodel leerjaren Middentoets

Schooljaar	Groep	VS Middentoets	Inspectienorm	LPS-norm	Landelijk gemiddelde
2009-2010	3	30,03	21	23,9	19,5
2010-2011		30,91			
2011-2012		36,16			
2012-2013		38,40			
2009-2010	4	55,29	48	54,6	53,5
2010-2011		55,47			
2011-2012		58,47			
2012-2013		62,59			
2009-2010	5	67,84 xx	66	70,7	72,5
2010-2011		73,77			
2011-2012		71,76 x			
2012-2013		74,74			
2009-2010	6	83,04 x	78	83,2	82,5
2010-2011		82,91 x			
2011-2012		86,33			
2012-2013		82,33 xx			
2009-2010	7				
2010-2011		96,02	85	90,4	89,5
2011-2012		92,2			
2012-2013		93,96			
2009-2010	8	75,5	93	97,2	96,5
2010-2011		94,74 xx			
2011-2012		104,13			
2012-2013		100,89			

Bijlage 1.3: Activerende werkvormen



**iets dubbel
hebben =**

VLL woordenschat Kern 10 :

iets twee keer
hebben.



glunderen =

VLL woordenschat Kern 10 :

heel blij kijken.



wandkleed =

VLL woordenschat Kern 10 :

groot kledingstuk dat je aan
de muur kunt hangen.



Literatuurlijst

Ahlers, L., Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek voor begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort. CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Sousa, D.A. (2006a). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Verhallen, M. Nulft, D. van der, Stoeldraaijer, J. (november 2009). Kwaliteitskaart Woordenschat Met woorden aan de gang in de onderbouw. *Projectbureau kwaliteit*.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. School aan zet.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Expertis onderwijsadviseurs.

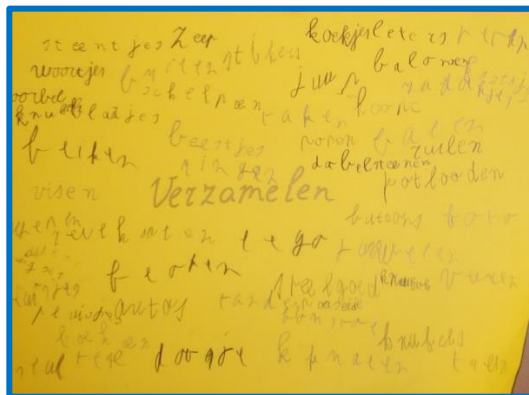
Willingham D.T. (2006) *How Knowledge Helps*. The quarterly journal of the American Federation of Teachers.

Bijlage 2: Activerende werkvormen voor kennisactivering en kennisuitbreiding vanuit de theorieën van Ebbens & Ettekovén (2005), Hoogeveen & Winkels (2005), Mommers e.a. (2007) & Kagan (2013)

Doel:	Activerende werkvorm:	Korte uitleg werkvorm:	Samenwerkingsvaardigheden:	Randvoorwaarden voor begrijpend lezen:	Effectieve leerkrachtvaardigheden:						
Kennisactivering en kennisuitbreiding	W3-schema Klassikaal en individueel.	Dit weet ik of denk ik te weten, dit wil ik weten, dit weet ik nu!	- Goed en actief luisteren, - Een inbreng durven hebben, - Reageren op wat de ander zegt, - Elkaar complimenten geven, - Ideeën verder uitbouwen, - De groep stimuleren/motiveren.	- <i>Mondelinge taalvaardigheid:</i> • Spreken en luisteren. - Woordenschat. - Kennis van de wereld. - <i>Leesstrategie:</i> vragen stellen.	<i>Interactie-relatie:</i> - Aandacht besteden aan de inbreng van elk kind. - Luisteren. <i>Interactie-competentie:</i> - Actief beurten geven. - Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen. <i>Interactie-autonomie:</i> - Kinderen uitdagen zelf oplossingen te bedenken. - Leren van en met elkaar mogelijk maken.						
Onderwerp: <u>Verzamelen</u><table><tr><th>Wat wil ik nog weten?</th><th>Wat weet ik nu?</th><th>Wat wil ik nu nog meer weten?</th></tr><tr><td> - Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen? </td><td> - Ruilen - zoeken - vragen - krijgen - Als hij klaar is met werken van zijn baas. - Van metaal, van plastic, in een fabriek... - Ja!! - Hetzelfde! - Van de boer eerst eieren, dan kuikens, dan kippen. - Zoeken, kopen in een grote zak bij waar je spullen koopt om een huis te bouwen - Kijken, bewegen - Je hebt 300.000 hersencellen. </td><td> - Hoe wordt een auto gemaakt? Een filmpje? - Wat is het verschil tussen ijzer en metaal? - Hoe maak je precies een fiets? Van een bak met ijzer worden de stangen gemaakt... - Zoeken in een informatieboekje over de hersenen en een filmpje. </td></tr></table>						Wat wil ik nog weten?	Wat weet ik nu?	Wat wil ik nu nog meer weten?	- Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?	- Ruilen - zoeken - vragen - krijgen - Als hij klaar is met werken van zijn baas. - Van metaal, van plastic, in een fabriek... - Ja!! - Hetzelfde! - Van de boer eerst eieren, dan kuikens, dan kippen. - Zoeken, kopen in een grote zak bij waar je spullen koopt om een huis te bouwen - Kijken, bewegen - Je hebt 300.000 hersencellen.	- Hoe wordt een auto gemaakt? Een filmpje? - Wat is het verschil tussen ijzer en metaal? - Hoe maak je precies een fiets? Van een bak met ijzer worden de stangen gemaakt... - Zoeken in een informatieboekje over de hersenen en een filmpje.
Wat wil ik nog weten?	Wat weet ik nu?	Wat wil ik nu nog meer weten?									
- Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?	- Ruilen - zoeken - vragen - krijgen - Als hij klaar is met werken van zijn baas. - Van metaal, van plastic, in een fabriek... - Ja!! - Hetzelfde! - Van de boer eerst eieren, dan kuikens, dan kippen. - Zoeken, kopen in een grote zak bij waar je spullen koopt om een huis te bouwen - Kijken, bewegen - Je hebt 300.000 hersencellen.	- Hoe wordt een auto gemaakt? Een filmpje? - Wat is het verschil tussen ijzer en metaal? - Hoe maak je precies een fiets? Van een bak met ijzer worden de stangen gemaakt... - Zoeken in een informatieboekje over de hersenen en een filmpje.									
Kennisactivering	Brainstorm In groepjes.	De leerkracht geeft een opdracht aan groepjes. Vb.: bedenk zoveel mogelijk dingen die je kunt verzamelen en schrijf die op het grote vel papier.	- Een inbreng durven hebben, - Elkaar aanmoedigen, - Elkaar complimenten geven, - Luisteren naar elkaar, - Elkaar uit laten praten, - Ideeën verder uitbreiden.	- <i>Mondelinge taalvaardigheid:</i> • Spreken en luisteren. - Woordenschat, - Kennis van de wereld.	<i>Interactie-relatie:</i> - Samenwerking tussen kinderen bevorderen. <i>Interactie-competentie:</i> - Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen heel						

Verwerkingsopdracht :
Brainstormen

- Bedenk met je groepje zoveel mogelijk dingen die je kunt verzamelen.
- Schrijf ze op.
- Geef je blad met antwoorden na 6 min. door aan het volgende groepje.
- Lees wat er al staat en kijk of jullie nog nieuwe dingen aan kunnen vullen.
- Herhaling van bovenstaande, tot elk groepje 4 blaadjes gehad heeft.
- Klassikale uitwisseling - aanvullen van het W3 schema op het bord.



Kennisactivering

Woordweb
Klassikaal of in groepjes

Klassikale evaluatie van bijvoorbeeld een brainstorm rond één thema/ woord.

- Luisteren naar elkaar,
- Reageren op wat de ander zegt,
- Ieders inbreng accepteren,
- Ideeën verder uitbouwen,
- De groep stimuleren/motiveren.

- **Mondelinge taalvaardigheid:**
 - Spreken en luisteren.
- Woordenschat, kennis van de wereld,
- **Leesstrategie:** visualiseren, verbanden leggen.

Interactie-competentie:

- **Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen.**

Instructie-relatie:

- Interactieve instructie → dialogisch onderwijs.

Instructie-competentie:

- Op zoek gaan naar onderwerpen en activiteiten die kinderen zinvol vinden.
- Gebruikmaken van aanwezige voorkennis!



Kennisactivering

Dikke en dunne vragen.

Dunne vragen: wie, wat, waar, wanneer.

- Reageren op wat de ander zegt,

- **Mondelinge taalvaardigheid:**

Interactie-competentie:

- **Vragen stellen die**

		<i>Dikke vragen:</i> hoe, waarom. Dunne vragen: Wat is een ruilbeurs? Wat is een serie? Wat is een veiling? Dikke vragen: Waarom is verzamelen zo leuk? Hoe kom je aan de spullen die je wilt verzamelen? Waarom verzamel je spullen? Waarom gaan mensen naar een ruilbeurs toe? Hoe werkt een veiling?	- Een inbreng durven hebben, - Luisteren naar elkaar, - Elkaar uit laten praten, - Ieders inbreng accepteren.	• Spreken en luisteren. - Begrijpend luisteren, - Woordenschat, - Kennis van de wereld, - Kennis van teksten, - <i>Leesstrategie:</i> vragen stellen, afleiden, voorspellen.	tot reflectie uitnodigen. <i>Interactie-autonomie:</i> - Niet controleren, maar stimuleren. <i>Instructie-competentie:</i> - Gebruikmaken van aanwezige voorkennis. - Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevenissen in te brengen.
Kennisuitbreiding	Denkvragen stellen.	Leerlingen laten nadenken, redeneren, oplossingen laten bedenken. Vb.: Kun je een voorbeeld noemen....	- Vragen stellen aan elkaar, - Reageren op wat de ander zegt, - Elkaar vragen hardop te denken, - Met elkaar problemen oplossen, - Luisteren naar elkaar.	<i>Mondelinge taalvaardigheid:</i> • Spreken en luisteren. - Begrijpend luisteren, - Woordenschat, - Kennis van de wereld, - <i>Leesstrategie:</i> vragen stellen, verbanden leggen.	<i>Interactie-relatie:</i> - Leerlingen aan elkaar laten uitleggen. <i>Interactie-competentie:</i> - Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen. <i>Instructie-relatie:</i> - Interactieve instructie → dialogisch onderwijs. <i>Instructie-autonomie:</i> - Stimuleren van het bedenken van eigen aanpakken en oplossingen.
Kennisactivering/ kennisuitbreiding	BBB-schema als groepsactiviteit voor bijvoorbeeld het activeren van de woordenschat.	Bekend: wat weten ze al, benieuwd: wat willen ze nog graag weten, bewaard: wat hebben ze onthouden	- Elkaar gelegenheid geven om mee te doen. - Elkaar vragen hardop te denken. - Duidelijk praten zodat	<i>Mondelinge taalvaardigheid:</i> • Spreken en luisteren. - Begrijpend	<i>Interactie-competentie:</i> - Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt.

aan het einde.

- anderen het kunnen verstaan.
- Met elkaar problemen oplossen.
- Elkaar hulp aanbieden, iets uitleggen.

- luisteren,
- Woordenschat,
- Kennis van de wereld,

- **Blijk geven van hoge verwachtingen, die aansluiten bij de mogelijkheden van de kinderen.**

Interactie-autonomie:

- **Leren van en met elkaar mogelijk maken.**

Instructie-competentie:

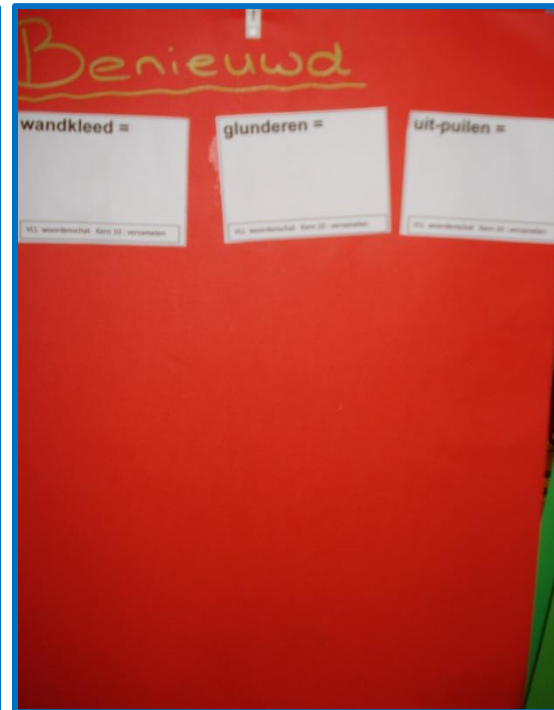
- Vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van de kinderen.
- Gebruikmaken van aanwezige voorkennis.

Klassenmanagement-relatie:

- Situaties creëren om samen te werken.
- Zorgen dat je beschikbaar bent.

Klassenmanagement-competentie:

- **Samenwerken en het geven van onderlinge hulp worden systematisch aangeleerd.**



Kennisuitbreiding Memoriseren

Het gebruiken van kaartjes of beelden om dingen uit het hoofd te leren, zoals woordenschatwoorden.

- Vragen stellen aan elkaar.
- Reageren op wat de ander zegt.
- Elkaar vragen hardop te denken.
- Duidelijk praten, zodat

- *Mondelinge taalvaardigheid:*
 - Spreken en luisteren.
- Begrijpend luisteren,

Interactie-autonomie:

- **Leren van en met elkaar mogelijk maken.**

Instructie-competentie:

- **Een breed en**

glunderen =

heel blij kijken.



VLL woordenschat Kern 10; verzamelen



- anderen het verstaan.
- Overeenstemming met elkaar bereiken.
- Elkaar hulp aanbieden, iets uitleggen.

- Woordenschat,
- Kennis van de wereld,
- *Leesstrategie:* visualiseren, verbanden leggen.

gevarieerd arsenaal aan did. werkvormen kunnen inzetten.

Instructie-autonomie:

- **Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.**

Klassenmanagement-relatie:

- Situaties creëren om samen te werken.

Kennisuitbreiding

Didactisch delegeren / experts inzetten

Leerlingen delen hun kennis met andere leerlingen, ze nemen de taak van de leerkracht even over. Vb.: een minispreekbeurt.

- Duidelijk praten zodat anderen het verstaan.
- Elkaar complimenten geven.
- Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent.
- Elkaar uit laten praten, luisteren naar elkaar.
- Materiaal met elkaar delen.

- *Mondelinge taalvaardigheid:*
 - Spreken en luisteren.
- Begrijpend luisteren,
- Woordenschat,
- Kennis van de wereld,
- Leesplezier/ leesmotivatie,
- *Leesstrategie:* Verbanden leggen, samenvatten, visualiseren, vragen stellen.

Interactie-relatie:

- **Stimuleren dat kinderen vertrouwen in elkaar ontwikkelen.**
- Luisteren.

Interactie-competentie:

- Rekening houden met de wensen en interesses van kinderen.
- **Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen.**

Interactie-autonomie:

- **Niet controleren, maar stimuleren.**

Instructie-competentie:

- Op zoek gaan naar emotionele betrokkenheid.
- Kinderen gelegenheid geven



eigen ervaringen en belevenissen in te brengen.

Instructie-autonomie:

- **Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.**

Klassenmanagement-autonomie:

- Kinderen de ruimte bieden om aan zelfgekozen taken te werken.

Kennisactivering

Denken-delen-uitwisselen

De leerkracht stelt een vraag of geeft een korte opdracht, de leerlingen denken een paar minuten na, overleg in tweetallen en klassikale terugkoppeling of in groepjes.

- Vragen stellen aan elkaar.
- Reageren op wat de ander zegt.
- Je in het standpunt van een ander verplaatsen.
- Een inbreng durven hebben.
- Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent.
- Ideeën verder uitbouwen.
- De groep stimuleren en motiveren.
- Luisteren naar elkaar.
- Ieders inbreng accepteren.

- *Mondelinge taalvaardigheid:*
 - Spreken en luisteren.
- Kennis van teksten.
- *Leesstrategie:* Voorspellen.

Interactie-relatie:

- Aandacht voor de inbreng van een kind.

Interactie-competentie:

- **Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen.**
- **Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen.**

Interactie-autonomie:

- **Niet controleren, maar stimuleren.**

Instructie-relatie:

- **Onderling overleg stimuleren.**

Instructie-competentie:

- Gebruikmaken van aanwezige voorkennis.

Instructie-autonomie:



- **Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.**

Klassenmanagement-relatie:

- Situaties creëren om samen te werken.

Interactie-relatie:

- **Stimuleren dat leerlingen vertrouwen in elkaar ontwikkelen.**

Interactie-competentie:

- Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt.
- **Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen.**

Instructie-relatie:

- **Onderling overleg stimuleren.**
- Uitleg, vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van de leerlingen.

Instructie-autonomie:

- **Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.**

Klassenmanagement-competentie:

- De indeling van het

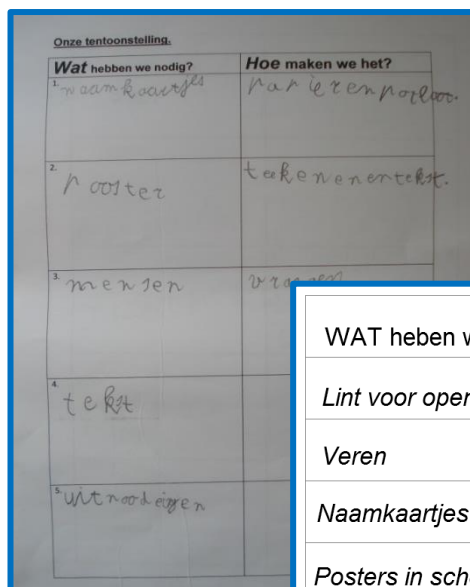
Kennisuitbreiding Ronde tafel

De leerkracht legt een heldere vraag voor aan groepjes van ong. 5 leerlingen.

Als een leerling iets in wil brengen, legt hij zijn hand op het papier. Inbreng wordt opgeschreven door de leerling of groepsleider.

- Elkaar gelegenheid geven om mee te doen.
- Een inbreng durven hebben.
- Meewerken aan de groepsopdracht.
- Met elkaar problemen oplossen.
- Ideeën verder uitbouwen.
- Ieders inbreng accepteren.
- Om de beurt praten.
- Materiaal met elkaar delen.

- *Mondelinge taalvaardigheid:*
 - Spreken en luisteren.
- Begrijpend luisteren.
- *Leesstrategie:* verbanden leggen.



WAT hebben we nodig?	HOE maken we het?
Lint voor opening	- heel veel lintjes aan elkaar - schaar - karton - rood verfe
Veren	- op de straat gevonden
Naamkaartjes	- papier - plestik - knijpers - potlood - stifte - glitters
Posters in school	- heel lang papier - tekenen en tekst - plestik
Kleurplaat	- kopiejiere - kleure
Foto's	- uitprinten
Uitnododegieng	- papier
Slingers	- papier

lokaal, de opstelling van het meubilair nodigen uit tot samenwerken.

Klassenmanagement-competentie:

- **Samenwerken en het geven van onderlinge hulp worden systematisch aangeleerd.**

Interactie-relatie:

- **Stimuleren dat leerlingen vertrouwen in elkaar ontwikkelen.**

Interactie-competentie:

- Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt.
- **Vragen stelen die tot reflectie uitnodigen.**

Interactie-competentie:

- **Niet controleren, maar stimuleren.**
- **Leren van en met elkaar mogelijk maken.**

Instructie-competentie:

- Gebruikmaken van voorkennis.
- Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevenissen in te brengen.

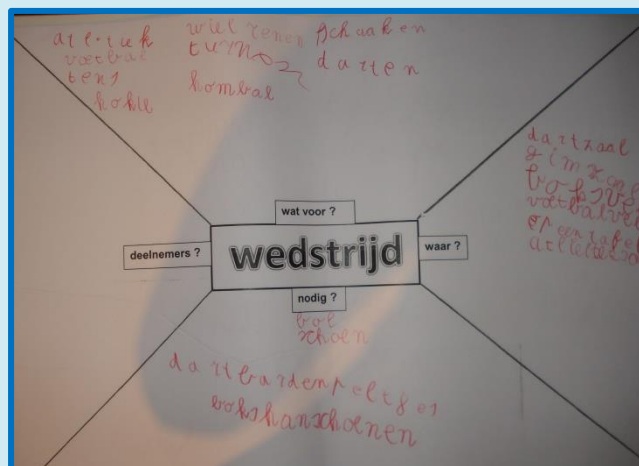
Kennisactivering

Placematmethode

Rechthoek met vanuit de punten 4 lijnen naar de hoeken van het vel waardoor 4 vakken ontstaan. In het midden komt het onderwerp te staan, in de vier vakken een woord of vraag die ermee te maken heeft.

- Elkaar gelegenheid geven om mee te doen.
- Reageren op wat de ander zegt.
- Een inbreng durven hebben.
- Meewerken aan de groepsopdracht.
- Overeenstemming met elkaar bereiken.
- Ideeën verder uitbouwen.
- Ieders inbreng accepteren.
- Luisteren naar elkaar.

- Begrijpend luisteren,
- Woordenschat,
- Kennis van de wereld,
- Leesstrategie: verbanden leggen.



Instructie-autonomie:

- **Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.**

Klassenmanagement-competentie:

- De indeling van het lokaal, de opstelling van het meubilair nodigen uit tot samenwerken.

Klassenmanagement-competentie:

- **Samenwerken en het geven van onderlinge hulp worden systematisch aangeleerd.**

Bijlage 3: Effectieve leerkrachtvaardigheden naar Stevens (2013)

Basisbehoeften			
	Relatie	Competentie	Autonomie
Leerkrachtvaardigheden	Interactie ☐ Aandacht voor de inbreng van een kind. ☐ Leerlingen aan elkaar laten uitleggen. ☐ Stimuleren dat leerlingen vertrouwen in elkaar ontwikkelen. ☐ Luisteren.	☐ Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt. ☐ Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen. ☐ Blijk geven van hoge verwachtingen, die aansluiten bij de mogelijkheden en talenten van kinderen. ☐ Rekening houden met de wensen en interesses van kinderen. ☐ Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen.	☐ Niet controleren, maar stimuleren. ☐ Leren van en met elkaar mogelijk maken.
	Instructie ☐ Interactieve instructie: dialogisch onderwijs. ☐ Onderling overleg stimuleren.	☐ Uitleg, vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van de kinderen. ☐ Op zoek gaan naar emotionele betrokkenheid. ☐ Op zoek gaan naar onderwerpen en activiteiten die kinderen zinvol vinden. ☐ Gebruikmaken van aanwezige	☐ Stimuleren van het bedenken van eigen aanpakken en oplossingen. ☐ Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.

voorkennis.

- ☐ Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevenissen in te brengen.
- ☐ Een breed en gevarieerd arsenaal aan didactische werkvormen kunnen inzetten.

Klassenmanagement

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">☐ Situaties creëren om samen te werken, samen te spelen en elkaar te ondersteunen.☐ Een tafel waarop kinderen eigen materiaal kunnen tentoonstellen.☐ Regelmatig houden van voortgangs- en evaluatiegesprekken, met name over sfeer, samenwerken, onderlinge hulp en opkomen voor elkaar.☐ Zorgen dat je beschikbaar bent. | <ul style="list-style-type: none">☐ De indeling van het lokaal, de opstelling van het meubilair en de indeling van de kasten nodigen uit tot het nemen van initiatief en tot samenwerken.☐ Samenwerken en het geven van onderlinge hulp worden systematisch aangeleerd. | <ul style="list-style-type: none">☐ Keuzemogelijkheden bieden voor manier van werken.☐ Kinderen laten meebepalen hoe de klas wordt ingericht.☐ Kinderen de ruimte bieden om aan zelfgekozen taken te werken. |
|---|--|---|

Groen:

Welke leerkrachtvaardigheden zet ik al in met succes?

Rood:

Welke leerkrachtvaardigheden wil ik mijzelf beter/ of helemaal eigen maken?

Wit:

Deze leerkrachtvaardigheden zijn voor mij het minst belangrijk.

Bijlage 4: Interview onderbouwleerkrachten

Hallo,

In het kader van mijn studie Master SEN, doe ik onderzoek naar de activering en uitbreiding van de algemene kennis bij leerlingen door een veranderende aanpak van het thematisch werken te bewerkstelligen. Hierbij staat het gebruik van activerende, coöperatieve werkvormen en effectieve leerkrachtvaardigheden centraal.

Om een relevante bijdrage te kunnen leveren met dit onderzoek binnen onze school, is het voor mij noodzakelijk om te weten wat door jullie onder het begrip 'kennis' wordt verstaan en welke werkvormen en leerkrachtvaardigheden al ingezet worden.

Ik zou u graag willen interviewen, waarbij ik een aantal vragen geformuleerd heb maar ik vooral ruimte wil creëren voor uw eigen inbreng.

Dit interview kan plaatsvinden in uw eigen groep en ik zal gebruikmaken van audioapparatuur om het gesprek op te nemen zodat ik het gesprek later kan verwerken. Het gesprek zal ongeveer 20 minuten in beslag nemen en wordt gebruikt om een antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag en om een relevante bijdrage te leveren aan de eventuele verbetering van ons thematisch onderwijs.

De resultaten van mijn onderzoek zal ik tussentijds en aan het einde in de vorm van een korte presentatie in mijn eigen groep aan jullie presenteren.

Zou u aan willen geven wanneer ik deze week dit interview af zou mogen nemen.

Groetjes,
Rosalinda

Bijlage 4.1. Interview leerkrachten groep 1-2, 3 en 4

1. Wat roept het begrip '**algemene kennis van leerlingen**' bij jou als leerkracht op?

Vanuit de theorie wordt algemene kennis omschreven als:

- *Kennis van taal.*
 - o Schriftelijk taalgebruik
 - o Tekstkenmerken
 - o Tekststructuur.
- *Kennis van de wereld.*
 - o Inhoudelijke kennis.
 - o Woordenschat.

Thematisch werken

2. Binnen het **thematisch werken**...

2.1. Haalt de leerkracht **voorkennis** op:

Altijd vaak soms nooit

Door de inzet van **gevarieerde werkvormen** zoals:

- Het maken van een woordweb.
- Een kringgesprek in de kleine of grote kring.
- BBB → bekend, benieuwd bewaard.
- Tweetalgesprekken.
- Denken-delen-uitwisselen.
- Muurdiscussie.
- Placematmethode met spionageronde.
- Om de beurt → een vraag met meerdere antwoordmogelijkheden.
- Brainstorm → bedenk zoveel mogelijk...

2.2. Maakt de leerkracht gebruik van **een betekenisvolle verwerkingsopdracht**:

Altijd vaak soms nooit

Zoals:

- Reken/ wiskundeactiviteiten.
- Lees/ schrijfactiviteiten.
- Constructiespel/ beeldende activiteiten.
- Memoriseren → kaartjes, beelden en kleuren gebruiken om kennis in te prenten.
- Venndiagram → overeenkomsten en verschillen.
- Marktkoopman.
- Spreekbeurt/ presentatie.
- Collage maken.
- Vragen voor elkaar bedenken.
- Mensen zoeken → wie weet....
- Imiteer → karton ertussen, zelfde namaken zonder het visuele beeld.
- Rotonde.
- Binnencirkel- buitencirkel.

2.3. **Reflecteert de leerkracht met de leerlingen:**

Altijd vaak soms nooit

Door:

- De vier vragen → reflecteren op het eigen werk.
 - o 1. Wat probeerde je te bereiken?
 - o 2. Wat ging goed?
 - o 3. Wat zou je volgende keer anders doen?
 - o 4. Heb je hulp nodig?
- PMI → Plus, Minus, Interessant.
 - o Wat me beviel, wat me niet beviel en wat er nog verder te leren valt.

2.4. Is er aandacht voor de **randvoorwaarden begrijpend lezen**:

- Begrijpend luisteren.

Door:

- o Interactief voorlezen
 - Werkwijze? Luistervragen vooraf, tijdens en na het voorlezen.
 - Verwerkingsactiviteiten:
 - Reconstrueren van het verhaal met plaatje-zin.
 - Verwerkingstekenopdracht: Wie? Wat? Waar?
 - Een brief of kaart schrijven.
 - Een taart bakken a.d.h.v. een recept.

- Woordenschat & kennis van de wereld.

Door:

- o Het voorlezen van verhalende en informatieve teksten.
- o Het voorlezen van authentieke teksten → kindertijdschriften, brieven, folders, blad van de voetbalclub enz.
- o 4-takt van Verhallen.
- o Woord van de dag.
- o Onderwijssituaties waarin ruimte is voor experimenteren, ontdekken en toepassen.
- o Educatieve televisie.
- o Rechtstreekse ervaringen → Excursies, gastsprekers, gebruik maken van interactieve sites.

- Kennis van teksten.

Door:

- o Naspelen of navertellen van een verhaal.

- Mondelinge taalvaardigheid.

Door:

- o Afmaken van een verhaal, opnemen.
- o Presentatie van kennis opgedaan uit verhalen.

- Vlot technisch lezen.

Door:

- o Duo-lezen.
- o Stillezen.
- o Leerlingen lezen voor.

- Leesplezier en leesmotivatie.

Door:

- o Leesbevorderende activiteiten naast de methode.
 - Maak een nieuwe flaptekst,
 - Vergelijk jezelf met een personage uit het boek,
 - Verzin een andere titel,
 - Stuur een boze brief of fanmail naar een personage,
 - Bedenk een ander vervolg,
 - Maak een promokaart voor het boek.
- o Boekenhoek in de klas.

- Verteltafel.
- Schrijver van de maand.
- Vertelstoel.
- Leesstrategieën.
 - *Vragen stellen.*
 - Samenvatten.
 - Afleiden.
 - *Verbanden leggen* – binnen de tekst, met mijzelf, met de wereld.
 - Monitoren.
 - *Visualiseren.*
 - *Voorspellen.*

Bijlage 5: Schematische weergave van de leerkrachtinterviews

	Leerkracht groep 1-2	Leerkracht groep 3	Leerkracht groep 4
<i>Algemene kennis</i>			
<i>Thematisch werken</i>			
<i>Activerende werkvormen</i>			
<i>Effectieve leerkrachtvaardigheden</i>			
<i>Randvoorwaarden voor begrijpend lezen:</i>			
• Begrijpend luisteren			
• Woordenschat & kennis van de wereld.			
• Kennis van teksten			
• Mondelinge taalvaardigheid			
• Vlot technisch lezen			
• Leesplezier en leesmotivatie			
• Leesstrategieën			

Bijlage 6: Het W3- schema → achtergrondkennis inventariseren (Förrer & van de Mortel, 2010, p.103)

Naam:.....

Tijd:

Datum:.....

Thema 10

Onderwerp: Verzamelen.

<i>Dit weet of denk ik te weten!</i>	<i>Dit wil ik weten!</i>	<i>Nu weet ik het!</i>

		Basisbehoeften		
Leerkrachtgedrag		Relatie	Competentie	Autonomie
	Interactie	☐ Aandacht besteden aan de inbreng van een kind. ☐ Samenwerking tussen kinderen bevorderen. ☐ Belangstelling tonen. ☐ Leerlingen aan elkaar uit laten leggen. ☐ Klimaat in de klas en omgaan met elkaar bespreken, ook als het goed gaat. ☐ Leerlingen bemoedigen. ☐ Oogcontact. ☐ Luisteren.	☐ Waardering tonen voor actief meedoen. ☐ Actief beurten geven i.p.v. alleen via vingers. ☐ Laten merken dat je samenwerken en elkaar helpen erg belangrijk vindt. ☐ Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen. ☐ Met kinderen over hun leerproces praten. ☐ Laten merken dat je graag meningen van kinderen wilt horen. ☐ Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen.	☐ Initiatieven van kinderen honoreren. ☐ Niet controleren, maar stimuleren. ☐ Veel aan de eigen verantwoordelijkheid van kinderen overlaten. ☐ Leren van en met elkaar mogelijk maken. ☐ Kinderen uitdagen zelf oplossingen te bedenken.
	Instructie	☐ Interactieve instructie: dialogisch onderwijs. ☐ Hardop meedenken. ☐ Ieders bijdrage waardevol vinden. ☐ Onderling overleg stimuleren. ☐ Samenwerkend leren bevorderen.	☐ Uitleg, vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van de kinderen. ☐ Ruimte bieden. ☐ Op zoek gaan naar onderwerpen en activiteiten die kinderen zinvol vinden. ☐ Gebruik maken van aanwezige voorkennis.	☐ Inhoudelijk op de inbreng van kinderen ingaan. ☐ Kinderen aan elkaar laten uitleggen. ☐ Samenwerkend leren, meningsuitwisseling en discussie bevorderen.

		☐ Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevissen in te brengen. ☐ Een breed en gevarieerd aanbod van didactische werkvormen en reflectie-technieken kunnen inzetten.
Klassenmanagement	☐ Heterogeen samengestelde tafelgroepen. ☐ Situaties creëren om samen te werken, samen te spelen en elkaar te ondersteunen. ☐ Minimaliseren van controle en toezicht, maximaliseren van eigen verantwoordelijkheid. ☐ Niet direct reageren op kleine ordeverstoringen. ☐ Zorgen dat je beschikbaar bent.	☐ Keuzemogelijkheden bieden voor werkvolgorde. ☐ Kinderen zelf laten plannen. ☐ Kinderen de ruimte bieden om aan zelfgekozen taken te werken.

Kijkwijzer didactisch handelen

Nee enigszins ja

1. De les is goed voorbereid door de leerkracht en ze volgt de lesplanning.
2. **De les en instructie beginnen op tijd; maar pas als alle leerlingen erbij zijn.**
3. **Alle materialen en hulpmiddelen liggen klaar.**
4. De leerkracht maakt het doel duidelijk; verwoordt de verwachtingen.
5. **De leerkracht houdt rekening met voorgaande leservaringen, sluit aan bij de voorkennis van leerlingen.**
6. **Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen, maar zeker hoog genoeg.**
7. **De leerkracht brengt variatie aan in instructie.**
8. **De leerkracht houdt de leerlingen actief bij de les.**
9. De instructie is kort en krachtig.
10. **Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven.**
11. De leerkracht stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk.
12. De leerkracht controleert of de nieuwe lesstof is begrepen.
13. **Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen.**
14. **De leerkracht geeft zoveel mogelijk leerlingen een beurt.**
15. Zwakkere leerlingen krijgen meer beurten.
16. Er worden ook verwachtingen en eisen gesteld aan zwakkere leerlingen.
17. **De leerkracht formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt.**
18. **De opdrachten zijn een vervolg op wat de leerkracht heeft uitgelegd.**
19. De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht.
20. **Er is afwisseling in didactische werkvormen.**
21. De les wordt nauwelijks onderbroken.
22. **De leerkracht loopt tijdens de verwerking door de groep.**
23. De leerkracht houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk.
24. **De leerkracht heeft een actieve luisterhouding, is positief en betrokken.**
25. **De leerkracht laat leerlingen op elkaar reageren.**
26. **De leerkracht laat leerlingen elkaar helpen.**
27. **De leerkracht geeft snel feedback op resultaten of vragen.**
28. **De leerlingen zijn productief, er wordt veel lesstof verwerkt.**
29. **De leerkracht daagt leerlingen uit om mee te denken.**
30. **De leerkracht overziet regelmatig de klas, heeft regelmatig oogcontact met leerlingen.**

Opmerkingen:

Deze observatielijst kan een hulp zijn bij het lessenbezoek of voor observatie aan de hand van een video opname van de les.

Inrichting

Het lokaal is zo ingericht dat in tweetallen/groepjes gewerkt kan worden	ja	nee
Er is een voor de leerlingen herkenbare plaats waar instructie kan worden gegeven aan groepjes leerlingen.	ja	nee
De materialen die de leerlingen nodig hebben zijn makkelijk te bereiken	ja	nee
Er is voldoende loopruimte tussen de groepjes	ja	nee

Afspraken

Er zijn duidelijke afspraken gemaakt over de tijdsduur die de leerlingen tot hun beschikking hebben.	ja	nee
Er zijn duidelijk afspraken gemaakt over de gewenste resultaten.	ja	nee
Er zijn afspraken gemaakt over sociaal gedrag	ja	nee
In de groepen zijn afspraken gemaakt over rollen en taken	ja	nee

Lesopbouw

De samenwerkingsvorm zit geïntegreerd in de les	ja	nee
De leerlingen krijgen instructie voor het samenwerken	ja	nee
De leerlingen oefenen het samenwerken	ja	nee
De leerlingen krijgen ondersteuning van de rondlopende docent	ja	nee
De leerlingen worden aan de gemaakte afspraken gehouden	ja	nee
Er wordt een prettig leerklimaat gemaakt	ja	nee
De gegeven opdracht leent zich voor samenwerkend leren	ja	nee
De leerlingen zijn voor het eindresultaat van elkaar afhankelijk	ja	nee
De leerlingen zijn tijdens de activiteit actief en betrokken bezig	ja	nee
De leerlingen krijgen duidelijk verantwoordelijkheid voor hun activiteit	ja	nee
De docent stimuleert zoveel mogelijk positief	ja	nee
Het eindproduct wordt duidelijk gewaardeerd	ja	nee
Het samenwerken wordt nabesproken	ja	nee

Bijlage 8: Schematische weergave VIB-traject

	Gezien door IB'er	Gezien door mijzelf
<i>Algemene Kennisontwikkeling</i>		
<i>Inzet van activerende werkvormen</i>		
<i>Effectieve leerkrachtvaardigheden</i>		
<i>Leerlinggedrag</i>		

Bijlage 9: Interviews onderbouwleerkrachten

9.1. Interview leerkracht groep 1-2

Naam:

Functie: Leerkracht groep 1-2 en onderbouwcoördinator.

Datum: 26-03-2014.

Tijd: 24.59 min.

Detail:

Het eerste interview had plaatsgevonden op 25-03-2014, echter waren de audio-opnamen mislukt. Ik heb mijn collega gelukkig bereid kunnen vinden het interview nogmaals te doen. Dit houdt wel in dat zij deels wist wat er komen ging en had als voordeel dat ze nog wat dieper in kon gaan op de vragen die ik stelde en ook ik scherper was in mijn formulering na al een keer geoefend te hebben.

I = interviewer (ikzelf).

S = leerkracht groep 1-2.

I.: Uhm, nouja gister hebben we eigenlijk natuurlijk al een stukje gedaan dus ik ga, ja toch weer een beetje dezelfde vragen stellen...

S.: Dat geeft niks.

I.: enne dan hoor ik toch misschien weer nieuwe dingen.

Ja, we begonnen eigenlijk met **algemene kennis**, wat... als je denkt aan algemene kennis, wat komt er dan eigenlijk in je op? Wat moeten leerlingen kunnen denk je als ze he bij u in de groep komen, of wat moet jij ze nog leren, of wat zou je fijn vinden dat ze al hebben aan kennis?

S.: Uuh... de **algemene kennis bij de kinderen** is... denk ik wel **datgene wat ze als bagage meenemen in je klas, en waar je eigenlijk als leerkracht vrij snel achter moet komen zodat je kan inspringen op de verschillende niveaus.**

I.: Ja, en die **bagage die nemen ze mee van thuis**?

S.: Ja, dat denk ik. Vanuit je **omgeving, thuis**, ja, ja. En ik denk dat we ons niet moeten vergissen en dat dat de laatste jaren wel heel erg veranderd he.

I.: Jaa..

S.: Kinderen worden **thuis toch wel heel veel geprikkeld, televisie, audio**... he... alle **vernieuwde snufjes waardoor ze toch makkelijker, denk ik, meer woordenschat opdoen dan dat wij uh..beseffen.** Dus ik denk dat we daar als leerkracht zijnde wel goed bewust van moeten zijn.

I.: Ja, en heb je ook het gevoel dat ze misschien soms nog wat aan **kennis uhm..missen** als ze binnenkomen alleen al?

S.: Uhm.. echt missen dat is altijd moeilijk. Je hebt wel **duidelijk niveauverschillen** hoor. Je haalt er echt de kinderen uit die **taalgevoelig hoger** zijn, en dat merk je ook. Dat zijn de ouders die ook **actief hebben voorgelezen, die naar de bieb gaan**, die..

I.: Ja, ja..

S.: echt ook wel net wat extra's brengen dan de gezinnen waarin de kinderen toch wat vrijer, ja wat lossen, daar niet echt in geprikkeld en gestuurd worden, nee, denk ik.

I.: Nee, oke.

S.: Ja. En dan hebben... wij hebben natuurlijk altijd een soort instaptoets, en ik denk bij de peuterspeelzaal doen ze dat tegenwoordig ook al he, woordenschat en taal, dat doen wij ook.

I.: Ja, die neem je in september of oktober af he..

S.: Ja. En dan heb je eigenlijk al gelijk een beetje een inschatting van hé dat zijn de kinderen die toch wat meer aandacht nodig hebben op woordenschat en daar deel je dan eigenlijk je groep op in he. Dus als je dan aan een project begint, met schatkist doen we er een stuk of vier per jaar, minstens.

I.: Ja, ja...

S.: ...en dan heb je ook een aantal woorden die je moet behandelen. Nou en voor die betere leerlingen, die groep A-leerlingen, die krijgen dus die moeilijkere woorden aangeboden en dat blijft ook sneller hangen. En ik denk bij die middengroep en de zwakkere, ja dan heb je echt kinderen, ja die echt extra woorden aangeboden krijgen in pre-teaching of ja kleine kring vooraf of achteraf nog een keer herhaald, extra woordenschat oefenen op het digibord na het vertellen van het verhaal. Ja, ik denk dat je daar dan op inspeelt om daar zoveel mogelijk in te stoppen.

I.: Ja, juist juist. Ja, want uuhm.. je hebt het eigenlijk al een beetje over het volgende onderwerp he, dat **thematisch werken**. Jullie uhm..gebruiken **projecten uit schatkist..**

S.: Ja.

I.: ...en daarnaast gewoon natuurlijk ook nog verschillende dingen erbij gehaald. Want jullie werken natuurlijk verder niet echt met een vaste methode. Uhm..en uhm.. he je geeft net aan van uhm... woordenschat he, schatkist geeft aan welke woorden makkelijk en welke moeilijkere woorden, uhm.. ga je daar zelf uhm.. ook wel eens op door bijvoorbeeld, op waar kinderen mee komen? Uhm.. wordt wel eens nagevraagd bij kinderen van goh...he zeker bij de wat sterkere kinderen, naar wat ze al weten? Zo van wat weten jullie eigenlijk nog meer? En worden de zwakkere leerlingen daar eigenlijk ook weer in meegenomen?

S.: Wat we altijd aan het begin van een project doen is eigenlijk het **opstarten door middel van een he... activiteit**. En dat kan dus zijn door middel van een **woordveld** of uhm..**plaatjes zoeken** of een **brainstormsessie** of aan de hand van een **voorwerp** he, dat kinderen eigenlijk **alles erin kunnen stoppen van wat ze weten**, he. **Wat weet ik van thuis en wat heeft dat met dit onderwerp te maken?** Nou hadden we het over heksen en draken en nou dan laat je de kinderen ideeën en vertellen en dat koppel je dus eigenlijk terug in activiteiten in je klas he. Kinderen mogen meedenken over hoe we de **huishoek inrichten**, en wat kunnen we erbij gebruiken? Wat hebben we nodig? Wat kunnen we straks gaan knutselen? Wat vinden we leuk? Dus ik denk dat je al heel veel door **interactie**, ook heel veel uit de kinderen zelf haalt.

I.: Ja, je bent eigenlijk bij de start van het thema héél erg bezig met wat kinderen al weten en uuhm.. je zegt ook daar stemmen we de activiteiten op af, maar activiteiten zijn vaak vooraf wel bepaald?

S.: We hebben altijd wel in ons hoofd, en vooral als je schatkist volgt heb je altijd een aantal activiteiten die op elkaar volgen zeg maar he. Dat pompom komt en die heeft een brief bij en een soort introductie, die activiteiten heb je dan. Dan krijg je altijd een verhaal erbij, dat verhaal vraagt dan voor de makkelijkere leerlingen één keer he uhm.. maar voor kinderen die wat meer nodig hebben kun je het dus herhalen, je kan het uitbeelden. Dus daar zitten wel heel veel niveauverschillen in waar je gebruik van kunt maken..

I.: En dat doe je dan in de kleine kring?

S.: Ja, uhm.. vooral die verwerking in de kleine kring, ja. De introductie is vaak allemaal wel samen. Ja, en dan niet alleen in de kring maar ik denk dat je ook verwerking onder het werken hebt met werkjes en **ontwikkelingsmateriaal uit de kast die echt gericht zijn op taal**, maar ook in je **huishoek**, maar ook in je **bouwhoek** komt een stukje taal terug he, wat dan ook weer aansluit bij je thema. He, **het bouwen van een heksenkasteel, hoeveel blokken heb je nodig**, dus wat **rekenen** maar ook **taal**.

I.: Ja, want in elke hoek wordt eigenlijk ingespeeld op het thema wat dan is..

S.: het thema..ja, ja..

I.: ...het is niet de bedoeling dat als je werkt over heksen dat kinderen uhm... bob de bouwer na gaan spelen, ik noem maar iets.

S.: Nee, nee, alles probeer je dan in het thema van dat heksen en toveren. Een hele toverhoek hebben we nou gemaakt en in de **kleihoek** maak je dan ook weer **toverstafjes** en we hebben dan de **letterhoek** en daar staan dan **de letterpretflat** in en daar staan ook vaak opdrachtjes gekoppeld aan uhm... de heksen en toveren, een **stempelvel** of juist gewoon zelf wat woorden maken of een, een **toverboekje**. En nou hadden ze dan dat ze hun **naam moesten schrijven in heksentaal**, dus dan moesten ze zelf **picto's en tekeningen bij maken**.

I.: Ja...

S.: Dus ik denk dat je dan als je in de klas rondkijkt dat je overal wel steeds iets terug ziet komen van het thema.

I.: Ja, het zijn echt **betekenismatige verwerkingsopdrachten** aan de hand van het thema?

S.: Ja, ja..

I.: En daarin maak je dan wel weer onderscheid in niveau?

S.: Ja, ja.

I.: Want uhm..he .. uhm... gister zei ook van dat schrijf je op in een werkschriftje van wat...

S.: Ja, precies.

I.: ...wat de kinderen gedaan hebben en hoe ze gepresteerd hebben daarop.

S.: Ja, dat evalueren we dan vaak. We hebben 4 periodes per jaar en aan het einde van elke periode bekijken we zo'n **werkboekje** en dan gaan we kijken van nou..welk kind heeft het werkje nog een keer nodig, extra instructie, extra uitleg nodig, en dat koppel je dan eigenlijk weer aan je nieuwe groepsplan voor de volgende periode.

I.: Oké, en kijk je dus ook naar kinderen die het allemaal perfect doen?

S.: Ja, ja. Soms werk je wel, vooral op **woordenschat vind ik dat er kinderen zijn die soms al heel ver zijn, waarbij je dan bewust moet zijn van hé, die moet ik gewoon echt iets meer aanbieden...**

I.: Ja, juist.

S.: Ja, en dat kan ook wel via de computer tegenwoordig heel leuk. He, die tablets zou voor de toekomst een leuke uitkomst zijn.

I.: Ja, ja..

S.: ..maar ook op het digibord en met werkbladen. En ik denk dat we ook wel verschillende materialen hebben voor kinderen die net een stapje verder zijn, waar we ook uit kunnen putten. Ja, en wij zijn natuurlijk wel gewend om overal wat vandaan te kunnen toveren he.

I.: Ja, juist.

S.: En dat is dan misschien in onze organisatie makkelijker te plannen, omdat je zo'n kind gewoon rustig in een hoekje kan zetten en je haalt er inderdaad iets bij van he.. wat aansluit bij hun niveau.

I.: Ja, ja. Want het is natuurlijk he..uhm.. in een kleutergroep is dat inderdaad ook door die **verschillende hoeken**, kun je jezelf ook als leerkracht eigenlijk over heel de week een beetje verdelen over de groep en, en kom je ook wat meer in contact natuurlijk met kinderen waardoor je waarschijnlijk ook misschien **korte gesprekjes** voert, waarin je dus merkt van hé, waar sta jij, waar ben jij, oh dit kun jij wel of oh nou voor jou pak ik dat erbij.

S.: Maar dat merk je wel dat we dat wat meer zijn gaan doen de laatste jaren, dus inderdaad vragen van wat vond je er nou zelf van. Het ook laten zien aan andere kinderen he, als je ene werkje hebt gemaakt van nou we evalueren het door elkaar te laten zien wat je gemaakt hebt van **Oh, jongens kom eens kijken, dat is mooi gelukt en wat vond je daar dan zelf van of wat zouden we dan volgende keer anders kunnen doen, ga je dat ook..**

I.: Ja, een stukje **reflectie..**

S.: ..ja dat je er net iets dieper op ingaat en dat kinderen ook zelf vaak goed kunnen aangeven van ik vond het te moeilijk of uhm.. oohh makkie, zo he. Nou dan weet je al van nou ik moet de volgende keer iets meer gaan doen.

I.: Ja, ja..

S.: Maar ik denk dat je de kinderen wel meer betreft en **meer betrokkenheid** erdoor creëert... door dat te vragen.

I.: Ja, ik denk dat inderdaad ook en ik denk dat je ook als, als leerkracht zelf een beter beeld krijgt echt per kind van waar sta jij en wat weet jij...

S.: Het voordeel is ook dat kinderen niet altijd in de gaten hebben dat ze op een hoger niveau zitten bij ons he.

I.: Nee.

S.: Dus het zit allemaal onder één werkles dusja dan ..het ene kind maakt die kaart bij dat werkje en het andere kind maakt het dus een paar niveaus hoger zeg maar...

I.: Ja..

S.: Maar dat hebben ze eigenlijk van elkaar niet in de gaten.

I.: Nee, maar dat is ook prettig.

S.: Dat denk ik ook.

I.: Ook gewoon voor je sociale.. he je sociale interactie.

S.: Ja, ja.

I.: Even kijken hoor, want we gaan eigenlijk al een beetje kris kras uhm... door mijn interview heen. Maar misschien is dat ook wel een voordeel. Uhm.. even kijken hoor. Uhm.. ja want uhm... want daar hebben we het gister dan ook al over gehad. Die thema's gebeuren echt de ene keer door een **woordveld**, de ander keer **met een voorwerp** he, dan weer door een **poppenkast** he, gaf je toen aan eigenlijk de introductie staat best wel centraal...

S.: Ja.

I.: ... en aan de hand daarvan wordt er met kinderen uhm...

S.: Je maakt het eigenlijk een beetje levendig door je instructie..

I.: Ja

S.: soms is het ook iets dat **van thuis uit** meegenomen wordt als er bijvoorbeeld net een moeder is bevallen of uhm.. zwanger of iemand heeft in het ziekenhuis gelegen, dat je dan **een onderwerp kiest want we hebben het ook niet altijd met alle vier de klassen over hetzelfde thema.**

I.: Nee, juist..

S.: Dus we doen dat meestal wel, maar je hebt altijd wel eens vrijheid tussendoor om iets te pakken wat echt aansluit bij jouw groep.

I.: *Eigenlijk wat leeft in je eigen groep vooral...*

S.: Ja, ja. En dan hebben we natuurlijk die **periodeplanner** daar staan eigenlijk van alle vakgebieden alle doelen in en dat **koppelen we eigenlijk aan het thema** wat dan in jouw klas is

I.: *Ja, want de periodeplanner heb je gemaakt, die heb ik de vorige keer natuurlijk bij mijn vorige studie al gezien, voor uhm..aan de hand van de leerlijnen he.*

S.: Ja.

I.: Ja.

S.: Maar dan weet je gewoon ook van nouja alle doelen die beschreven staan he, dan weet je ook van nou ik heb alles gehad.

I.: *Ja, ja.*

S.: En in welk jasje je het giet, dat maakt dan eigenlijk niet uit he..

I.: *Nee, precies.*

S.: Maar soms...

I.: *Want de activiteiten staan daar niet bij, maar wel wat je in een bepaalde periode aan bod moet laten komen?*

S.: Maar ik denk dat je als leerkracht heel snel geneigd bent om steeds de dingen die je zelf leuk vindt te doen...

I.: *ja.*

S.: Maar dan vergeet je soms toch net van oh ja, ze moeten ook soms iets met geschreven taal doen, of uhm.. he dan vergeet je gewoon een paar doelen. Dus door dat gewoon op papier te zetten is dat wel houvast.

I.: *Nou dat, dat zeker. En daarnaast he..uhm..je zegt van ja als leerkracht doe je eigenlijk wat je zelf leuk vind, maar het gaat er eigenlijk juist om dat de kinderen het leuk vinden dus dat je eigenlijk in het begin ook al kan vragen van goh, wat zouden jullie nu nog willen doen? He, als je dan een aantal activiteiten gedaan hebt, kun je ze ook inderdaad laten kiezen wat ze het leukste vonden.*

S.: Ja, en dat is met voorlezen natuurlijk ook. Je bent altijd geneigd van **oh even lekker voorlezen**, soms ben je een leerkracht die dat heel graag doet, he en dat doe je dan **altijd op dezelfde manier**.

I.: Ja.

S.: Maar door de doelen weet je ook van oh.. soms lees je dan een boek met een andere doelstelling en wil ik het alleen maar hebben over **het begin van het verhaal**, nog niet het eind en he.. goh **hoe zou dat verhaal kunnen aflopen** en dan lees je ook met een ander insteek het verhaal voor.

I.: *Ja, juist ja. Ja, inderdaad he lezen met een doel, hadden we het he..dat zei ik gister ook van he..er wordt heel veel gebruik gemaakt van **interactief voorlezen**, vragen stellen vooraf, tijdens, na de activiteit en jullie gebruiken ook uhm.. verschillende verhaalsoorten he?*

S.: Ja.

I.: *Informatieve teksten, brieven...enz.. En uhm gister zei je ook van uhm... over bijvoorbeeld een mail naar de ouders om ze dan bewust te maken van uhm..*

S.: Ja eigenlijk bij een stukje techniek hoort het, maar dat kinderen ook beseffen dat als je iets opschrijft, dat het door een ander gelezen kan worden...

I.: Ja..

S.: ...en dat je daar weer over kan praten, dat je dingetjes ook kan terugzoeken. Dus **we maken op school tekeningen met teksten erbij, die mailen we dan naar thuis** en dan kunnen ze dat dus thuis met papa en mama weer bespreken.

I.: *Ja, dus dan hebben ze ook het besef van ik heb op school iets gestuurd...*

S.: Ja..

I.: *... en dat is thuis ontvangen..*

S.: Ja...

I.: *...en nu zien ze dus thuis wat ik op school gedaan heb en kan ik daarover vertellen. Een beetje die bewustwording van.. ja dat er dus iets met **geschreven taal** gedaan wordt.*

S.: doorgegeven kan worden..ja.

I.: *Ja. Ohja, **de viertakt** uhm..dat zat bij jullie min of meer in schatkist he..*

S.: Ja, ja..

I.: *Jullie gebruiken niet echt direct de viertakt van Verhallen, maar dat zit een beetje verweven in schatkist.*

S.: Ja, ja dat denk ik wel want..vooral het **consolideren** en he..dat dat inoefenen zeg maar..

I.: Want dat inoefenen wat gebruiken jullie daar dan bijvoorbeeld voor uhm..

*S.: Dat is eigenlijk de **verwerking onder de werkles** inderdaad, soms in je letterhoek maar ook met een werkje of inderdaad uhm..de herhaling in de kleine kring.. ja ik denk dat je het daar moet zoeken.*

I.: En doe je dat dan ook met concrete voorwerpen, of met kaartjes...

*S.: Ja, ik denk dat wij **alles zo snel, makkelijk concreet** houden. Ja, ik denk dan blijft het ook het beste hangen.*

I.: Ja, oké.

*S.: Visualiseren, ook door middel van het digibord... en ik denk als je kijkt naar **hakken en plakken ook, dat kun je niet alleen maar auditief doen, dat moet je altijd toch wel visueel maken bij de kinderen, dan blijft het hangen.** Ja, en herhalen.*

I.: Ja, dat is ook zo, dat is ook zo. Even kijken hoor..ja jullie uhm..ja jullie hebben natuurlijk geweldig veel onderwijssituaties waarin ze kunnen experimenten, ontdekken enne... toepassen. En dat..ja dat is gewoon een gemis vanaf groep 3, vind ik. He, dat zei ik gister ook al...

S.: Alles wat wij eigenlijk opbouwen...

I.:van eigenlijk gaat daar bijna gelijk een groot kruis doorheen hier in groep 3, omdat, he dat doen wij niet expres, maar omdat wij gewoon he ineens hele andere doelen krijgen en wij moeten voldoen aan normen enne.. we hebben natuurlijk voor alles, voor elk vak een methode, dusja die doorlopen we maar en verder denken we eigenlijk niet, of in ieder geval te weinig.

S.: Ja...

I.: ... en dat vind ik gewoon hartstikke zonde omdat daar zoveel..he er is zoveel uit de kinderen te halen.

S.: Ja, dat klopt.

I.: ... en dat gebeurt hier in groep 3 gewoon te weinig.

*S.: Krijgen wij ook wel steeds meer hoor, he die methodes en allerlei andere dingen waar we aan vast zitten, wat je toch **steeds minder ruimte in je rooster** geeft.*

I.: Ja, dat is zonde.

S.: voor zomaar even lekker een boek lezen of zomaar even een taalspelletje tussendoor, het is al heel vol.

I.: Ja, ja en dat is gewoon heel zonde.

*S.: Ja, **de boekenkring** hebben we ook nog daarbij he.*

*I.: Ja, ohja de boekenkring ja. He dat komt eigenlijk een beetje min of meer neer bij **kennis van teksten**, daar hebben we het net ook al een beetje over gehad van de functie van.. he*

S.: Ja.

*I.: ... een een tekst, maar ook natuurlijk die **mondelijke taalvaardigheid**, en dat komt ook weer meer in die boekenkring terug he.*

*S.: Ja, de kinderen mogen **thuis zeg maar oefenen een week lang met een boekje** en dan mogen ze op school eigenlijk **in de stoel van de juf** gaan zitten en dan mogen ze het boekje laten zien en vertellen en plaatjes, heel leuk hoor.*

*I.: Ja ja en dan krijg je een beetje dat **pseudo-lezen** he. Zo van de één kan eigenlijk letterlijk de zinnen navertellen en de ander moet eigenlijk nog goed kijken naar de plaatjes..*

*S.: Het is eigenlijk ook een beetje de **voorloper van de spreekbeurt**, van he het vooraan in de klas durven zitten, jezelf durven te presenteren, durven te vertellen...*

I.: ja, ja..

S.: ...zonder dat je gelijk dichtklapt. En sommige vertellen echt letterlijk de woordjes inderdaad die er staan doordat papa en mama het zo vaak hebben voorgelezen en sommige doen echt alleen maar naar het plaatje kijken en zomaar iets vertellen..

*I.: En wat dan he wat dat doen ze dan in de klas, uhm..**stel je dan als leerkracht ook nog vragen of hoe ga je daar dan als leerkracht mee om? Of misschien de andere kinderen?***

S.: Ja, nee we stellen wel vragen. En soms zie je ook iemand vastlopen en dan help je even. He, ik zie dat die gaat vliegen, en wat gaat tie dan doen... En dan hebben ze net weer even de aanzet gehad en dan weten ze het vaak wel weer..

I.: Ja..

S.: Maar sommige die heel vlot zijn, ja die krijgen dan wel een paar vragen gesteld. En kinderen mogen ook vragen stellen.

I.: aan elkaar?

S.: Ja.

*I.: Weer voor die **interactie** eigenlijk. Ja, goed dat **technisch lezen**. Jullie zijn natuurlijk nu gestart met dat **fonemisch bewustzijn** he, ja met die letters hoe bevalt dat?*

S.: Ja, dat gaat eigenlijk heel goed, ja. Nee, ik vind het echt wonderbaarlijk hoe kinderen dat oppikken. Het is echt wel heel leuk, want ik heb zelf nog wel eens moeite met die gebaren en waar t allemaal zit, maar **ze zien het plaatje en weten gelijk de letter**.

I.: Ja.

S.: Het volgt elkaar heel snel op, dat vind ik wel. Het gaat heel snel, t eerste stuk en dan daarna kennen ze alle letters. Nu kunnen we pas woorden gaan maken. We hebben pas sinds een paar weken de klinkers erbij...

I.: Jaa...

S.: ...en nou kunnen we echt V-I-S zeg maar, het gaat wel heel hard hoor.

I.: Oké, ja ja.

Uhm..ja dus wat we net zeiden dat valt dan eigenlijk een beetje, ja onder **mondelling taalvaardigheid** en ook een beetje onder **leesplezier, leesmotivatie**, want jullie laten ook uhm..jullie laten kinderen ook lezen bij het fruit eten.

S.: Ja, aan het einde van de werkles met het opruimen mogen ze vaak boekjes pakken en aan het einde van het fruit eten, ze mogen het ook kiezen onder het werken, dan kunnen ze met zijn tweeën een boekje uit de boekenkast, **er staan altijd boekjes die variëren op het thema** want dan worden er wel andere ingezet.

I.: En merk je dan ook dat ze uhm.... He dat bijvoorbeeld een kind wat misschien best al een beetje kan lezen en een kind dat niet kan lezen, dat ze dan een beetje elkaar ja helpen..

S.: Ja soms proberen ze **de rol van de juffrouw ook na te doen**, ja. Dan zitten ze echt als de juf op de stoel met een boek en dan zitten ze voor te lezen zeg maar, op mijn manier dan..

I.: Ja, ja ja

S.: Ja, dat is wel heel leuk ja.

I.: Dan doen ze je eigenlijk na.

S.: Op het digibord ook wel vaak hoor. **Prentenboeken** die wij dan in de kring hebben gedaan, en bij het werken mogen zie die ook wel terugzien. He, dan zet ik hem heel laag en zitten er een paar kinderen op de grond, en dan willen ze het boekje nog een keer terugzien.

I.: Oh ja.. dus ze hebben heel veel **interesse voor he.. verhalen en teksten**.

Uhm..even kijken hoor..ja uhm... die **leesstrategieën** dat gaat eigenlijk onbewust he. Net als dat vragen stellen uhm..over het verhaal..

S.: Ja, dat zit ook wel heel veel in **Pluk** terug. Elke woensdag doen we dan Pluk van de Petteflet, soort **luistervaardigheidstraining**. Heel vroeger heette dat Tjoepie van de NCRV, ja dat was heel oud hoor, mannetje met zeven bellen. En dat hebben we eigenlijk omgezet in een modern jasje met Pluk van de Petteflet en dat is eigenlijk luisteren, **puur luisteren naar het verhaaltje van Pluk en dan aan de hand daarvan krijgen ze uhm.. taal oefeningen**; wat is het begin van de zin, eind van de zin enne..een herkenningwoord herkennen. En ik denk dat dat toch wel heel veel uhm bijdraagt aan ja **het auditieve gedeelte** dan hoor.

I.: Ja, en dat doe je echt **allemaal mondeling** denk ik he..

S.: Ja, ja kleine kring ook met de oudsten.

I.: Ja. En laat je ze soms ook wel eens samen erover praten? He, als als je bijvoorbeeld een antwoord wil weten mogen ze dan eerst **samen overleggen** of uhm..

S.: Nee, dat eigenlijk niet echt in kleine groepjes. Dat zou misschien nog wel **een tip** kunnen zijn.

I.: Heel erg klassikaal misschien?

S.: Nouja je zit dan meestal met 10 of 12 kinderen en dan voordat we gaan luisteren van nou goed luisteren want dan ga ik ook vragen stellen over het verhaaltje.

I.: Ja, ja.

S.: Van wie hebben er in meegespeeld, waar speelde het zich af, he..hoe liep het af? Soms **stoppen we ook halverwege en laten we het eind zelf bedenken**, zelf invullen.

I.: Ja..

S.: Dus je bent dan eigenlijk wel echt met het kritisch luisteren dan bezig, uhm... begrijpend uhm..

I.: Ja, want daar zit dan ook uhm..he want er liggen dan bijvoorbeeld ook niet wat materialen op de grond waar ze eventueel naar kunnen kijken of een beetje een idee hebben van...

S.: Nee, nee dat komt dan eigenlijk weer meer bij schatkist als we echt het verhaal lezen. Daar zitten vaak ook opdrachten bij van als ze **iets op volgorde moeten leggen**, he dan heb je wel allemaal prenten van het verhaal en die moeten ze dan op volgorde leggen en bij **de letterpretflat** hebben we dat ook. Dan kan je altijd een prentenboek centraal stellen, we hebben een hele bak met allemaal uitwerkingen van prentenboeken en daar zitten ook

allemaal uhm ijslollystokjes bij met alle figuurtjes uit een boek zeg maar he, dus dan kunnen ze het verhaal naspelen. En platen uit het boek verkleind dus dan kunnen ze woorden leggen.
I.: Ja, en die leg je dan ook gewoon in een bepaalde hoek zeg maar, waar ze er dan mee aan de slag kunnen?

S.: Ja bij de letterpretflat eigenlijk ja in de letterhoek. Ja, ja dus dat is eigenlijk een andere variatie van verwerking van een verhaal zeg maar.

I.: Ja, precies.

S.: En dat doen ze dan wel in tweetallen vaak hoor.

I.: Oké, ja en dan dan hoor je ze inderdaad ook flink overleggen..

S.: Ja..

I.: en elkaar helpen of corrigeren of uhm..

S.: Ja ja en er zitten ook allemaal **handpoppen, de een kan goed rijmen, de een kan goed hakken en plakken**, dus dan zie je ook vaak als we dat dan net in de kring hebben gedaan dat ze dan onder het werken terugpakken. He, dan is de ene dan de juffrouw en die is aan het rijmen en de ander die is het dan eigenlijk aan het oplossen enne..ja. dat is wel leuk.

I.: Oké, ja ja. Want uhm.. wat ik me kan herinneren want gister zei je ook van he wat je eigenlijk een beetje lastig nog vond is kinderen die inderdaad echt wat meer kunnen uhm... ja hoe controleer ik nu he of of die het ook..

S.: Of je ze **genoeg uitdaging** geeft.

I.: ja of je ze **genoeg uitdaging** geeft.

S.: Ja. Dat vind ik..dat blijft wel lastig hoor denk ik want je blijft **heel snel in die middenmoot** hangen he omdat je weet daar bereik je de meeste kinderen mee. En wat doe je dan voor taalkinderen die echt gevoelig zijn voor al meer zeg maar ja...

I.: En kun je dat niet in die hoeken dan bijvoorbeeld uhm..

S.: Ja, wel door middel van.. maar dan kom je al snel weer terug op **werkbladen en werkjes**..ja.. ik denk dat de kinderen toch al wel snel de moeilijkere dingen eruit pikken hoor..

I.: Ja..

S.: en dan misschien al genoeg hebben aan één of twee keer.

I.: Ja, dat is natuurlijk de vraag. Hebben die net zoveel herhaling nodig als de wat zwakkere kinderen?

S.: En wij zijn al snel geneigd om dan te zorgen voor die drie-vier keer herhaling he maar dat is misschien dan ook helemaal wel niet nodig voor de kinderen.

I.: Nee, dat kan inderdaad. Ja, en daarnaast zou je natuurlijk kunnen zeggen als iedereen in een hoek aan het werk is he om eens inderdaad een paar van die kinderen bij je te roepen en dan he...

S.: Ja en door de groepsplannen krijg je wel steeds meer dat je daar dan bewust van wordt hoor van hé ik moet voor die groep moet ik ook iets opzoeken.

I.: Ja.

S.: En daar is natuurlijk het digibord een goede uitkomst voor. Daar heb je ook veel he..ja dingen die je kunt opzoeken he dingen die echt gewoon een latje hoger liggen dus dat is wel heel leuk ja. En in de klas zit je vaak ook wel met werkjes waar je normaal niet aan toekomt, ook wel op taalgebied, ja dat kan je dan die kinderen wel aanbieden.

I.: Oké. Ja, dan zijn we er eigenlijk wel een eind doorheen, en dit hebben we natuurlijk gister al ingevuld.

S.: Ja.

I.: He, ja en daar kwam dan uhm.. vooral eigenlijk nog een beetje ja dat **samenwerkend leren, echt het met elkaar in overleg gaan he..**

S.: Ja, dat doen we elke morgen ook he.. elke maandagochtend hebben we dan altijd...ja die **kringgesprekken** duren vaak zo lang op maandagochtend dus daar hebben we inderdaad ook het **coöperatief werken** he dus in kleine groepjes. We hebben de **kapitein** dus we hebben altijd één oudste...

I.: Ja..

S.: ... die zit in een kleurengroepje en die gaan eigenlijk in een kringetje zitten he kleurtje rood met de kapitein en die mag dan de beurten geven en die laat dus iedereen iets vertellen over het weekend en als iemand iets niet weet mag tie vragen stellen, en wat doe je als iemand te zachtjes praat en wat doe je als iemand niks weet..

I.: Ja..

S.: ... nou dan mag je vragen stellen, als het te lang duurt dan mag je zeggen stop maar en die kapitein doet dan van elk kind, nou dat zijn er hooguit 3 of 4 één ding onthouden...

I.: Ja...juist.

S.: ...nou en dan komen ze terug in de kring en dan mag dus de **kapitein vertellen wat er in zijn groepje is verteld.**

I.: Nouja dat is inderdaad he een vorm van coöperatief leren uhm.. ja waar je dus heel veel vormen van hebt...

S.: Ja..

I.: die ik dus inderdaad nu ook uhm..

S.: Ja en in de kring binnenkring-buitenkring doe ik ook wel eens, dan denk ik wil er iets sneller doorheen rond de ronde tafel en dan allemaal iets vertellen en dan hup plekje doorschuiven..ja dat doen we eigenlijk altijd op maandagochtend en soms andere collega's op vrijdagmiddag uhm...

I.: Oké , ja

S.: ...en dan vertellen ze dus vooraf, wat denk je dat je in het weekend gaat doen?

*I.: Ja, oké, ja dan stel je een andere vraag ja. Oké, ja dan wordt die **denkvaardigheid** weer gestimuleerd. Oké, nee ja helemaal goed. Dan uhm.. gaan we het hierbij afronden en dan ga ik verder uhm..met de verwerking van dit interview enne..*

S.: Succes..

I.: Ja, wat ik zeg ik denk gewoon dat wij op dat gewoon heel erg uhm..niet op jullie inspelen..

S.: Ja, ja zou het anders kunnen..

I.: Kijk ik ben ook wel iemand die vind dat we moeten kinderen leren lezen, en op een bepaald niveau moet dat komen en dat is met rekenen he met automatisering ook uhm..maar er is nog wel veel meer en ja ik weet ook van mezelf...

S.: Je remt ze eigenlijk af..

I.: Ja ik weet van mezelf dat ik heel erg de nadruk leg echt op dat technisch lezen en die automatisering en splitsingen van rekenen terwijl ik denk ja maar daaromheen

S.: het zelf denken het zelf..

I.: ...is er nog veel meer en in groep 3 hoeven we eigenlijk he, leggen we daar de nadruk op want daar worden we eigenlijk op op beoordeeld in groep 3, maar komen ze weer richting de bovenbouw dan krijg je ook die andere vakken er weer bij he dan krijg je ook dus die kennis die ze nodig hebben die wij ze dan eigenlijk in groep 3 een beetje afgeleerd hebben. Kijk de kennis die ze bij jullie hebben, hebben ze maar daar kunnen wij nog zóveel meer mee doen en dat doen we te weinig. He wat ik zeg er staan daar wel allerlei, allerlei dingen maar ik denk dat er te weinig mee gedaan wordt en dat vind ik jammer.

S.: Ja, je zit ook vaak in tijdnood he, je rooster en de ruimte die je hebt..maar t is een leuk onderzoek..

I.: maar het is een uitdaging die ik héél graag aan wil gaan.

S.: Héél goed, nou succes ermee.

I.: Ja, bedankt S. dat je het nog een keer met me wilde doen

9.2. Interview leerkracht groep 3

Naam:

Functie: Parallel-leerkracht groep 3.

Datum: 26-03-2014.

Tijd: 25.15 min.

Detail:

Interview vooraf (2 dagen eerder) uitgereikt omdat mijn collega het prettig vond zich wat voor te bereiden. Mijn onderzoek en vooral het doel van mijn onderzoek toen al kort toegelicht.

I: interviewer (ik).

E.: parallel-collega groep 3.

I.: Nou, gister hebben we het eigenlijk al erover gehad wat ik uhm.. van plan ben te gaan doen en wat mijn onderzoek inhoudt met betrekking tot uhm.. eigenlijk een beetje andere aanpak van het **thematisch werken** wat bij veilig leren lezen uhm.. aan de orde komt omdat bij de kleuters, die doen heel veel en hebben ze **allerlei hoeken** en mogen kinderen eigenlijk constant, zijn kinderen constant aan het **experimenteren** aan het **ontdekken** aan het zelf, zichzelf eigenlijk kennis eigen maken en bij ons wordt daar eigenlijk bijna gelijk een groot kruis doorgezet want wij moeten lezen, wij moeten rekenen, wij moeten schrijven en methode dit, methode dat, methode zus.. En daar uhm...kijk ik wil die methode niet weg doen, maar ik wil wel uhm.. ja wat meer gebruik gaan maken van de **kennis van kinderen en wat kinderen willen leren en wat ze al weten**. Want zo'n methode kan wel voorschrijven van nou dit zijn moeilijke woorden, dus die gaan we leren, moeten ze die nog wel leren dan? Willen ze niet gewoon, zijn ze niet gewoon geïnteresseerd in hele andere dingen met betrekking tot dat onderwerp natuurlijk wel. Dus dat uhm...ja dat wil ik gewoon heel graag uit gaan zoeken en ik heb net ook al uhm.. een interview gedaan met de leerkracht van groep 1-2 enne..ja als ik dan hoor wat die daar allemaal doen en die daar allemaal hebben dan vind ik het zo jammer dat dat bij ons eigenlijk gelijk weggepoetst wordt. Dat vind ik zonde.

E.: Ja..

I.: uhm.. nouja eigenlijk stel ik eerst een algemene vraag en dat gaat eigenlijk over ke...als je het hebt over kennis. Kennis is eigenlijk een heel ruim begrip, wat verwacht je van kinderen dat ze hebben aan algemene kennis, en waarvan denk je dat je ze het misschien nog moet leren?

E.: Als ze bij mij in groep 3 komen bedoel jij?

I.: Ja, ja. Wat ervaar jij Uhm.. van kennis van kinderen? Hoe ervaar je de kennis die kinderen hebben?

E.: Uhm..ik vind dat uhm.. ja ze zijn als ze bij ons in groep 3 komen dan hebben wij gelijk zoiets van uhm..**hoe zit het met de letters hoe zit het met de cijfers, dan ga je gelijk naar die voorbereidende dingen die wij dus nodig hebben**, daar ga je naar kijken. Zo werkt het vooral.

I.: Ja.

E.: En ik weet nog wel toen ik net uhm..in groep 3 stond toen kwam ik natuurlijk van de kleuters en toen had ik me daar ook veel meer bewust van. Ik weet ook nog dat toen ook uhm..kinderen die dan voor het eerst in een schriftje werkte dat ik ook dacht van aahh...dit hebben ze nou nog nooit gedaan, dit is echt helemaal nieuw...

I.: Ja.

E.: Terwijl ik daar nu in het begin van groep 3 helemaal niet meer bij stilsta snap je, omdat je dat dan toch zelf, ja op een gegeven moment makkelijker in wordt. Uhm..maar ja ik denk dat je vooral ja **die kennis die jij nodig hebt om in jouw eerste kern te starten**, ja die kennis wil je gewoon graag dat ze hebben en...

I.: Ja, dus dan heb je het gewoon eigenlijk over de **voorwaarden om..**

E.: Ja, **te komen tot leren**..ja.

I.: Te komen tot lezen, te komen tot schrijven, om te komen tot rekenen.. uhm...he dus het gaat dan eigenlijk meer een beetje om **vakinhoudelijke kennis**..

E.: Ja, en dan heb je daarnaast uhm...wat ik ook belangrijk vind is..heel belangrijk vind, net zo belangrijk, de **sociale kennis**, de sociale algemene kennis..

I.: Ja..kun je een voorbeeld noemen.

E.: Uhm...ja dat ze bijvoorbeeld **niet onder tafel gaan zitten** omdat ik zeg van jongens we gaan uhm.. we gaan rekenen.

I.: Ja, ja dus je hebt het meer over de interactie tussen de leerkracht en de leerling.

E.: Ja..ja..dat ze..**dat ze functioneren zoals je van een 6-jarige op sociaal gebied uhm.. mag verwachten**. Maar ja ik denk dat het bij ons wel zo is.. **alles is ondergeschikt aan het leren** en dat is...dat is...

I.: Ja, ja..dat is eigenlijk ook wel typisch, want als ik vraag naar kennis dan begin je eigenlijk gelijk over letterkennis uhm..he schrijven in een schriftje...

E.: ja, ja..

I.: ..uhm.. terwijl kennis is ook kennis van de wereld he..uhm.. .woordenschat, wat maken de kinderen mee en uhm..hoe is daar je ervaring mee, als je dus inderdaad praat over bijvoorbeeld een bepaald thema denk je dan dat hetgeen wat je ze aanleert dat dat eigenlijk al wel aanwezig is of heb je het gevoel dat ze daarin dan eigenlijk nog wel wat missen?

E.: Ik denk omdat wij natuurlijk uhm... **veel Nederlandse kinderen** hebben dat er veel kennis al wel is..

I.: En halen wij dat eruit?

E.: Dat halen wij er niet uhm... **ik bedoel de kennis die ze dan in elke kern verwachten van die woorden enzo die is ter gewoon al heel vaak dus wij zouden daar meer in kunnen verdiepen** dan, dat in ieder geval uhm..maarja ja dat denk ik ook wel dat je dan uhm.. te weinig doet, maar dat komt ook omdat je tijd opgeslorpt wordt door hele andere dingen.

I.: Ja

E.: Wat ik zelf wel uhm..bij mij in de klas altijd heel belangrijk blijf vinden waardoor je ook wel weet wat er bij ze leeft... 's morgens krijgen ze bij mij altijd de **gelegenheid om om even kort te vertellen...**

I.: Ja ja..dat is bij mij ook.

E.: ...zodat je in ieder geval weet van hé wat leeft er nou bij jou..of dat je, soms weet ik al van te voren oh bij jou uhm... is ter iemand ziek of de hond is naar de dierenarts geweest. Zulke dingen vind ik, ja gewoon heel belangrijk.

I.: Ja, maar dan heb je het ook een stukje over **mondelijke taalvaardigheid** he..met elkaar delen van en het onder woorden kunnen brengen..

E.: Ja, naar elkaar luisteren en het op kunnen brengen om naar elkaar te luisteren..

I.: Ja, ja. Maar he..uhm..wat ik ook wel merk uhm..je merkt ook wel dat soms willen kinderen best wel op elkaar reageren maar doordat je inderdaad met die tijd zit en met je tijdsnood...

E.: ja,ja..

I.: ...laat je dat eigenlijk niet zo snel gebeuren terwijl dat juist zo zinvol kan zijn.

E.: Dat merk ik ook heel sterk want ik heb dan ook op een gegeven moment zoiets van ooeoeoe...mn schrijven ik moet gaan schrijven..we moeten ermee stoppen en dat is heel zonde. Het is vaak zo waardevol. En inderdaad ook uhm..dat ze ook gewoon **leren van elkaar van daar ben jij mee bezig of ze leren om in een groep te functioneren**.

I.: Ja..

E.: want dat merk je wel..doordat je dat ook vaak doet dat ze dat ook eigenlijk best wel goed kunnen, maar dat je daar ook weer van de andere kant iedere dag te weinig tijd voor hebt..

I.: Ja...dat klopt.

E.: ...iedere dag weer zo'n gevoel van he.. ook uhm over..ik begin dan doe altijd eerst tref, na tref even kort over tref en daarna ga ik gewoon verder in een algemeen gesprek. Maar uhm..over tref ook, de dingen die ze daarover kunnen zeggen, hoe vol dat ze daarover kunnen zitten dat is zo mooi...

I.: Ja, ja..

E.: ..en dan leer je ze ook kennen en dat..dat uhm..dat is wel wat ik uhm.. ja in dat divergente dat ik denk ja dat is ook zo fijn, **de kinderen komen aan het woord en de kinderen mogen het zeggen**.

I.: Jaaa en in dat soort dingen, je leert de kinderen kennen, kinderen leren ook elkaar kennen uhm..maar ze pikken ook heel veel van elkaar op...

E.: Ja, ja inderdaad.

I.: he, dus ze... ze geven en ontvangen eigenlijk kennis aan elkaar en van elkaar he, dus dat..ja daarin komt kennis eigenlijk ook weer naar voren. Nouja, binnen he...uhm ja wij gebruiken natuurlijk de ankerverhalen van veilig leren lezen eigenlijk als zijnde het thematisch werken hier in de groep he..van daaruit starten we dat eigenlijk, ongeacht dat dat eigenlijk ja..vaak bij het ankerverhaal he en wat voorwerpjes blijft. Uhm..ja.. de... ja halen wij altijd of ja in dit geval haal jij altijd de **voorkennis** van kinderen al op voor..voor zo'n verhaal?

E.: **nee..**

I.: Zo van he..dat je echt puur het thema pakt he..van nu gaat het over he..iets repareren he ik noem maar iets van..he wat is repareren.. eigenlijk denk ik dat we veel te makkelijk het verhaal voor gaan lezen..

*E.: Ja, ja dat denk ik ook ja nou je het zo zegt, dat is ook. Maar ja dan begin ik ook weer gelijk over dat..over **de tijd**..wat uhhh..wat ook altijd een **struikelblok** blijft of nog steeds is de tijd. Want dan heb ik zoiets van oké wanneer ga ik dat verhaal voorlezen, meestal doe ik dat al 's middags van te voren, ik doe dat bijna nooit op de ochtend dat ik met de eerste dag begin want dan denk ik daar heb ik te weinig tijd voor. Dus ik doe dat meestal al 's middags, de middag ervoor als 't even kan. Maar inderdaad ja, dan begin ik met het verhaal en dan...*

I.: Ja, terwijl eigenlijk, he..

E.: Als jij het zo zegt dan denk ik ja..inderdaad.

I.: ...tijdsplanning is inderdaad een..een hele grote factor uhhh..in groep 3, maar aan de andere kant denk ik dat we ons wel af moeten vragen van ja... door er zo'n verhaal weer even doorheen te jassen.. is dat nou eigenlijk waardevol? Heeft dat nou eigenlijk bijgedragen aan de ontwikkeling van dat kind? Want eigenlijk is dat toch wel de bedoeling met dat verhaal.

*E.: Het wekt dan wel in ieder geval...want meestal zijn het wel van die verhalen waardoor ze wel geïnteresseerd raken er, want ze krijgen er in ieder geval wel interesse door, maar of je er dan het maximale uithaalt...**ja als je inderdaad eerst die voorkennis ophaalt en nog beter kijkt van ja misschien is dat ankerverhaal minder van toepassing dan iets anders...***

I.: Ja..

E.: ...wat veel, ja..wat de kinderen veel meer aan zou spreken, dat zou best kunnen.

I.: Nou, en dat is natuurlijk ook uhm...ja waar we ook naar moeten kijken want we gebruiken het ankerverhaal, we laten kinderen natuurlijk he..bij ons zeker nu he..kinderen lezen zelf heel veel maar uhm..ja we zouden misschien ook eens meer moeten gaan kijken inderdaad naar he..naar wat informatieve boeken, wat informatieve teksten, uhm.. he iets in de vorm van brieven of echt uhm... he net als als je het hebt over die kern 2 en 3 gaat het over koekjes bakken en he recepten uhm.. het is ook heel belangrijk dat je ze ook met andere soorten teksten kennis laat maken zodat ze dus ook bewust worden van ooh, he dit is een brief, iemand schrijft een brief aan mij en ik kan een brief terug schrijven..

E.: Ja, ja..

I.: ..he dus dat ze zich bewust zijn van oh, een een verhaal is niet persé leuk om te lezen, maar ook he bijvoorbeeld bij die informatieve boekjes van hé ik kan hier...ik leer hier iets van he ik wil iets weten dus ik heb ..ik kan daar uhm naar de schoolbieb gaan bij wijze van spreken en ik kan een boekje zoeken waar ik iets van kan leren. Dat..en ik denk dat we dat soort dingen veel meer zouden kunnen benutten. En dan..dan heb je de kinderen meer en dan kun je wel zeggen van ja ik heb er geen tijd voor, maar aan de andere kant, ze leren wel.

*E.: Maar dat is denk ik ook de laatste jaren d'r gewoon zo ingeslopen van uhhh..ja **methode methode methode** enne..ze moeten leren en en de enige manier waarop ze kunnen leren is via die methode. En ik denk dat dat...en dan geef je er nog wel ja uhm..aan sommige dingen een eigen draai he, ik heb nu net als dit jaar kunnen ze bij mij **bij elke computer uhm..een verhaal schrijven en dat print ik ook uit** he...*

I.: Ja..

E.: als ik alleen al kijk hoe leuk dat ze dat vinden ja en..

*I.: Ja..maar dat is dus echt een een **betekenisvolle opdracht** voor ze..*

E.: ja.. en eerst was het alleen maar woorden, nu zeg ik ook van ja kom op dit uhm..kern 9, wij kunnen makkelijk hele verhalen ..

I.: Ja..

*E.: Nou **je ziet de leukste verhalen en die lezen ze dan ook weer voor, en anderen die zijn dan ook heel erg geïnteresseerd van nou..wat ga jij nou voorlezen..***

I.: Ja..

E.: En dat is dan wel inderdaad, want op vrijdagmiddag doe ik ook natuurlijk ook vaak vrij spelen en ook onder het vrij spelen willen ze nog steeds verhalen schrijven op de computer..

I.: Ja, ja..dus ze hebben heel erg interesse in...

E.: Jaaa...ja ja ja.

I.: ...en dat is natuurlijk heel waardevol want ze leren dan ook van ik kan een verhaal schrijven, en iemand anders vind het boeiend om naar mijn verhaal te luisteren.

E.: Ja, en ze leren ook nog omgaan met die computer ej, want ze weten nou ook steeds beter van oké ...eerst was het ja één zin dat was gewoon één woord bij wijze van spreke, dus ze leren ook spaties en weet ik het allemaal dus dat leren ze ook..gaandeweg ook nog.

I.: Ja..

E.: Dus dat zijn dan soms van die kleine dingen dat je denkt van ja..

I.: *Ja..maar daarmee maak je het inderdaad wel veel levendiger en..en zijn ze gemotiveerd he..en en zijn ze echt gemotiveerd he...*

E.: Ja, dat is ook

I.: *...van binnenuit en het wordt niet meer zo'n moeten van de juf..*

E.: ja, dat is het..en dat vind ik ook mooi he..want daarom vind ik ook zo'n studie van jou en dat divergent..het zet je weer aan het denken en ik heb nu ook..dan zit ik soms te kijken en dan denk ik ja..**waarom zitten ze nou te lezen..omdat ik het wil.**

I.: Ja..

E.: en terwijl als ik bijvoorbeeld met hele simpele dingen..als ik zeg van **nou jij bent de juf, jij zit op mijn stoel, jij begint bij het eerste woord, bij het tweede woord...**dan is het al gelijk helemaal anders ...

I.: ja..

E.: ...want dan willen ze allemaal en dan zie je gelijk die ogen oplichten. En dat..ja dat zijn dan soms maar hele kleine dingen. Dat **eentje op de gang, die dan een woord in gedachten neemt en iedereen moet dan een woord raden, al die kleine dingen..**

I.: *Maar dat maakt het verschil, en..*

E.: Ja, dat maakt het verschil..

I.: *...en en dat is inderdaad heel belangrijk en daarom ja he..uhm..heb ik het inderdaad ook gewoon echt over die variatie in werkvorm he alleen al dus bij de start van zo'n thema, van leg dat ankerverhaal nu eens even weg en zet dat thema nu eens even op het bord en laat ze of eerst..of geef ze inderdaad in tweetallen eens een blaadje en laat ze maar eens opschrijven of tekenen he..in het begin kunnen ze nog niet heel veel schrijven, laat ze maar eens tekenen wat ze al weten..*

E.: Ja, ja inderdaad..

I.: *...laat ze het dan maar eens aan elkaar vertellen, of inderdaad he..ga maar eens een schema maken van goh wat weet je al, wat wil je nog weten en aan het eind van de kern kun je zeggen van; en wat weet je dan nu?*

E.: Ja, ja..

I.: *He..om te laten zien van hé.. ik had eerst nog maar zo'n rijtje wat ik wist en ik kan nu gewoon heel mijn blad al vullen..*

E.: Maar dat..het mooie vind ik dan ook dat je de verantwoording gewoon bij hun legt, en dat vind ik ook voor een kind lijkt me dat ook gewoon een heerlijk gevoel.

I.: *Ja..en dat he dat is hetzelfde met nouja zo'n ankerverhaal is er he..zo'n boek staat er, maar wat laten wij ze er nou eigenlijk nog mee doen he..laten wij dan dat...laten wij ze dan die woorden en die kennis he die we dan in dat ankerverhaal aan bod hebben laten komen, laten we ze die nog verwerken? Nee! Want ze moeten bij ons in d'r werkboekje van lezen werken en daarna moeten ze als een malle, moeten ze uit die kast uhm..ook nuttige bladen gaan maken, in onze ogen nuttig want ja de methode zegt dat. Maar is het inderdaad niet veel nuttiger om ze gewoon achter de computer te zetten en een verhaal te laten typen..*

E.: Ja..ja..

I.: *..of om gewoon eens een **tekenvel te geven met vier vakken wie? Wat? Waar? Waarom?** En laat ze het verhaal maar tekenen en laat ze het zelf maar kort laten vertellen. Nou, en dat soort...dat zijn allemaal veel **betekenisvollere opdrachten** waar ze ook wel degelijk van leren he..en dan nouja klikklakboekje he dat is leuk hoor met die woorden, maar als je ze een verhaal op laat schrijven dan komen die woorden vanzelf wel aan bod.*

E.: Nou en als je ook alleen al kijkt met lezen, deze groep kan heel goed **in tweetallen lezen, maar wanneer is dat dan leuk..uhmm als je zelf mag kiezen waar je gaat zitten en als je met zijn tweeën onder een tafel zit is altijd leuker lezen dan met zijn tweeën op een stoel.**

I.: Ja, ja..

E.: En als ze dan ook echt aan het lezen zijn, ja..wat is daar dan mis mee?

I.: Ja, ja..

E.: En dat vind ik dan ook altijd..ja heel mooi om bezig te zien.

I.: *Ja, en daarom zeg ik van we..ik denk dat we daar nog wel los van de methode, want de methode schrijft dat eigenlijk niet echt voor, echt die verschillende werkvormen...*

E.: In de methode van veilig leren lezen zit natuurlijk ook wel heel veel uhm..he uhm..volgens mij is dat bij kern 3 ofzo van **een hoek maken** van een dokter..een hoek...

I.: Ja.

E.:maken van een winkel. Ja en daar neem je de tijd..of ja dat zie je dan ook allemaal gewoon niet zo duidelijk maar eigenlijk...

I.: Toch zouden we dat wel moeten doen..

E.: ...eigenlijk zouden we dat toch meer moeten doen.

I.: ..maar we zouden dat eigenlijk moeten doen, toch samen met de kinderen. He..dat uhm..dus wij moeten niet die hoek inrichten, **de kinderen moeten die hoek uhm..in gaan richten**. In die zin, de kinderen moeten vertellen hoe zou die hoek eruit moeten zien, kijk zelf kun je wel voor de materialen zorgen als kinderen niet alles zelf hebben, maar je moet ze veel meer...ze kunnen al zoveel zelf. En dat is gewoon heel heel belangrijk...

E.: Ja..

I.: Uhm...en en dat dat..hoe kom je daar achter..daar kom je natuurlijk ook achter door ja uhm.. ja door door **reflectie** he met de kinderen te doen. En ik denk dat we dat...tenminste ik denk dat jij dat ook wel doet he gewoon na het werken he, **wat ging er goed? wat ging er niet goed?** Maar eigenlijk hebben we het dan alleen maar over of ze uhm..gefluisterd hebben enne...he maar niet over he **wat heb je nu eigenlijk geleerd** he..

E.: Ja..maar ook niet van uhm..**wat verwacht je nou, wat wil je nou leren?** Ja daar kom je eigenlijk ook niet toe, en dat is eigenlijk ook wel heel belangrijk.

I.: Ja, en dat is zonde. En en ja ik denk dat we daar wel meer gebruik van kunnen maken, desnoods ook gewoon met je niveaugroepjes he van je groepsplan. Dat je eigenlijk gewoon een soort **3 kleine kringen** maakt van nou he..wat willen jullie leren, wat willen jullie leren, wat willen jullie leren? Dat je daar dan tijdens die zelfstandig werkles, want op zich hebben we natuurlijk best wel ruimte uhm...om wat meer aan te gaan sluiten bij de kinderen, alleen moeten we dan die andere dingen wat meer los durven laten.

E.: En dat is dan ook het punt he... dat dat moet je ook gewoon uhm..misschien doen maar dan moet je ook wel zeker weten, tenminste zo voelt dat dan, **de resultaten moeten goed blijven...**

I.: Ja..

E.: ...en dat is dan altijd de stok achter de deur die...

I.: Ja..maar dat weet je alleen als je het gewoon een keer inderdaad gaat proberen. Kijk, en het is niet natuurlijk zo dat we he..die leestijd die die moet er ook nog blijven want kinderen hebben gewoon zoveel leestijd nodig, klaar. Maar uhm..ja wat ik zeg, dat betekent niet dat we het dus niet allemaal in een iets ander vat kunnen gieten. En meer gebruik kunnen maken van dat samenwerken, van die interactie, met kinderen in gesprek gaan en niet alleen over uhm..ja heb jij nou hard gewerkt, oh nee je werk is niet af. Maar ook gewoon over wat heb jij geleerd vandaag? Ooooh das leuk..en en kun je het aan anderen vertellen wat jij geleerd hebt? Ik denk dat er veel meer uit te halen is.

E.: Ja..jaa..en nou denk ik..he want je hebt helemaal gelijk hoor maar ik denk dat wij uhm..daar al wel heel goed ons best voor doen hoor..

I.: Ja..jaa..

E.: Weet je 't ..'t als je je ervan bewust bent..dan dan ben je al op de goede weg. Ik denk dat er best nog wel scholen zijn die het allemaal nog veel uhm.. ja hoe noem je 't, hoe moet je 't noemen klassikaler, nog strikter doen dan dat wij het doen. Maar het kan zeer zeker, het kan gewoon beter. Kijk, en dat...maar dat vind ik ook, maar dat moet misschien..nou hebben we het natuurlijk alleen over groep 3, maar eigenlijk zou je daar met een hele school, alle paralelgroepen, je zou misschien dan gewoon tijd voor in moeten ruimen. Van nou..nou ga je het daar eens over hebben ej..net zoals we dat ook over rekenen hebben van ja..hoe..tenminste ik heb dat heel sterk, waar doe ik nou goed aan? En dat is met dit ook...

I.: Ja..

E.: ..en door daar samen over te praten, dan kom je ook gewoon veel verder en die tijd nemen we niet..of die hebben we niet..die nemen we niet..die die..

I.: ja, nou en dat.. dat.. is natuurlijk..en daar ben ik zelf medeschuldig aan hoor want ik bedoel he..ik veroordeel helemaal niemand, ja inclusief mezelf zeg maar. Maar dat tijd tijd tijd...he ik heb daar geen...ik heb geen tijd hoor om uhm..uitgebreid de voorkennis op te gaan halen. Ja..weet je dat moeten we eigenlijk los kunnen gaan laten he...dat ik heb geen tijd voor. Want je kunt inderdaad...he omdat ik me dus nu ook wel heel veel ingelezen heb en daarin verdiept heb. Je kunt dus door een andere werkvorm in te zetten, he wat je net ook al zegt duo-lezen of he d'r gaat iemand naar de gang of..he ..kun je eigenlijk nou misschien nog wel veel effectiever bezig zijn met het leren lezen in, in eigenlijk diezelfde tijdsbestek, maar je je giet het in een andere vorm.

E.: Ja..jaa..

I.: En ik denk dat wij misschien ons daar wat meer bewust van moeten worden en dat we ook wat meer aan moeten reiken op dat..op dat gebied.

E.: jaa...en ook uhm...je..in het begin weet ik nog van **als een kind ziek was dan had ik altijd zoiets van ja alle bladzijdes schrijven moet je inhalen, ik doe dat nou echt niet meer...**

I.: Nee, ik ook niet meer.

E.: Ik heb echt zoiets van nouja...ik kijk wel natuurlijk als er bijvoorbeeld net een nieuwe letter..

I.: Ja..ja.

E.: He...die letter moet erin zitten..

I.: Ja, ja dat is ook.

E.: ...maar verder dan denk ik ach..die bladzijdes die kun je best wel missen.

I.: Ja.

E.: Net als zo'n Shenna nu..he die met d'r moeder zit..

I.: Ja..

E.: uhm..die hersentumor. Ja..dan denk ik kind ga jij toch lekker zitten knutselen voor je moeder want jij jij weet gewoon..je bent... jouw kennis is groot genoeg, jij kunt dat best wel missen hoor.

I.: Ja,ja..dat is ook zo.

E.: En dat ..ik denk dat we daar ook makkelijker in zouden moeten worden, soms.

I.: Ja..soms wel ja, dat denk ik ook.

Ja, he..dat uhm..ja goed het gaat nu meer een beetje om die **randvoorwaarden voor begrijpend lezen** he..d'r zijn een aantal randvoorwaarden begrijpend luisteren, woordenschat, kennis van de wereld, daar hebben we het eigenlijk net ook al over gehad. Want uhm...we hebben toen , toen hebben we wel eens een studiemiddag gehad en daar werd die **viertakt** heel erg behandeld he..van dat voorbereiden, semantiseren, consolideren, controleren, maken we geen gebruik van denk ik?

E.: Nee..

I.: ..of te weinig.

E.: ...dat zit uhm..heel ver weg.

I.: Nee, en dat was toen ook uhm...toen hebben we het er ook over gehad he van die kaartjes weet je wel en uhm.. he dat soort dingen.

E.: jaa..ja..ja..

I.: ..he...dan heb je het dus ook weer inderdaad over..over een werkvorm, en nu bijvoorbeeld voor het maken van kaartjes moet je daar natuurlijk zelf ook wel even je tijd voor maken, dus dat kost dan wel even wat voorbereidingstijd, maar qua tijd in de klas kost het evenveel tijd als dat je gewoon he..het met ze bespreekt bijvoorbeeld en het is gewoon een effectievere werkvorm voor kinderen want ze zijn veel meer betrokken want het is leuk wat ze doen en ze leren er ondertussen ook van.

E.: ja...ja..

I.: He..en dat uhm..ja wat ik zeg kennis van de wereld enzo ook..he dat we **onderwijssituaties moeten creëren waarin kinderen de ruimte krijgen om zelf te onderzoeken, om zelf te experimenteren**. Bij de kleuters is dat nog heel veel, en bij ons is dat eigenlijk, nouja ik kan eigenlijk bijna wel zeggen niet.

E.: Nee..

I.: En dat is gewoon heel erg uhm..heel erg zonde vind ik.

E.: Jaa..jaa dat is gewoon zo.

I.: En als ik..he als je het hebt over hebben kinderen kennis van teksten, weten ze wat er met een tekst bedoeld wordt he..bijvoorbeeld het schrijven van een brief of he inderdaad een recept of een uhm..he een uitleg hoe je een knutselwerkje moet doen uhm...maar ook gewoon echt inderdaad een informatief stukje uhm..tekst. Ik heb bijvoorbeeld nu he..heb ik een aantal kinderen die zijn uhm..he die zijn gewoon heel ver ook in d'r intelligentie nou en die uhm..de ene heeft dan een keer een **spreekbeurt** ..he die had een heel vel gemaakt met F. samen natuurlijk over Egypte en die hebben in allerlei informatieboekjes zitten zoeken naar uhm..naar de vragen die hij wilde weten. Ik heb hem op de computer laten typen wat weet je al over Egypte en wat wil je nog weten. Nou en wat tie wilde weten is hij samen met F. is tie daarnaar op zoek gegaan en vervolgens heeft tie zijn kennis gedeeld met de groep en de groep hing aan z'n lippen want die hadden echt zoiets van wouww.. en ik denk dat dat..ja dat zijn echt hele waardevolle...waardevolle dingen.

E.: Nou..en als je ziet bijvoorbeeld uhm..als je **een proef** doet met ze he van dat ze zelf meelesen he..wat heb je nodig uhm..hoe gaat de proef, hoe is de volgorde..

I.: Ja..

E.: ...op die manier lezen nou dat is ook gewoon al veel betekenisvoller en..en..veel uhm... mooier.

I.: Ja..ja nou dus...ja dat zijn eigenlijk allemaal dingen waarvan ik denk uhm..en wat ik zeg ik spreek net zo goed voor mezelf..dat we daar gewoon nog heel veel winst op kunnen behalen en ik zou daar zo graag winst op kunnen behalen, op willen behalen en niet..

E.: Ja..ja..maar ik zou dan ook zo graag..wat dat denk ik dan...ik zou dan ook zo graag willen dat dat dan doorgaat naar de bovenbouwgroepen.

9.3. Interview leerkracht groep 4

Naam:
Functie: Leerkracht groep 4.
Datum: 01-04-2014.
Tijd: 26.22 min.

I: interviewer (ik).
N.: parallel-collega groep 3.

I.: Ja, dus ik wil dus eigenlijk weten, als ik het heb over de **algemene kennis van leerlingen**, wat roept dat dan bij jou op algemene kennis?

N.: Ja, wat het bij mij oproept algemene kennis is dus **kennis om zich uhm..verstaanbaar te maken in de maatschappij, dat andere mensen weten wat ze bedoelen, ook dat ze zelf weten wat andere mensen bedoelen**. En...daarbij kan je ook denken aan uhm... de ja **woordenschat, achtergrondkennis** weet je ja **gewoon de de...ja basic-kennis om uhm..te functioneren**.

I.: Oké uhm...ja heb jij het gevoel dat je kinderen nog veel kennis moet leren?

N.: Uhm..ja eigenlijk uhm..ja het ligt er soms aan...soms vind ik ze heel wijs...

I.: Ja..

N.: ...dat ik echt denk van wow ik vraag me af of ik dat met die leeftijd, of ik dat ook allemaal wist..

I.: Ja..

N.: Uhm... maar andere zaken zoals bijvoorbeeld een vergiet ofzo waarvan je dan denkt dat kennen ze...

I.: Ja...

N.: ...dat zal ik maar zeggen, dat zijn dan weer woorden die ze juist niet weten wat daarmee bedoeld wordt of uhm...dus dat je eigenlijk **soms te snel eigenlijk ervan uit gaat dat kinderen het weten terwijl je dan eigenlijk een stapje terug moet en dus eerst navragen klopt het, weten jullie wat ermee bedoeld wordt?** En uhm..als je kijkt naar de **algemene kennis op het gebied van de computer die is groter..**

I.: Die is groter ja..

N.: ...maar bijvoorbeeld **algemene kennis over hoe een boek werkt of uhm..buitenspelen, daarin vind ik de algemene kennis juist weer minder**.

I.: Wat bedoel je met de algemene kennis over hoe een boek werkt?

N.: Uhm...gewoon uhm...**hoe je het beste boeken kan zoeken, bijvoorbeeld bij een bibliotheek dat moet je echt samen met ze doen**.

I.: Ja.

N.: uhm.. dan merk je heel snel van ouders die nog met kinderen naar de bieb gaan en die niet naar de bieb gaan, maar terwijl vroeger eigenlijk was het gewoon normaal dat je naar een bieb ging en dat je een boek had...

I.: ja..

N.: Nu heb je natuurlijk ook die e-readers dus je merkt ook gewoon dat het soort van een boek, dat dat ook gewoon, dat dat toch niet altijd meer zo vanzelfsprekend is dan dat je denkt..

I.: Nee, ja alles gaat digitaal?

N.: Ja..ja.

I.: Ja oké. En uhm..als jij kijkt he..want jij hebt natuurlijk al meer uhm..he ook te maken met teksten, begrijpend lezen komt bij jou toch al wel meer, jullie hebben natuurlijk ook nieuwsbegrip..

N.: Ja..

I.: Heb je dan het gevoel als je dan naar dat soort teksten kijkt van uhm.. beschikken ze dan over de kennis die nodig is om zo'n tekst te kunnen lezen, om zo'n tekst te kunnen beheersen?

N.: Ligt eraan het onderwerp en ligt eraan..ik heb nu een paar kinderen die ook echt gewoon **het journaal kijken..**

I.: Ja..

N.: Dus dan..op het moment dat je dan die **voorkennis gaat ophalen** dan zijn hun degene die er al heel veel over kunnen vertellen omdat ze dat in het journaal hebben gezien. Dan merk je wel bij hun, degene die de voorkennis hebben dat die **betrokkenheid groter** is. Maar je hebt ook uhm..onderwerpen waarbij ze zelf echt zoiets hebben van ja...dat is leuk maar het boeit ze niet.

I.: Nee precies.. maar wat doe je dan?

N.: Uhm.. nou op dat moment ga je wel proberen 't uhm...ja **'t dichter bij ze te halen**. Dus op het moment dat het in een land is ofzo, dat ze niet kennen en het spreekt ze niet aan, dan ga je eigenlijk de **situatie creëren waarbij het voor hun meer betekenisvoller wordt...**

I.: uhuu..Kun je een voorbeeld noemen?

N.: Uhm...even kijken...nou op het moment bijvoorbeeld als je een voorbeeld hebt bijvoorbeeld over er is **geen water in uhm..noem t even een land in Afrika...**

I.: Ja ja..

N.: Op dat moment dan vinden ze oh ja oké...maar dan pakt 't ze niet aan, maar dan ga je een situatie creëren van **moet je nu eens voorstellen, wij hebben hier geen water meer...**weet je dat je het op die manier eigenlijk..

I.: Ja oké..ja ja..

N.: gaat proberen..

I.: Ja je plaatst het eigenlijk in deze situatie..

N.: ja..ja...

I.: de situatie waarin de kinderen hier leven..

N.: Ja..dus om het voor hun meer betekenisvoller te maken.

I.: Ja.

N.: Maar dan heb je nog steeds woorden net als ook uhm... bijvoorbeeld als het gaat over de president over die..he de top, dan moet je echt gewoon uhm...verkiezingen gaan uitleggen, je moet president, wat is een president moet je gaan uitleggen..

I.: Ja, dat zijn dan echt moeilijke stukken.

N.: Ja.. ja je moet echt wel **bij nieuwsbegrip voor de kinderen moet je echt de moeilijke woorden eruit halen.**

I.: Maar je behandelt ook niet alles van nieuwsbegrip of wel?

N.: nee, nee, we doen wel altijd uhm..we doen de **tekst altijd voor-koor-door..**

I.: ja, dus echt een beetje voor het technisch lezen..

N.: Ja, omdat wij de **insteek voor groep 4 is meer het technisch lezen** en daarna doen we altijd van te voren kijken welke opdrachten vinden wij belangrijk voor de kinderen om te doen en welke zeggen we van nou laat zitten, omdat dat voor-koor-door dat..ja daar zit gewoon heel veel tijd in.

I.: Ja..daar gaat het om.

N.: ja..

I.: En zijn dat vaak dezelfde soort opdrachten die je dan uitkiest?

N.: Nou, vaak wel echt **verwijswoorden** vind ik gewoon heel belangrijk, dus die pak ik..zulke..en de **strategieën** eigenlijk die pak ik er altijd uit..

I.: Ja..oké..

N.: Maar dan heb je ook wel andere opdrachten van nou **maak een tekening** voor dat of..weet je je bent echt wel aan het kijken van nou..wat vind ik relevant voor nu en nou de **strategieën** die ik belangrijk vind dat zijn **samenvatten, verwijswoorden...**

I.: Ja, ja dus echt die leesstrategieën van begrijpend lezen eigenlijk, die pak je eruit?

N.: Ja, ja..en het voordeel bij nieuwsbegrip is dat vaak gewoon dat **één strategie** bij groep 4 gewoon iedere keer wordt aangeboden.

I.: Ja..ja dat heb ik gelezen inderdaad ja. Want uhm..he je had het net ook al over he..dan haal je die voorkennis op..

N.: Ja..

I.: ...dat doe je vooral bij nieuwsbegrip denk ik ?

N.: Uhm..ja..

I.: En hoe doe je dat? Wat gebruik je daarvoor? En doe je dat altijd, elke les? Dat zijn meer dan twee vragen tegelijk sorry.

N.: Nee...uhmm..ik doe dat altijd **elke les omdat ik vind gewoon bij begrijpend lezen dat moet gaan leven**. En dat kan je alleen maar doen is mijn mening door uhm met voorkennis bezig te zijn. Ik kan ze niet gewoon de tekst geven en zeggen van joh veel plezier. Dus je gaat juist door het **gesprekje aan te gaan**, die interactie met ze dan ga je het voor hun eigenlijk meer betekenisvoller maken en dan gaan ze ook al een mening vormen en dan kan je de mening..dat vind ik ook gewoon leuk van **jij vind dat 't zo gaat maar klopt dat wat je zegt?** Weet je dat ze dan echt al gaan nadenken van te voren over die tekst. Dus dat beeld wat hun hebben, klopt dat met wat ik ga lezen. Dus dat vind ik gewoon heel belangrijk en vraag 2 was...

I.: Dat doe je door inderdaad in gesprek te gaan zeg je..

N.: Ja door echt gewoon interactie..

I.: Ga je altijd een **klassikaal gesprek** aan, laat je ze ook wel eens met zijn tweeën eerst overleggen of in groepjes eerst overleggen bijvoorbeeld?

N.: Uhm..nou vaak is het met nieuwsbegrip wel dat we het gewoon 't klassikaal doen met in groepjes enzo..ja dat ligt er gewoon...als ik een vraag stel mogen ze het wel in groepjes beantwoorden..

I.: Ja...

N.: Maar dat ze in groepjes over het onderwerp gaan praten dat is gewoon vrij lastig omdat ze soms gewoon echt niet weten waar het over gaat.

I.: Nee, oké **ze kennen echt te weinig begrippen** om uhm...om daar echt een mening over te hebben..

N.: Ja, want dan zien ze wel de titel en dan zien ze de plaatjes en dan nou waar denk je dan dat het over gaat? En dan kunnen ze dat ook wel met elkaar ofzo bespreken en hoe en wat..dus dat gebeurt, niet vaak, maar dat gebeurt wel 'ns dat ze dat gaan doen en dan komt het terug. Maar ik merk wel, het enthousiasme is wel..op het moment dat je dat met de leerkracht en gelijk zo bespreekt dat dat ja..ik heb vaak dat ze dan actiever zijn.

I.: Bedoel je meer betrokken?

N.: Ja..

I.: Dan heb je het gevoel dat je er meer hebt dan in groepjes?

N.: Ja..omdat ze gelijk mogen roepen enne..dan gaan ze ook op elkaar in enzo allemaal..

I.: En schrijf je dat op in de vorm van een **woordweb** ofzo?

N.: Ja, ja dus dan heb ik het onderwerp en dan eigenlijk van nouja bijvoorbeeld water, waar denken we zo ook aan bij water, en dan wordt t zo'n woordweb nou oké en dan daarna gaan ze de tekst enzo lezen en daarna is het van oké wat weet je nu eigenlijk nog meer over water?

I.: Ja, juist en dat doe je eigenlijk **altijd** in de vorm van een woordweb?

N.: Ja..

I.: En **structureer** je dat woordweb ook? He..dus..

N.: Nee..

I.: ..dus als ze aanvullen dat je het bijvoorbeeld in **dezelfde categorie** zet, ik noem maar even iets.

N.: Nee het is echt het gaat er gewoon bij hun om, ik heb het idee lekker zoveel mogelijk laat ze maar roepen, laat ze maar vertellen laat ze maar meedoen..

I.: Ja, ja maar eigenlijk de kinderen roepen maar jij plaatst dat dan niet onder een bepaald uhm..bij elkaar zal ik maar zeggen he..als je het hebt over de kraan, waar denken we aan bij water, de kraan en een wasbak weet je dat je dat bijvoorbeeld bij elkaar plaatst omdat dat he..enigzins bij elkaar hoort, dat doe je niet?

N.: Nee, ja dat heb ik wel geprobeerd maar dat is eigenlijk heel lastig omdat..ja..

I.: Ja, dat is ook heel lastig, ik vind dat namelijk ook heel lastig, maar als je dat in de literatuur bekijkt he dan staat er woordwebben en woordspinnen, probeer ze te structureren dus vandaar dat eigenlijk mijn vraag kwam van doe je dat?

N.: Nou, ik doe wel als we het erover hebben he dat ik echt zo met die **verbanden** dat dit eigenlijk kunnen we wel zeggen dat dat met elkaar te maken heeft. Maar op het moment dat ze aan het roepen zijn, ja ga je eigenlijk je rondje afmaken en dan is op een gegeven moment, ze roepen dan zoveel..dus ik **structureer het eigenlijk mondeling**.

I.: Ja, oké..

N.: ..**verbinden**. omdat het op het bord..ja dat trucje heb ik nog niet.

I.: Nee, nee ja ik heb dat ook nog niet maar ik vind dat wel een interessante dat ik denk van ja dat moet ik misschien eens proberen maar ze roepen zoveel verschillende dingen dat je op een gegeven moment niet zo goed meer weet waar je het moet gaan structureren

N.: Nee, precies..

I.: ..dus dat is lastig.

N.: Dus daar loop ik ook...dus daar loop ik tegenaan.

I.: Daar loop je tegenaan hoe je dat gestructureerd kunt krijgen, ja oké.

Uhm..even kijken hoor want dat doen jullie he sowieso bij **nieuwsbegrip** want dan behandel je natuurlijk **actuele thema's**...

N.: Ja..ja..

I.: Verder hebben jullie natuurlijk bij taal, bij **taal actief** hebben ze natuurlijk ook een thema...

N.: ja..

I.: Diep je dat wel eens uit, dat thema, ga je daar weleens op in?

N.: Nee, maar dat is bij mij..ik ga..wel gesprekjes erover maar ik vind die **thema's niet zo interessant**. Nee...maar dat is mijn persoonlijke mening, maar ja..

I.: En zou je daar uhm..he want daarbij denk ik niet dat je voorkennis activeert aan de hand van dat thema? Zou je als je dat zou doen he..ik doe even alsof, als je dat zou doen denk je dat je er dan misschien wel iets uit zou kunnen halen wat dan toch interessant voor de kinderen is en enigszins aansluiting heeft bij dat thema?

*N.: Ja, weet je wat het is, ik doe altijd bij het introduceren van een nieuw thema, nou dan zie je staan een boot, nou waar denk je dat dat over zou kunnen gaan, dus dat is wel maar dat gewoon het erover hebben van ooh waar kan het over gaan het nieuwe thema enne...maar op dat moment doe ik dan die **voorkennis niet echt activeren**, het zou wel kunnen bijvoorbeeld **met schrijven om meer over schrijvers te weten te komen**, het zou kunnen. Maar ik vind het heel lastig om uhm.. die taallessen van wat ze dan willen met die algemene kennis om daar dat zo aan elkaar te krijgen..snap je een beetje wat ik bedoel?*

*I.: Nee uhm.. Ja he wat ik natuurlijk met mijn onderzoek uiteindelijk wil en en net zo als je bij de kleuters kijkt.. bij de kleuters ja uhm...werken ze natuurlijk heel erg met thema's en daar he ja ik bedoel in de literatuur staat ook van he kinderen moeten ontdekken, kinderen moeten ervaren, noem maar op. Nou bij de kleuters is dat heel erg en als ik dan naar groep 3 kijk dan wordt er bijna gelijk een kruis doorheen gezet want dat gebeurt eigenlijk niet meer want wij gaan gelijk aan onze methodes en dit en dat en we kijken eigenlijk niet meer naar **wat een kind zelf allemaal al weet en wat een kind ook allemaal nog wil weten..***

N.: Ja..

I.: En ja ik wil dus nu eigenlijk gaan kijken want die thema's van veilig leren lezen spreken mij ook niet altijd aan, kijk en er is natuurlijk geen een methodemaker die weet wat een kind weet dus die kunnen wel zeggen deze woorden moet je aanbieden want he..want die zijn moeilijk. Ja, wie zegt dat dat die moeilijk zijn? Hij weet dat, en zij ook en zij ook. Dus ik wil eigenlijk gaan kijken naar wel, om natuurlijk niet uhm..om niet nog uhm..tijdrovender bezig te zijn dat je binnen die thema's die er al bestaan eigenlijk gaat vragen aan de kinderen van oké he waar staan we eigenlijk nu? En wat vinden jullie nu, als je daarnaar kijkt interessant? He..en zo'n boot ja ik denk dat ze wel met héél veel andere dingen kunnen komen...

N.: Ja..

I.: met betrekking tot zee en schepen he noem maar op..waar je dan toch op uhm..op door kunt gaan. Maar dat gebeurt ook nog niet he?

N.: Nee.. nee maar dat is wel..nee nee

I.: Kijk en dat vind ik ook..he als ik dan nu bijvoorbeeld bij mij in de klas kijk er zijn een aantal van die he echt slimme kinderen, nou en dan ben ik inderdaad met ze in gesprek van wat wil je nog leren. Nou en dan komt er één met ja, over Egypte en nou dan laat ik 'm invullen van nou wat weet je al over Egypte en wat weet je nog niet? Nou en nu heb ik natuurlijk F. dus dan is het voor mij heel makkelijk want op donderdag en vrijdag gaat F. een paar uurtjes met hem op de gang zitten en dan gaan ze een hele spreekbeurt voorbereiden, hij komt voor de klas en de klas hangt aan zijn lippen want die denken wow..die weet veel en die gaan vragen stellen en noem maar op. En dan denk ik ja...dit dit willen we toch?

N.: Ja..

I.: Dit is leren! Dus he...ja dat is waar ik naartoe wil maar waar ik dus naar aan het zoeken ben van ja in hoeverre gebeurt het bij de kleuters, in hoeverre gebeurt het dan nog in groep 3 en dan nog in groep 4, snap je?

*N.: Ja..en dat wordt **steeds minder..***

I.: Ja..wordt steeds minder denk ik..

N.: Ja..

*I.: ..he want dat is net als met uhm..als je het hebt over he gevarieerde werkvormen dan he..dat is dan bijvoorbeeld he bij die voorkennis ophalen. Je zegt ook al van ja eigenlijk maak ik gebruik van een **klassikaal gesprek en van een woordweb** waar ik eigenlijk nog geen structuur in aanbied, maar daarin is ook nog he..zoveel meer he..er zijn nog zoveel meer werkvormen die je in kan zetten...*

N.: Ja..

I.: en dat is bij..als je dan weer een stap verder gaat nadat je die voorkennis hebt geactiveerd ga je naar een betekenisvolle verwerkingsopdracht. Ja en dat doen we denk ik ook te weinig want we laten ze doen he..wat ze uit het boek moeten doen.

N.: Ja..

I.: en jij bent natuurlijk nu ook wel he al veel meer daarmee bezig maar ja eigenlijk vind ik dat wel heel zonde. He want dan denk ik van uhm..we kunnen daar zoveel meer uithalen en dat gebeurt eigenlijk niet.

N.: Nee..

I.: he..het maken van collages..het doen van een spreekbeurt met groepjes of uhm..he maar ook gewoon uhm..ja uhm..zoek iemand die nou noem maar op en met van die kaartjes weet je wel, hebben we natuurlijk toen wel een tijdje gehad maar..

N.: Ik heb het wel geprobeerd met deze groep met spreekbeurten enne informatie opzoeken, maar dat komt hier merk ik wel, het komt moeilijk van de grond. Omdat uhm..nou als je zegt waar wil je het over doen..nou dan heb ik het al gekaderd, over dieren. Nou welk dier wil je meer van weten, oké nou ga maar aan de slag. Maar dan merk je gewoon dat kinderen weten zelf niet waar ze moeten zoeken. Op het moment dat jij zegt van..bij jou staat jouw stagiaire erbij, die kan structuur aanbrengen, maar zodra je het gaat doen in het grote geheel dan heb ik hier ervaren in groep 4 dat ze het niet aankunnen. Ze beginnen heel enthousiast, maar omdat ze dan niet weten wat ze moeten doen, dan zakt het enthousiasme heel snel en dan hebben ze gewoon informatie over een hond, maarja wat moet je ermee.

I.: Ja, precies..ja je moet..

N.: dus dat is wel..

I.: ..je zou daar dan veel meer structuur in aan moeten brengen ook..als leerkracht zijnde en je moet daar ook wat meer tijd voor kunnen nemen.

N.: ...ja ..ja.. en daar ben ik toen ook wel mee bezig geweest van misschien moet je wel een bepaald werkblad maken maar in hoeverre ben je dan weer positief bezig omdat je alles dan toch weer gaat bepalen wat een leerling moet doen..

I.: ja..jaa..

N.: ...dus daar ben ik sowieso mee aan het stoeien van wat is nou op dat moment het beste. Want op dat moment uhm..beginnen ze heel enthousiast. Net als bij mij met aardrijkskunde, dat is zo leuk als je nu ziet hoe ze met aardrijkskunde bezig zijn...

I.: Ja terwijl je dat vak nog niet geeft bedoel jij he?

N.: Nee..dus je zou bijvoorbeeld ja 'ns bij een paar kinderen moeten vragen, die vinden het zo geweldig dan moet je zeggen een hoofdstad, of uhm het land en dan de hoofdstad en dan kunnen hun dat aanwijzen of dan vraag je enzo wat is de hoofdstad van Frankrijk en dan zeggen hun Parijs.

I.: Ja, ja dat zag ik vorige keer al toen ze met die atlassen bezig waren..

N.: Ja, dat is echt zo leuk en dan merk ik ook gewoon dat het leren veel diepgaander gebeurt dan wat je...

I.: Ja want nu zeg je aardrijkskunde maar hoe kom je daarop dan om dat te doen? Hebben kinderen dat dan aangegeven dat ze dat willen leren?

N.: Uhm..nee het is eigenlijk oh volgens mij gekomen bij nieuwsbegrip. Dat ze echt van vragen hadden dat ik echt zoiets had van ja maar hier heb je een wereldbol, of eigenlijk is het met die wereldbol begonnen..

I.: Ja..

N.: ..en dat we eigenlijk toen daar een beetje op kwamen van ja maar waar ligt dat dan eigenlijk en dat ze toen zoiets hadden van ja dat weten we eigenlijk niet dus ik zei ja hoe kunnen we dat dan opzoeken, dus toen is eigenlijk het balletje gaan rollen en nu is het...

I.: Maar dan pak je dus eigenlijk, nu pak je wel de koe bij de horens he waar...waar ik eigenlijk naartoe wil.

N.: Ja..

I.: He, dus je gaat in op wat de kinderen willen leren en dan in dit geval aan de hand van nieuwsbegrip, maar dat maakt even niet uit of t is aan de hand van nieuwsbegrip of aan de hand van een taalthema, he dat maakt niet uit..

N.: Ja..ja..

I.: En dus merk jij dat die betrokkenheid groeit en dat ze alleen maar meer meer willen.

N.: Ja..en dat is hetzelfde als wat ik deed uhm..het stukje uhm..dat is ook leuk om uit te testen, het stukje zin in leren..

I.: Ja..

N.: Dat is voor mij een half uur en dan heb ik gezegd van..'s middags zijn ze gewoon na de gym of op vrijdagmiddag dan hebben ze het gehad, willen ze naar huis, dus om drie uur als ik dan nog iets voor elkaar wil krijgen dan introduceer ik weer het stukje zin in leren..

I.: Ja...

N.: en dan interesseert het me niet wat ze gaan doen, als ze maar aan mij kunnen gaan vertellen waarom ze leren. Wil je een hond tekenen prima, maar dan moet je aan mij gaan vertellen wat wil jij leren bij die hond tekenen, wat kan je nog niet goed en wat ga je dus nu leren? Dus...maar dan ga je dus krijgen aardrijkskunde komt dan, gaan ze die landen opzoeken, dan heb je ook kinderen die moeilijke sommen...

I.: Ja..

N.: En dan zie je dus niveauverschil want ik heb dus iemand die echt tot in de duizend rekt en dan heb ik zoiets ik snap dat jij je verveelt bij mij..

I.: Ja..

N.: En dan..de ander gaat **spellingwoordjes** oefenen weet je wel Jantje snoeper woorden die ze dan helemaal geweldig vinden om te doen..

I.: Ja..

N.: En zo krijg je toch..de ander zegt ik wil gaan **lezen**. En zo krijg je op dat moment een half uur dat **iedereen doet wat hij zelf wil, toch aan het leren is en tot half 4 zijn ze bezig..**

I.: Jaa...

N.: en je hoeft er niks aan te trekken, alles gebeurt uit zichzelf .. vragen komen ze wel.

I.: Ja..maar dat is inderdaad waar waar he jij naar toe wil en waar ik eigenlijk ook naartoe wil...

N.: Ja..

I.: he, van dat 't dus inderdaad meer vanuit de kinderen zelf gaat komen he van wat leeft er bij de kinderen en wat willen de kinderen.

N.: Ja, ja

I.: Zonder inderdaad dat je daar verder eigenlijk heel veel structuur in aan gaat brengen he, maar laat ze maar eens even komen.

N.: Ja, ja..

I.: En ik verbaas me erover, wat ik zeg, niet alle kinderen kunnen dat maar heel veel kinderen kunnen zelf aangeven wat ze nou eigenlijk nog graag willen en waarom ze dat dan willen.

N.: ja..

I.: En dat dat vind ik wel uhm...dat vind ik ook heel mooi. Ja, even kijken hoor, even weer terug op het onderwerp uhm..ja he uhm wat ik eigenlijk komt mijn onderzoek natuurlijk voort uit ja de de mindere resultaten op begrijpend lezen en **algemene kennis** is natuurlijk echt één van de **belangrijkste voorwaarden voor begrijpend lezen** dus ik wil straks in mijn uhm..soort stappenplan dat ik ga maken met dus allerlei vormen voor voorkennis ophalen allerlei vormen om kennis uit te breiden wil ik eigenlijk die randvoorwaarden van begrijpend lezen gaan koppelen, dus wat uhm.. welke randvoorwaarden komen terug in bijvoorbeeld he het maken van een woordweb he uhm..dan heb je het over begrijpend luisteren, woordenschat, kennis van de wereld uhm..dat soort dingen uhm..want lezen jullie nog voor behalve trefwoord?

N.: Uhm..ja ik heb dat wel, het is nu weer even minder, sowieso zitten in taal altijd stukken om voor te lezen en ik heb laatst dan uhm...het boek van ...ja dat vinden ze dan wel helemaal geweldig uhm...nouja in ieder geval ik heb laatst dan wel een boek voorgelezen dan is het in plaats van trefwoord ofzo dan ga ik in dat boek verder lezen en dan merk je wel dat ze erbij betrekken. Maar ik merk wel qua tijd, net zoals je dan ook trefwoord nog moet doen enzo allemaal..

I.: Ja ja..

N.: qua **tijdsnood** dat t nu alweer een tijd is geleden dat ik echt een boek heb gelezen.

I.: Ja ja..en het is ook niet zo he..je leest dan wel een boek en uhm..he ze vinden het leuk maar je gaat niet, je gaat ook verder daar eigenlijk niet op door?

N.: Hoe bedoel je dat?

I.: Nou uhm..het is meer gewoon voorlezen omdat 't he leuk is..

N.: Ja..

I.: Maar niet dat je daarna nog volop in gesprek gaat met ze of dat je ze uhm..he uhm.. een stukje daarover laat schrijven of zoiets, dat bedoel ik?

N.: Nee..nee..

I.: Omdat je inderdaad ook in je tijdsnood zit, dat is ook zo..

N.: Ja..jaa

I.: Ja, woordenschat hebben jullie bij de taalmethode he?

N.: Ja

I.: Uhm..en dat doen jullie met die **viertakt** of niet?

N.: **Nee**, we doen het gewoon op de **computer**.

I.: Oh oké, je biedt niet expliciet de woordenschatwoorden aan?

N.: Nee dat doet die computer die doet dat automatisch dan krijgen ze, dat is een thema, het thema begint met een filmpje en daarin die woorden die bij dat thema horen die worden gewoon eigenlijk leuker en meer herhaald dan wat wij kunnen doen. Wij hebben natuurlijk eerst dat van de met die klapper weet je wel, nou dat was echt gewoon...

I.: Ja..jullie waren daar niet tevreden over..

N.: Nee, dat was echt gewoon waardeloos en daarna dat werkboekje d'r ook bij. En wij merken nu..kinderen in groep 4 vinden de computer geweldig en nu is het ook een soort uhm **spelvorm** dus ze kunnen van die dingetjes verdienen van die uhm..soort beloninkjes en ze vinden het echt gewoon geweldig en op die manier zijn ze toch gewoon met die woordenschat, ze hebben ook plaatjes erbij dus echt dat woord bij het juiste plaatje zoeken en dat is gewoon echt zoveel meer dan wat wij als leerkracht kunnen bieden.

I.: Ja, oké, ja..en dat is het woordenschatprogramma van taal actief wel?

N.: Ja, wel van taal actief 4.

I.: Ja, taal actief 4, dus dat is de nieuwe taal actief die hebben we nog niet.

N.: Ja, nee.

I.: nee, want net als toen he uhm..we hebben toen natuurlijk wel eens die studiemiddag gehad over die viertakt he van uhm..van verhalen. Om dan net als bij die woorden van nieuwsbegrip daar besteed je natuurlijk ook wel aandacht aan woordenschat maar daar gebruik je ook niet continue die uhm..stappen.

N.: Uhm..nee omdat bij ons gewoon eigenlijk officieel draait bij ons nieuwsbegrip om technisch lezen, dus daar wordt mee op ingezet.

I.: Ja, ik snap 't ja. Want uhm..he toen hebben ze in de bovenbouw van die kaartjes enne lalala... uhm..dat hebben jullie ook niet he?

N.: Nee want bij ons hebben ze het computerprogramma.

I.: Ja, juist. Oké, oké oké uhm..nouja **goed technisch lezen** hebben jullie veel aandacht voor de **voor-koor-door**. Jullie doen ook een kwartier he 's ochtends toch of een half uur hoeveel is dat?

N.: Ja, een kwartier.

I.: een kwartier 's ochtends en je hebt natuurlijk ook gewoon estafette ook nog

N.: Ja..

I.: Uhm..heb je het gevoel dat je ook het lezen stimuleert dus dat je ook wat doet aan **leesplezier en leesmotivatie**?

N.: Uhm..ja bij mij mogen ze uhm..ja ik heb altijd 't uhm..ik heb een **stukje relax lezen**, ik doe heel veel afwisselen in werkvormen. Net als estafette officieel zoals het moet doe ik niet..

I.: Nee...

N.: Omdat uhm..ik doe wel in die groepen maar net als officieel mogen ze niet samenwerken. Ik heb gemerkt dat bij deze groep 't **samenwerken dan zijn ze effectiever aan het lezen**..

I.: Ja..

N.: ...dan dat ik het laat doen zoals ik het moet doen. En dat is ook in de ochtend dat het moment dat ze **vloeiend en vlot**, ze mogen met alles zelf bepalen wat ze gaan lezen. Dus willen ze **Donald Duck** pak je Donald Duck, wil je vloeiend vlot pakken ze vloeiend vlot, uhm..je bent altijd wel bezig met werkvormen te kiezen, net als nu hebben ze het gewoon, vinden ze het geweldig om uhm..op de computer..

I.: Ja..

N.: ...van die stopwatch weet je wel, zet ik een stopwatch op en dan in Estafette heb je van die rijtjes om te leren en in het begin deden ze dat met de zandloper maar uhm..daarna dan werkt t dan werkte het dus niet dan op een gegeven moment hebben ze dat gehad dan moet je weer iets nieuws verzinnen dus dan had ik zoiets van nou oké dan ga ik van die uhm..van die **stopwatch** erop zetten..

I.: Uhhuu..

N.: ...dus dan lezen ze aaaah...33 seconden en dan de volgende aaaah...28 dus op dat moment stimuleer je ze op die manier. Dus daarin verschillende vormen om dat **tempo** iets mee te doen.

I.: Ja, jaa.. en heb je ook verschillende boeken in de klas, verschillende soorten teksten. Je zei net al he de Donald Duck, dus strips..

N.: Ja, ik heb dat, dat is mijn boekenkast. Ik heb **stripboeken**, ik heb gewone **leesboeken**, ik heb uhm..**prentenboeken**, ik heb uhm.. ik heb eigenlijk elk soort boek...

I.: Ja, ja heb je wel..

N.: Ja, ja alle soorten.

I.: Ja, nee maar ik snap het..informatief en..

N.: Ja alles zit erin, behalve van die **zelfgeschreven boeken**.

I.: Nee, oké, nee oké.

N.: Nee, ik heb een keer zo'n lijstje gehad en toen zat ik hé die heb ik, die heb ik die heb ik..ooh zelfgeschreven, nee die heb ik niet.

I.: Nee, nou dat kun je nog doen deze laatste maanden zelf een boek laten schrijven ofzo..

N.: Ja..daarom

I.: Ja en die leesstrategieën heb je het natuurlijk net ook al over gehad... he dat hoort dan ook bij die randvoorwaarden. Dat komt vooral terug in nieuwsbegrip, pas je dat ook nog ergens anders toe?

N.: Uhm..nou bij taal is het eigenlijk niet echt nodig omdat vaak draait het erom uhm..de zinnen.

I.: Ja..ja de structuur he. Meer echt kennis van teksten denk ik dat je het dan over hebt he?

N.: Ja, ja...dus het is echt gewoon net als ook ik doe wel bijvoorbeeld als ik het verhaal van taal gelezen heb van vertel eens waar gaat het over of van estafette van vertel eens of ik doe tijdens estafette doe ik vragen stellen van uhm.. oké maar uhm..wat heeft het hondje dan gedaan? Dus eigenlijk wel om ..het is ook een controle om te kijken hebben ze daadwerkelijk de tekst gelezen..

I.: Ja..ja..

*N.: ...ook ..want ze vragen ook aan mij **ga je vragen stellen?** Dus dan weten ze ook dondersgoed van..dan moeten ze het iets anders lezen. Dus dat is ook een vraag die ze krijgen..uhm..dus dat zit er wel bij in dus daar heb ik dat ook wel bij inzitten omdat dat is ook gewoon die controle die ik heb zodat ik weet..nou ze hebben het ook echt gelezen.*

I.: Ja..

N.: Uhm..voor de rest met taal dus zins.. zinnen schrijven ja verwijswoorden ja dat heb je af en toe maar niet echt omdat je één zin...

*I.: Nee, maar bij zinnen schrijven heb je het echt meer ook al over die..over kennis van teksten he...waar heb ik dat nou ook weer gedaan... he dus dat hoort eigenlijk ook ..he dat schrijven ze in de literatuur ook onder algemene kennis..je hebt kennis van taal en je hebt kennis van de wereld en **kennis van taal** doen ze bij jou vooral op bij de **methode taal actief** he..*

N.: Ja..

*I.: He..en dan hebben ze het over **schriftelijk taalgebruik, tekstenmerken, tekststructuur**, dat komt natuurlijk daar heel erg in terug..*

N.: Ja

I.: Oké..heel goed uhm..dan heb ik nog een lijst en die heeft iedereen uit de onderbouw ingevuld dus ook jouw collega en ook mijn collega en zelf doe ik hem ook. Dat is de matrix van Stevens, ik heb hem al geselecteerd voor wat betrekking heeft op mijn onderzoek. Dan wil ik dat je met groen aangeeft wat je al inzet met succes, met rood wat je nog graag beter zou willen leren of jezelf helemaal eigen wil maken en met wit wat voor jou het minst belangrijk is.

Bijlage 10: Schematische weergave VIB-traject

08-04-2014: Kennisuitbreiding door inzet van activerende werkvormen: denkvraag-brainstorm- marktkoopman.

	Gezien door IB'er	Gezien door mijzelf
Algemene Kennisontwikkeling	- Ideeën van kinderen waarderen en er wat mee doen - Hardop meedenken - Uitleg, vragen en opdrachten passen in de zone van naaste ontwikkeling van kinderen - Gebruik maken van aanwezige voorkennis - Inhoudelijk op de inbreng van kinderen ingaan - Kinderen gelegenheid geven eigen ervaringen en belevenissen in te brengen	- Kennisactivering door open vraagstelling: 'waar gaat kern 10 ook alweer over, wat zijn schatten?' - Terugblik op eerder gemaakt W3-schema, wat moesten jullie ook alweer doen? 'zeggen wat je wel weet en wat je niet weet over verzamelen'. - Aansluiting bij de belevingswereld door zelf een 'postzegelverzamelboek' mee te nemen en nieuwsgierigheid op te wekken: 'Wat zou dit voor boek zijn, wat zou er in zitten, waarom denk je dat?' en vervolgens; 'Wat zijn postzegels, waarom hebben we die nodig, hoe kom ik aan die verzameling?' - Informatief boekje over 'verzamelen' met denk vraag aan de leerlingen: 'Hoe kom je aan de spullen die je wilt verzamelen?' - Kennisuitbreiding door het stellen van verdiepvragen: 'kun je een voorbeeld noemen van... 'weet je nog wat dat is, een ruilbeurs?'
Inzet van activerende werkvormen	- Vragen stellen die tot reflectie uitnodigen - Interactieve instructie: dialogisch onderwijs	• <i>Variatie en afwisseling!</i> - 'Dikke' vragen stellen: waarom – hoe - 'denkvraag' bij het informatieboekje. Individuele verwerking op blaadje, daarna klassikale verwerking op het bord. - 'Brainstorm' in groepjes: 'wat kun je allemaal verzamelen?' Klassikale terugkoppeling. - Marktkoopman: uitleg over het eigen museum met voorbeelden, hoe, wat, waar, wanneer werd uitgelegd door de twee leerlingen die het bedacht hadden.
	- Belangstelling tonen	• <i>Samenwerking →</i>

Effectieve leerkrachtvaardigheden

- Leerlingen aan elkaar uit laten leggen
 - Oogcontact
 - Luisteren
 - Actief beurten geven
 - Minimaliseren van controle en toezicht, maximaliseren van eigen verantwoordelijkheid
- Rolverdeling, leider geeft door, werken met verschillende kleurpotloden.
 - *Initiatieven/ inbreng van de lln.*
 - Veel dialogisch onderwijs, tweerichtingsverkeer. Llen krijgen veel ruimte voor eigen inbreng en reageren op elkaar.
 - C en T zijn enthousiast en willen over het eigen idee vertellen, wordt gehoor aan gegeven.
 - Betrokkenheid door vraagstelling: 'wat zou erin kunnen zitten..?' de leerlingen reageren op elkaar.
 - Ik deel veel complimenten uit, niets is fout of wordt zo betiteld.
 - *Beschikbaarheid van de lkr, niet controleren maar stimuleren.*
 - Wekken van nieuwsgierigheid door 'postzegelboek'.
 - Verwachtingen uitspreken: 'ik ben benieuwd wie straks weet...'
 - Loopronde tijdens samenwerkingsactiviteit, vragen stellen bij elk groepje, korte aandacht op fluisterton
- Korte, bondige werkinstructie
 - *Grote betrokkenheid!*
- Ieders inbreng waardevol vinden.

Leerlinggedrag

	Gezien door IB'er	Gezien door mijzelf
Algemene Kennisontwikkeling	- Leerstof zo interessant mogelijk maken, aansluitend bij de belevingswereld van de leerlingen. - Het kunnen laten zien van en vertellen over eigen ervaringen.	- Ik sluit aan bij wat kinderen zelf al weten en werk van daaruit toe naar wat ze nog willen weten/ niet weten i.p.v. dat ik eerst alles uitleg en verwacht dat ze het dan onthouden en weten. - Navragen: 'weet je nu wat uitpuilen is ... ?' - Doorvragen op de inbreng van de leerlingen: 'Dat is een chique woord', 'Oh , wat is chique eigenlijk?'
Inzet van activerende werkvormen	- Interactieve instructie. - Leerlingen aan elkaar uit laten leggen. - De werkvormen zetten aan tot actief leren.	- BB-schema met rood en groen papier. - Bijdrage aan de sleutelbegrippen voor samenwerkend leren (Ebbens & Ettehoven, 2005, Kagan, 2013): ✓ Positieve wederzijdse afhankelijkheid → Woorden aan elkaar uitleggen. ✓ Individuele aanspreekbaarheid → navraag bij willekeurige leerlingen in willekeurige groepjes. ✓ Directe interactie → ideeën, kennis en meningen worden uitgewisseld. ✓ Sociale vaardigheden/ samenwerkingsvaardigheden → actief luisteren, elkaar uitleg geven, iedereen erbij betrekken. - Klassikale terugkoppeling, woorden op rood, zijn er groepjes die het wel weten?
Effectieve leerkrachtvaardigheden	- Altijd positief reageren op reacties van de leerlingen. - Het hardop meedenken met de leerlingen. - Het stimuleren van vertrouwen in elkaar bij de leerlingen. - Actief beurten geven.	• Samenwerking → - Heterogene groepssamenstelling op niveau. Ik verdeel de groepjes. - Duidelijke rolverdeling. - Als je het antwoord weet, steek je je vingen in de lucht in je groepje en ga je het aan elkaar vertellen. - Leerlingen vragen aan elkaar: 'weet jij het ook nu?'

Leerlinggedrag

- Succesgevoel geven aan de leerlingen.
- Het werken met functionele rollen in tafelgroepen.

- *Initiatieven/ inbreng van de Ilen.*
 - Benoemen van positieve activiteiten van kinderen: 'T. heeft dat heel slim gedaan want...'
 - Leerlingen het antwoord laten vertellen aan elkaar, elkaar helpen en de inbreng van de leerlingen nooit helemaal afkeuren.
 - Om het woord 'uitpuilen' uit te beelden maak ik gebruik van een verzameling doppen van een leerling, om het dicht bij de belevingswereld te houden.
 - Wandkleed is een 'chique' woord, wat is dat chique?
- *Beschikbaarheid van de Ikr, niet controleren maar stimuleren.*
 - Loopronde tijdens de activiteit, actieve vragen stellen: 'Je denkt dat je het weet, maar je weet het niet zeker, en wat denken de andere kinderen?'
 - 'als je het allemaal niet weet, dan plak je het woord op rood, want misschien zijn er groepjes die het straks wel weten'.
 - 'Wandkleed', wat is een wand? Een handschoen. Maar een wandkleed, is dat dan een kleed voor aan je hand?'
 - 'Glunderen', je kunt zien aan mij dat ik nu aan het glunderen ben, als ik jullie zo hard zie werken, ga ik helemaal glunderen!
- *Grote betrokkenheid!*
 - Ik benader de leerlingen positief → 'ik heb een werkje bedacht voor slimme kinderen, en dat zijn jullie!'
 - Leerlingen vinden het leuk dat ze even in een ander groepje mogen zitten, ze stralen.
 - Veel vingers, de leerlingen reageren op elkaar.
 - Enthousiasme: 'Oh, dat weet ik, ik weet het ik weet het '.

	Gezien door IB'er	Gezien door mijzelf
Algemene Kennisontwikkeling	- Stimuleren van het bedenken van eigen oplossingen. - Ingaan op de initiatieven van leerlingen. - De leerkracht sluit aan bij de voorkennis van leerlingen.	- Ik stel kritische vragen om leerlingen uit te dagen tot nadenken: 'Ik denk dat ik weet wat T. bedoeld met het gele in het zadel, dat is wol! Maar is wol altijd geel?' - Ik laat de vragen van de eerste keer door de leerlingen zelf beantwoorden. Het leren van elkaar staat centraal. - Leerlingen geven soms een diepere betekenis aan woorden: 'Ik zoek stenen om op het graf van mijn oma te leggen, om te laten weten dat ik aan haar denk'. - Leerlingen zijn nieuwsgierig en komen met 'verrassende' vragen: 'Ik weet niet waar je je hersens allemaal voor kunt gebruiken, om te leren dat weet ik, maar waarvoor nog meer?' - Sommige leerlingen geven aan naar het klokhuis te kijken, zij beschikken over veel kennis, andere leerlingen worden hierdoor nieuwsgierig. - Nieuwsgierigheid oproepen door de achterkant van een informatieboekje interactief voor te lezen. ➤ Vóór de memoriseeroefening kort de voorkennis activeren → Leerling leest een kaartje, 'glunderen', oh ja wat was dat ook alweer?
Inzet van activerende werkvormen	- Het geven van zelfstandige werkopdrachten en leerlingen zelfontdekkend laten leren. - Leerlingen in groepjes naar oplossingen laten zoeken. - De opdracht leent zich voor samenwerkend leren.	- Uitbreiding van het W3-schema: Wat weten de leerlingen al na 1,5 week gewerkt te hebben rondom het thema 'verzamelen', en zijn er nog nieuwe dingen die ze willen weten? - De leerlingen krijgen de gelegenheid om tijdens het zelfstandig werken aan de slag te

Effectieve leerkrachtvaardigheden

- Het leren van elkaar stimuleren.
- De leerkracht geeft ondersteuning bij het leren.
- Positieve stimulans door de leerkracht.
- Tijdens de verwerking loopt de leerkracht door de groep.
- De leerkracht overziet de groep en heeft regelmatig oogcontact met de leerlingen.

gaan met informatieboekjes en een werkschrift om zo een korte 'spreekbeurt' voor te bereiden.

- Het stellen van denkvragen: 'Hoe zouden we erachter kunnen komen...?' 'Hoe zie je nu hoe groot je hersenen zijn?' (Il zei: 'hoe groter je hersenen, hoe slimmer')
- Memoriseeroefening → Zoek je partner, woord en woordbetekenis.
- Leerlingen speuren actief rond en spreken elkaar aan, onderling overleg vindt plaats en er wordt hulp geboden.
- Klassikale check: De leerling leest het woord en de partner de betekenis hardop voor zodat ook de andere leerlingen hiervan leren.

• Samenwerking →

- Het leren van elkaar staat centraal, ik leg de vraag terug bij de leerlingen die proberen het antwoord te geven.
 - Positieve wederzijdse afhankelijkheid: het zoeken van de juiste partner (woord-betekenis).
- *Initiatieven/ inbreng van de Ilen.*
 - Leerlingen reageren voortdurend op elkaar.
 - Ik laat leerlingen uitpraten en op elkaar reageren, kleine ordeverstoringen laat ik toe.
 - Ik maak direct contact met leerlingen, oogcontact stem en mimiek waarin ik mijn betrokkenheid toon.
 - Ik neem de leerlingen serieus: 'Dus metaal is hetzelfde als ijzer?' Ja, alleen metaal is ietsjes dikker. 'Oh ja maar nu zeg jij dat metaal ietsjes dikker is, is het dan nog hetzelfde?'
 - Ik waardeer de inbreng van de leerlingen: 'Ik ga het even opschrijven, want ik vind het toch wel erg interessant wat jullie zeggen'.
- *Beschikbaarheid van de Ikr, niet controleren maar stimuleren.*

Leerlinggedrag

- Ik stel kritische vragen om de leerlingen uit te dagen nog verder te denken.
 - Ik leg de verantwoordelijkheid van informatie verzamelen bij de leerling: 'Ik geef dit boekje over de hersenen aan jou, jij mag dit gaan lezen en aan het einde van de week mag je ons vertellen wat je allemaal over de hersenen weet'.
 - Ik geef geen antwoorden maar stel vragen: 'Ik heb een plaatje gevonden, ik denk van je hoofd. En waarom denk jij dat? Staat er misschien een klein verhaaltje bij?'
 - Ik doe mee met de memoriseeroefening, leerlingen zijn enthousiast.
 - Ik geef veel complimenten tussendoor: 'geweldig meid'.
- *Grote betrokkenheid!*
 - Veel vragen, nieuwsgierige houding.
 - Enthousiasme door voortdurend op elkaar te reageren.
 - Leerling kijkt voordat hij naar de w.c. gaat eerst onderzoekend uit zichzelf, op de tafel met informatieboekjes en themapullen. Waar zou hij graag meer van willen weten?
 - Leerlingen lopen enthousiast rond bij de memoriseeroefening en dit komt ten goede aan de betrokkenheid en actieve leerhouding.
- De leerlingen zijn voor het eindresultaat van elkaar afhankelijk.
 - De leerlingen zijn tijdens de activiteit actief en betrokken bezig.
 - De leerlingen krijgen verantwoordelijkheid.
 - Leerlingen reageren op en helpen elkaar.

	Gezien door IB'er	Gezien door mijzelf
Algemene Kennisontwikkeling	- Uitgaan van kennis leerlingen, stimuleren tot aanvullingen, nieuwsgierigheid aanwakkeren, gebruik maken, enthousiasmeren activeren van al bestaande kennis. - Enorme verrijking en uitbreiding van de woordenschat. - Hetgeen wordt aangeleerd beklijft door veel herhaling. - De leerkracht gaat uit van wat de leerling al weet maar vraagt ook na wat leerlingen nog verder willen weten, waar hun interesse ligt.	- Voorkennis ophalen: - o 'Kijk nog even naar de groene en rode papieren die daar hangen...' - o 'Weet er nog iemand een woordje? En wat was dat ook alweer?'
Inzet van activerende werkvormen	- Veel visuele ondersteuning wordt aangeboden d.m.v. materialen en gebruik digitaal schoolbord, filmpjes e.d. - Leerkracht activeert leerlingen door ook privé materialen van zichzelf mee te brengen en dit in de les te gebruiken. Gebruikt dit ook als modeling. - Verscheidenheid aan werkvormen die wordt ingezet zorgt vooral voor een actieve houding bij leerlingen, op deze manier blijven ze alert omdat er steeds 'iets nieuws' aan bod komt. - De leerkracht hanteert een doorvraagtechniek, waardoor leerlingen geprikkeld worden tot nadenken en elkaar kunnen aanvullen.	- Memoriseeroefening woordenschat. - Klassengesprek over de tentoonstelling. - W3- schema bij de afronding van het thematisch werken: 'Weten we het antwoord op alle vragen die we gesteld hebben?' - Tentoonstelling met echte 'gasten'. - Het houden van een 'mini-spreekbeurt' door alle leerlingen over het eigen museum. De mondelinge taalvaardigheid wordt gestimuleerd.
Effectieve leerkrachtvaardigheden	- Alle leerlingen worden betrokken bij de les en hebben een eigen inbreng. - Doordat de leerkracht de kinderen positief benadert, complimenteert, niet	• Samenwerking → - Memoriseeroefening woordenschat: Zoek je partner. • Initiatieven/ inbreng van de lln →

beoordelend te werk gaat, voelen leerlingen zich veilig en kennen geen terughoudendheid. Zij krijgen het gevoel dat alles wat ze doen of er gezegd wordt in orde is.

- Gulheid in het uitdelen van verbale en non-verbale complimenten.
- De leerkracht stimuleert leerlingen door elkaar 'te helpen'.
- De houding/ rol van de leerkracht, zoveel enthousiasme straalt zij uit, ongetwijfeld heeft dat ook zijn positieve invloed op de leerlingen !

- Actief beurten geven.
- Klassengesprek: Wat hebben we nog nodig voor onze tentoonstelling?
- Complimenten geven: 'Ik vind het wel een heel leuk idee'.
- 'S. ga maar op je tafel staan en geef maar een voorbeeld van wat jij over jouw museum gaat vertellen vanmiddag'.
- Korte herhaling van wat een leerling vertelt om aan te geven dat ik als leerkracht luister en betrokken ben.
- De gestelde vragen vanuit het W3 schema terugleggen bij de leerling: 'Weet je nu...? Oh, vertel eens!'
- Ingaan op 'spontane' vragen van leerlingen.
- *Beschikbaarheid van de lkr, niet controleren maar stimuleren.*
 - Het stellen van dikke vragen: 'Kunnen we met 21 leerlingen een lint doorknippen? Hoe zou dat kunnen?'
 - 'Wie weet al wat hij vanmiddag bij de tentoonstelling wil gaan vertellen?'
 - Leerling heeft een boekje gezien waar wellicht het antwoord op een vraag in staat dus pak het maar en lees het maar eens voor.
 - Tussentijdse reflectie waarin complimenten gegeven worden door mij als leerkrachten wordt gevraagd naar de ervaringen van de leerlingen.

Leerlinggedrag

- Enorme betrokkenheid van de leerlingen.
 - Leerlingen maken gebruik van elkaars 'kennis' door te vertellen, aan te vullen mee te denken en ideeën aan te dragen.
 - Aan het einde van de lessencyclus staat het organiseren van een 'eigen museum' gepland. Op deze manier worden kinderen gemotiveerd, temeer daar ze weten dat ze, hetgeen ze hebben verzameld en willen laten zien, ook aan kinderen uit andere groepen mogen tonen en hierover vertellen. Er is een einddoel waarnaar toe gewerkt wordt.
 -
- *Grote betrokkenheid!*
 - Enthousiasme – vertellen met handen, voeten en gezicht.
 - Reageren op elkaar – elkaar aanvullen.
 - Zoeken zelf naar informatie in informatieboekjes en weten deze te raadplegen bij een 'nieuw' probleem.
 - Het doorknippen van het lint met 21 leerlingen, Wow!
 - Mondelinge taalvaardigheid wordt getraind door het geven van een 'mini-spreekbeurt' bij het eigen museum.

Bijlage 11: W3-schema's leerlingen

Het W3- schema → achtergrondkennis inventariseren

Naam:.....

Tijd: ...10.38 min...

Datum:...07-04-2014 – 12-05-2014...

Thema 10

Onderwerp: Verzamelen.

<i>Dit weet of denk ik te weten!</i>	<i>Dit wil ik weten!</i>	<i>Nu weet ik het!</i>	<i>Dit wil ik nu nog weten!</i>
- Zakkenmuseum: Elke week zakken leegmaken - Verzamelen: Hoe je dingen kan verzamelen → In de winkel kopen, oude dingen ruilen? - Waar verzamel je? Thuis, op het schoolplein, in de winkel, overal kan het. - Hoe ziet een verzameling eruit? Dat je van één ding heel veel hebt. Niet hetzelfde. Vb.: je spaart lego, de blokjes zijn niet altijd hetzelfde, want je hebt blokjes van 6, blokjes van 8, blokjes van 2, blokjes van 1 en je hebt ze allemaal in andere kleuren. Het gaat over hetzelfde ding. - Wat doe je met een verzameling? Spelen - Wat wil je verzamelen? Playmobil, speeltjes van de kat.	<i>Of je oude dingen waar je niet meer zo vaak mee speelt, ruilt voor dingen voor je verzameling.</i> Vb.: Een jojo daar speel je niet meer mee en die wil je ruilen voor een doosje lego. <i>Zijn er nog meer manieren om aan spulletjes te komen?</i> <i>Wat doe je met een verzameling?</i> <i>Hoe werkt het versturen van spulletjes via de computer?</i> <i>Hoe vinden we een antwoord op al deze vragen?</i> - Aan papa vragen. - Opzoeken op de computer/i-pad/telefoon. - In een boek.	Ja, dit kan. Ik kan bijvoorbeeld een oude speelgoedauto ruilen met iemand die hier nog graag mee wil spelen voor iets van lego. - Aan iemand vragen, - Ruilen met iemand, - Kopen, - Zoeken. Vb.: stenen, schelpjes. - Een tentoonstelling maken thuis of op school, - Ermee spelen. Dat weet ik nog niet.	<i>Hoe wordt een robot gemaakt?</i> <i>Dit wil ik weten omdat ik die misschien wil gaan verzamelen.</i>

Het W3- schema → achtergrondkennis inventariseren

Naam:.....

Tijd:... 14.52...

Datum:...07-04-2014 - 12-05-2014

Thema 10

Onderwerp: Verzamelen.

<i>Dit weet of denk ik te weten!</i>	<i>Dit wil ik weten!</i>	<i>Nu weet ik het!</i>
- <i>Wat is verzamelen?</i> Allemaal dingen bij elkaar. Vb.: allemaal schapen bij elkaar, allemaal kleine tractoren bij elkaar. - <i>Verzamelen is niet zo leuk want het duurt lang omdat je heel lang moet zoeken naar de spullen.</i> - <i>Wat zou je willen verzamelen?</i> Bijzondere stenen in het zand want die zien er mooi uit. - <i>Waar kun je die vinden?</i> Op het strand, op tegels.. - <i>Wat kun je er allemaal mee doen?</i> Een bergje maken om op oma's graf te leggen. - <i>Wat kun je nog meer met een verzameling doen?</i> Gewoon ergens leggen en kijken of het er nog ligt als je er weer naartoe gaat. Thuis op mijn kamer leggen, dan weet niemand waar die is, een geheime verzameling. - <i>Heb je een idee wat je allemaal kunt verzamelen?</i> Kleding: handschoenen	<i>Wat is het milieu?</i> <i>Wat is een museum?</i> <i>Wat voor museums zijn er allemaal?</i> <i>Hoe komen we op de antwoorden van deze vragen?</i> Door het op te zoeken. - Op het digibord. - Op de computer. - <i>Hoe werden mensen vroeger slim?</i> <i>Hoe leerden mensen?</i> - <i>Vragen aan opa want die was er toen al wel.</i>	Een gebouw waar je spulletjes verzameld en daar wordt dan over verteld of daar ga je zelf over vertellen. - Knuffels, - Stenen, - Ballen, - Balonnen, - Kaarten, - Petten, - Bijna van alles kan dat eigenlijk.

Kastanjes als ze op de grond vallen.
Die leg ik in de garage omdat ik er dan in de
zomer weer mee kan spelen. Dus even
bewaren.

Periode:	Activerende werkvorm:	Resultaat:		
Start <i>(kennisactivering)</i>	W3-schema: Wat weet ik al? Wat wil ik nog weten?	Onderwerp: Verzamelen <table><tr><td><u>Wat weet ik al?</u> Het verzamelen van: - blikken - stenen met kleuren - paaseieren - lego - auto's - speelgoed - knuffels - schelpen iets sparen = iets verzamelen - in een doosje - geld om iets te kopen - spullen om op te ruimen - iets sparen om mee te gaan knutselen - boeken om te lezen</td><td><u>Wat wil ik nog weten?</u> - Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?</td></tr></table>	<u>Wat weet ik al?</u> Het verzamelen van: - blikken - stenen met kleuren - paaseieren - lego - auto's - speelgoed - knuffels - schelpen iets sparen = iets verzamelen - in een doosje - geld om iets te kopen - spullen om op te ruimen - iets sparen om mee te gaan knutselen - boeken om te lezen	<u>Wat wil ik nog weten?</u> - Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?
<u>Wat weet ik al?</u> Het verzamelen van: - blikken - stenen met kleuren - paaseieren - lego - auto's - speelgoed - knuffels - schelpen iets sparen = iets verzamelen - in een doosje - geld om iets te kopen - spullen om op te ruimen - iets sparen om mee te gaan knutselen - boeken om te lezen	<u>Wat wil ik nog weten?</u> - Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?			
Kern <i>(kennisuitbreiding)</i>	Denkvraag stellen: Het voorlezen van een junior informatieboekje met de vraag: <i>'Hoe kom je aan spullen die je wilt verzamelen?'</i> Alle kinderen zitten in de kring met een klein papiertje en schrijven zodra ze iets horen in de tekst een antwoord op. Na het lezen klassikale nabespreking. Dunne en dikke vragen: Interactief voorlezen van het tweede deel van het junior informatieboekje. Dunne vragen: <i>Wat is een ruilbeurs?</i> <i>Wat is een serie?</i> <i>Wat is een veiling?</i>	Van verzameling tot museum Hoe kom je aan de spullen die je wilt verzamelen? - Zoeken - Ruilen - Ruilbeurs - Kopen		

Dikke vragen:

Waarom is verzamelen zo leuk?

Hoe kom je aan de spullen die je wilt verzamelen?

Waarom verzamel je spullen?

Waarom gaan mensen naar een ruilbeurs toe?

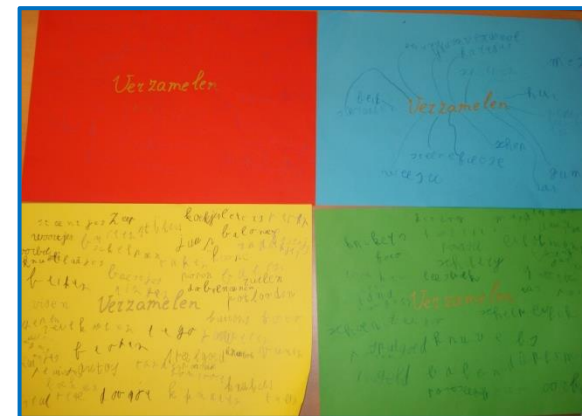
Hoe werkt een veiling?

Brainstorm:

'Bedenk zoveel mogelijk dingen die je kunt verzamelen'.

Verwerkingsopdracht : **Brainstormen**

- Bedenk met je groepje zoveel mogelijk dingen die je kunt verzamelen.
- Schrijf ze op.
- Geef je blad met antwoorden na 6 min. door aan het volgende groepje.
- Lees wat er al staat en kijk of jullie nog nieuwe dingen aan kunnen vullen.
- Herhaling van bovenstaande, tot elk groepje 4 blaadjes gehad heeft.
- Klassikale uitwisseling - aanvullen van het W3 schema op het bord.



BB-schema:

Welke woordenschatwoorden van kern 10 zijn al bekend bij de leerlingen?

Welke woorden zijn nog onbekend bij de leerlingen?

Groen = bekend

Rood = benieuwd

Spionagerondje en navragen bij andere leerlingen of zij de onbekende woorden weten, klassikale nabespreking.



Memoriseren:

Woordenschatkaartjes verdelen over de kinderen. De ene leerling heeft het woord, de andere de betekenis, zoek je partner. Klassikale check als alle partners gevonden zijn.

Vb.: de schat: iets dat heel veel waard is voor jezelf.

de schat =	iets wat heel veel waard is voor jezelf.
VLL woordenschat Kern 10, verzamelen	

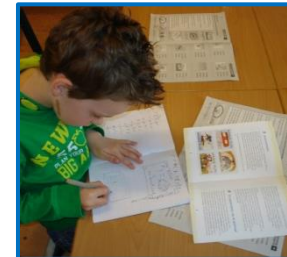


Didactisch delegeren/ experts:

Leerlingen vinden een antwoord op de vragen die ze zichzelf gesteld hebben.

Vb.: 'Waar kun je je hersenen allemaal voor gebruiken?'

Leerling gaat op zoek naar allerlei informatiebronnen en noteert voor zichzelf de belangrijkste dingen, deze vertelt ze later aan de groep.



Ronde tafel:

Groepjes krijgen de opdracht;
'Wat hebben we nog nodig voor onze tentoonstelling?'

'Hoe maken we dat?'

Om de beurt brengen ze iets in en dit schrijven ze op.

Klassikale nabespreking waarna actie kan volgen.

Onze tentoonstelling	
Wat hebben we nodig?	Hoe maken we het?
1. wat voor soort	parel en noot
2. poster	tekenen en tekst
3. mensen	vragen
4. tekst	
5. uitnodigen	

WAT hebben we nodig?	HOE maken we het?
Lint voor opening	- heel veel lintjes aan elkaar - schaar - karton - rood verf
Veren	- op de straat gevonden
Naamkaartjes	- papier - plak - knijpers - potlood - stiften - glitter
Posters in school	- heel lang papier - tekenen en tekst - plak
Kleurplaat	- kopieer - kleure
Foto's	- uitprinten
Uitnodigingskaart	- papier
Slingers	- papier

Denken-delen-uitwisselen:
'Hoe maken we een uitnodiging?'

Leerlingen bedenken dit in tweetallen, vervolgens noteer ik de antwoorden klassikaal op het bord. Aan de hand van deze antwoorden zorg ik voor de materialen en gaan de leerlingen in groepjes aan de slag met het maken van een uitnodiging.



Afsluiting:
(kennisdeling)

W3-schema:
Wat weet ik nu? Wat wil ik nu nog weten?

Onderwerp: **Verzamelen**

Wat wil ik nog weten?	Wat weet ik nu?	Wat wil ik nu nog meer weten?
- Hoe verzamel je iets dat je niet meer in de winkel kunt kopen? - Hoe krijgen papa's geld? - Hoe maak je een auto? - Hoe wordt speelgoed gemaakt? - Kun je dingen sparen als je andere dingen ruilt? - Hoe komt papa aan hout? - Hoe zag een stier er vroeger uit? - Hoe verzamel je kippen? - Hoe kun je stenen verzamelen? - Hoe verzamel je glijbanen? - Waar kun je je hersens allemaal voor gebruiken? - Wat kun je allemaal verzamelen?	- Ruilen - zoeken - vragen - krijgen - Als hij klaar is met werken van zijn baas. - Van metaal, van plastic, in een fabriek... - Ja! - Hetzelfde! - Van de boer eerst eieren, dan kuikens, dan kippen. - Zoeken, kopen in een grote zak bij waar je spullen koopt om een huis te bouwen - Kijken, bewegen - Je hebt 300.000 hersencellen.	- Hoe wordt een auto gemaakt? Een filmpje? - Wat is het verschil tussen ijzer en metaal? - Hoe maak je precies een fiets? Van een bak met ijzer worden de stangen gemaakt... - Zoeken in een informatieboekje over de hersenen en een filmpje.

Tentoonstelling:
De leerlingen maken 'een museum van zichzelf' waarin zij hun eigen verzamelingen tentoonstellen aan de andere leerlingen van onze school en dit visueel en mondeling presenteren.

