

Praktijkgericht onderzoek



**Goed begripend
lezen
is de sleutel van
de deur naar
kennis.**

Naam: Suzanne Steijns
Studentnummer: 2158515
Datum: 20-03-2015

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	9
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	15
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	22
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	31
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	37
Nawoord	42
Literatuurlijst.....	43
Bijlage 1. Cito-gegevens.....	44
Bijlage 2. Begrijpend leesresultaten groep 4 2013-2014.....	46
Bijlage 3. Begrijpend leesresultaten onderzoeksgroep	48
Bijlage 4. Eerdere onderzoeken	52
Bijlage 5. Begrijpend leesstrategieën methode 'Grip op lezen'	53
Bijlage 6. Originele planning.	54
Bijlage 7. Aangepaste planning coöperatieve werkvormen:	56
Bijlage 8. Uitleg coöperatieve werkvormen.....	57
Bijlage 9. Voorbeeld vragenlijst na iedere werkvorm	59
Bijlage 10. Voorbeeld controlevragenlijst.....	60
Bijlage 11. Feedback	61
Bijlage 12. Logboek.....	64
Bijlage 13. Uitslag vragenlijsten	74
Bijlage 14. Uitgeschreven diagnostische gesprekken.....	89
Bijlage 15. Gesloten observatieformulier van het strategiegebruik	101

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het verbeteren van de begrijpend leesresultaten en het verhogen van de betrokkenheid van de zwakke begrijpend lezers uit mijn groep 4. De basisschool is gelegen in een 'concentratiewijk'. De begrijpend leesresultaten zijn schoolbreed (zwaar) onvoldoende, zo ook in groep 4 waar de onderzoeker en tevens leerkracht werkzaam is. In hoofdstuk één wordt verder ingegaan op de aanleiding en probleemstelling.

De actuele concepten van begrijpend lezen, onderbouwd in hoofdstuk twee, richten zich op verschillende interventies zoals 'modeling' (voordoen) van het strategiegebruik en het hardop denken en werken met coöperatieve werkvormen.

Vanwege de grote handelingsverlegenheid van de onderzoeker/leerkracht in de begeleiding van de zwakke begrijpend lezers en de op ervaring gebaseerde lage betrokkenheid van meerdere kinderen tijdens de begrijpend leeslessen is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen:

Wat is het effect van de interventies 'werken met coöperatieve werkvormen' en 'het toepassen van 'modeling' op de begrijpend leesresultaten en de betrokkenheid van de zwakke begrijpend lezers in mijn groep 4?

In hoofdstuk drie wordt omschreven op welke wijze dit onderzoek is uitgevoerd. Zo is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden. Zo hebben na iedere coöperatieve werkvorm de kinderen een Likertschaal (Likert, 1932) ingevuld, een multiple-choice vragenlijst met een 5-puntschaal, om de werkvorm en les te waarderen. Met vier zwakke begrijpend lezers zijn diagnostische gesprekken gevoerd. Tevens zijn deze leerlingen geobserveerd. Deze gesprekken en observaties zijn vastgelegd op video- en met geluidsopnames, om zo het strategiegebruik van de kinderen in beeld te brengen. Alle observaties en reflecties zijn bijgehouden in een logboek.

De data-analyse en resultaten zijn in hoofdstuk vier weergegeven. In hoofdstuk vijf wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en deelvragen. De conclusie van het onderzoek is dat de interventies (mogelijk) een positief effect hebben op de resultaten van de methodegebonden toetsen en dat daarnaast het toepassen van 'modeling' en de coöperatieve werkvormen de betrokkenheid van de kinderen en de leerkracht vergroot, waarbij de punten uit de discussie meegenomen moeten worden. Ten slotte is in hoofdstuk zes de evaluatie weergegeven.

Inleiding

Goed begrijpend lezen is de sleutel van de deur naar kennis.

Wie kennis opdoet kan zich ontwikkelen en ontplooien.

De onderzoeksschool is gelegen in een zogenaamde 'concentratiewijk', in de volksmond ook wel 'zwarte school' genoemd. De populatie bestaat uit verschillende culturele achtergronden en uiteenlopende leefsituaties. De school wordt voor het grootste gedeelte gekenmerkt door gezinnen van allochtone afkomst (ongeveer 70%), laag opgeleide gezinnen, eenoudergezinnen en gezinnen uit lagere sociaal-emotionele klasse. Een klein deel van de gezinnen is gemiddeld tot hoog opgeleid en behoort tot de sociaaleconomische gemiddelde en hogere klasse (schoolplan, 2015). De school hanteert een flexibel leerstofjaarklassensysteem met doorgaande leerlijnen, door gebruik te maken van methodes. Om het (begrijpend lees)onderwijs te verbeteren wordt gewerkt volgens de 1-zorgroute, met opbrengstgericht werken.

Er zijn de afgelopen jaren verschillende nieuwe methodes aangeschaft waaronder de methode 'Grip op lezen' voor begrijpend lezen en 'Timboektoe' voor technisch lezen in 2013 en de methode 'Taal Actief 4' met extra woordenschatlijn voor de vakken taal, spelling en woordenschat in 2014. Naast de methodes wordt er extra begeleiding gegeven bij zware uitval volgens de werkwijze van 'Connect' (A. Smits, W. Jongejan en H. Wentink, 2005) en 'Taal in blokjes' (Boumans, 1987) voor het stimuleren van de technisch lees- en spellingsontwikkeling. Begrijpend lezen wordt tevens geoefend met het 'Cito Oefenboek'. Voor het vergroten van de kennis van de wereld in groep 4 wordt 'Huisje Boompje Beestje' aangeboden.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 4, met een groepssamenstelling van 16 kinderen. Om het onderzoek werkbaar te houden en omdat de grootste handelingsverlegenheid van de leerkracht (tevens onderzoeker) ligt bij de zwakke begrijpend lezers, richt dit onderzoek zich op vier uitvallers van de Cito begrijpend lezen E3 (eind groep 3) schooljaar 2013-2014, waarbij zo min mogelijk sprake is van een achterstand op andere vakken die van invloed kunnen zijn op het begrijpend lezen.

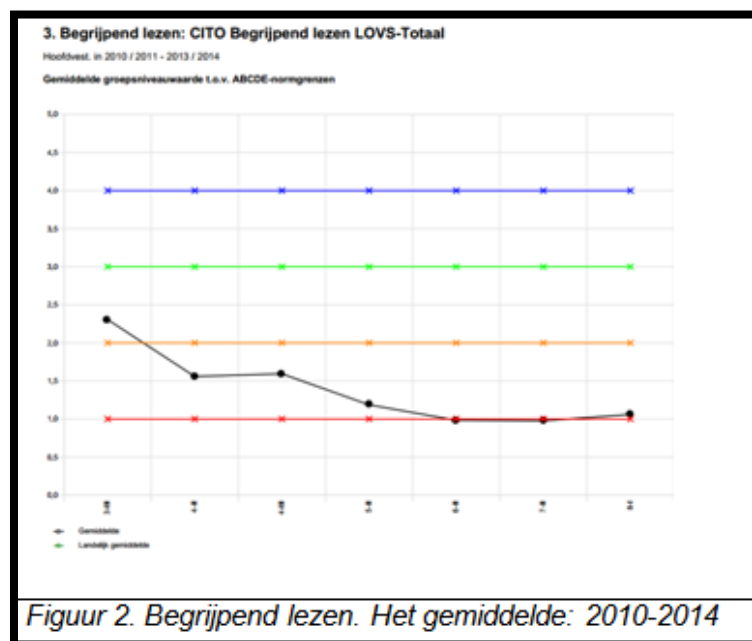
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

“Goed kunnen lezen is de basis voor alle leren, maar vormt ook het fundament voor de toekomst van onze economie. Leesvaardigheid is de sleutel om te kunnen participeren op politiek, sociaal en economisch gebied, maar ook bij culturele activiteiten en tijdens de vrije tijd. Een goede leesvaardigheid is op de eerste plaats van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen.” (Vernooy, 2007)

1.1 Aanleiding

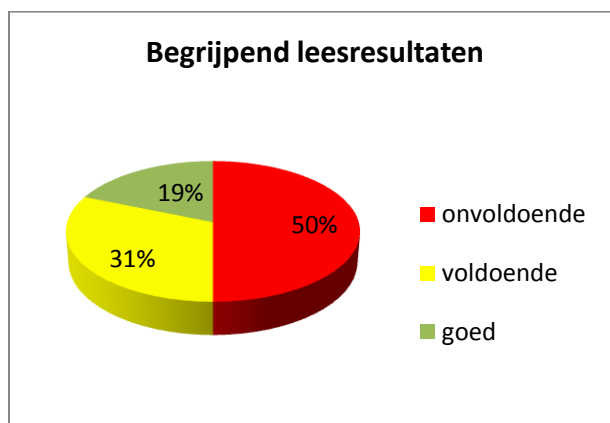
De aanleiding van dit onderzoek is de lage begrijpend leesresultaten op klassen- en schoolniveau (figuur 2, [bijlage 1](#)) en de handelingsverlegenheid van de leerkracht. Uit de trendanalyses (figuur 1 t/m 8, [bijlage 1](#)) blijkt dat er schoolbreed onvoldoende gescoord wordt op de Cito-toetsen voor begrijpend lezen, woordenschat- en technisch leestoetsen (AVI en DMT), die zoals in hoofdstuk twee nader toegelicht, invloed hebben op het begrijpend lezen.

Ook de resultaten ([bijlage 2](#)) op Cito-toetsen M4 (midden groep 4) en E4 (eind groep 4) van vorig schooljaar (2013-2014) zijn lager dan de natuurlijke verdeling: 25% - 50% - 25% (Gijzen, 2014) en de resultaten van de methode gebonden toetsen bijna gelijk (figuur 9). De zwakke begrijpend lezers blijven echter zwak scoren, ondanks de extra ondersteuning door middel van verlengde instructie tijdens de begrijpend leeslessen. Die bestaat uit een interactieve benadering tijdens de verwerking, het bespreken van moeilijke woorden in de tekst en het hardop voorlezen van de tekst. De betrokkenheid van deze kinderen wordt als matig ervaren door de leerkracht.

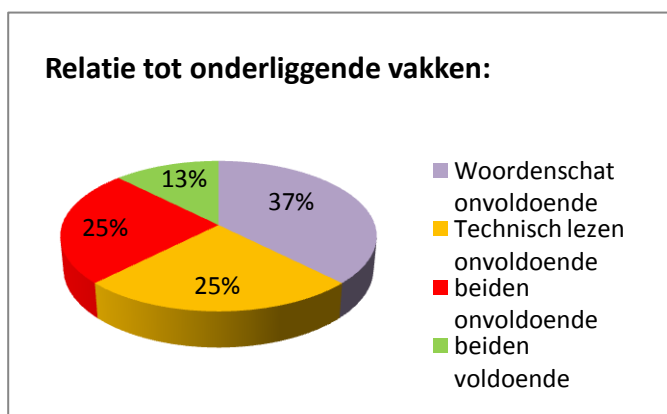


1.2. Probleemstelling

Zoals Vernooij (2007) stelt is een goede leesvaardigheid cruciaal. Kijken naar de resultaten van de onderzoeksgroep blijkt dat 50% van de klas onvoldoende scoort op de Cito E3 begrijpend lezen, waarvan 7 kinderen een D of E scoren (niveauwaarde <2,0). De groep is zwakker groep 4 binnen gestroomd dan de groep van vorig schooljaar. In figuur 10 ([bijlage 3](#)) zijn de relevante resultaten voor de begrijpend leesontwikkeling zichtbaar. In figuur 11 t/m 14 is zichtbaar hoeveel procent van de kinderen een onvoldoende scoort op de citotoetsen E3 voor begrijpend lezen, woordenschat en technisch lezen (nader toegelicht in hoofdstuk 2). Hieruit blijkt dat de meeste kinderen met een onvoldoende op begrijpend lezen ook onvoldoende scores op woordenschat en/of technisch lezen.



Figuur 11.



Figuur 14.

Landelijk en vanuit onze positie wereldwijd gezien is het belangrijk voor Nederland om goed (lees)onderwijs te (blijven) geven. In het report 'global index of cognitive and educational attainment' die gebaseerd is op de PISA, TIMSS, PIRLS en PIAAC is Nederland (6^e plaats) één plaats in de top 10 achteruit gegaan. Op de PISA (2012) scoort Nederland 523 (onder 15-jarigen). Nederland scoort hoger dan het gemiddelde van 494. Voor het onderdeel lezen scoort Nederland echter lager (511) dan het gemiddelde 523. Voor ons economisch belang, onze economische- en kennispositie wereldwijd is het belangrijk dat Nederland de huidige positie in de 'top 10 ranking' behoudt of in deze 'ranking' stijgt. Het Nederlandse kabinet-Rutte-Ascher(2014) investeert daarom in het onderwijs. In het regeerakkoord 'bruggen slaan' (2012), dat leidraad is voor het kabinet-Rutte-Ascher, staat onder andere dat het onderwijs en de wetenschap in Nederland van hoog niveau zijn, maar dat de ambitie van het kabinet verder

reikt: ‘ Wij willen tot de top vijf van de wereld gaan horen’. Om dit doel te bereiken investeert het kabinet onder andere in de kwaliteit van leerkrachten door middel van extra gelden en tijd voor nascholing, passend onderwijs en excellente leerlingen.

Zowel nationaal als internationaal wordt er veel waarde gehecht aan goed onderwijs. Zoals beschreven in het artikel 165 van het Verdrag van de Europese Unie (EU), draagt de EU bij aan de samenwerking tussen lidstaten en heeft de EU een ondersteunende rol. Middels rapporten, mededelingen, mobiliteit en het uitwisselen van best ‘practices’ tracht de EU zo goed mogelijk bij te dragen aan onderwijssystemen van goede kwaliteit. (Netherlands House of Education and Research, Netherlands, 2014) President Barack Obama (2014) heeft tijdens zijn regeerperiode gezegd “if we want America to lead in the 21st century, nothing is more important than giving everyone the best education possible – from the day they start preschool to the day they start their career”. Daarnaast zijn er ook verschillende wetgevingen gekomen en gelden vrijgekomen die de kwaliteit van het onderwijs en de leerkrachten moeten verbeteren. Tevens zijn er door invloed van Obama projecten opgericht als ‘Excellent Educators for all’ en ‘ No child left behind’.

Een onderzoek naar het verbeteren van het begrijpend leesonderzoek in mijn groep draagt, afhankelijk van de uitkomsten van het onderzoek, mogelijk bij aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs in mijn groep. De conclusies en aanbevelingen hebben mogelijk een betekenis voor andere praktijksituaties. Wanneer deze aspecten in een breder perspectief worden bekeken wordt met dit onderzoek gewerkt aan het versterken van onze economische- en kennispositie wereldwijd.

1.3 Relevantie onderzoeken

Uit eerdere onderzoeken (samengevat in [bijlage 4](#)) van C.A.J. Aarnoutse (1982), K. van de Mortel (2012), Fisher, Frey en Lapp (2008), D.S. McNamara en P. Kendeou (2011), P. Van den Broek (2010), F. Willemse (2011), M. Förster en K. van de Mortel (2010) en E. van Asseldonk-van den Heuvel (2010) blijkt dat het leerkrachtengedrag en de didactische werkvorm sterk van invloed zijn op de resultaten van het begrijpend leesonderwijs. Het toepassen van een didactische werkvorm als ‘modeling’, ‘hardop denken’ en coöperatieve werkvormen, het oefenen van de leesstrategieën en maken van inferenties hebben een positieve invloed op het begrijpend leesonderwijs volgens deze onderzoeken. Maar ook het technisch leesniveau, de taalkennis, de beheersing van de woordenschat en de kennis over de wereld hebben een grote invloed.

Op basis van deze gegevens wil ik onderzoeken of de interventies ‘modeling’ en ‘werken met coöperatieve werkvormen’ een positief effect hebben in mijn praktijk wanneer deze structureel en consequent worden ingezet tijdens het lezen van teksten en of ik daarmee de begrijpend leesresultaten, het strategiegebruik en de betrokkenheid van de kinderen kan vergroten.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag is:

Wat is het effect van de interventies ‘werken met coöperatieve werkvormen’ en ‘het toepassen van ‘modeling’ op de begrijpend leesresultaten en de betrokkenheid van de zwakke begrijpend lezers in mijn groep 4?

Mijn deelvragen:

- *Welke coöperatieve werkvormen verhogen de betrokkenheid van deze kinderen tijdens de begrijpend leeslessen?*
- *Wat is het effect van de interventie ‘modeling’ op het strategiegebruik van deze kinderen tijdens het lezen van teksten?*
- *Wat is het effect van de interventies ‘modeling’ en ‘coöperatieve werkvormen’ op de resultaten van de methodegebonden toetsen?*
- *Wat vraagt de interventie ‘modeling’ tijdens het begrijpend leesonderwijs van mij als leerkracht?*

Kernbegrippen:

Begrijpend lezen;	Leerkracht vaardigheden/competenties;	
Leesstrategieën;	Woordenschat;	Motivatatie en betrokkenheid
Modeling;	Hard op denken;	Coöperatieve werkvormen;
Voorwaarden;	Kennis van de wereld;	Kennis van taal.
Inferenties	Technisch lezen;	

De theoretische achtergronden van deze kernbegrippen en de interventies die relevant zijn voor dit onderzoek worden in hoofdstuk twee beschreven.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Wat is “begrijpend lezen”?

Begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten te begrijpen. Volgens M. Förrer en K. van de Mortel (2010) is het een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. Het construeren van betekenis aan tekst is de essentie van lezen.

In hoofdstuk 1 zijn de woordenschat- en technisch leesresultaten weergegeven. Beheersing van deze vaardigheden zijn voorwaarden om tot begrijpend lezen te komen (Förrer & van de Mortel, 2010 & Vernooy, 2007). Nader toegelicht in hoofdstuk 2.2.

Een goede samenhang tussen deze onderliggende vaardigheden is essentieel voor het begrijpend lezen. Het geïntegreerd leesmodel in ‘Effectief leesonderwijs nader bekeken’ geeft deze onderliggende vaardigheden als volgt weer:

Begrijpend lezen = (woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën x motivatie.

Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (2014) voegt hier aan toe dat het bij begrijpend lezen gaat om het toekennen van betekenis aan geschreven taal. Dat gebeurt in voortdurende wisselwerking met de lezer. De lezer koppelt de gelezen informatie aan de informatie beschikbaar in het geheugen. Het gaat daarbij om woordbetekenissen, om inhoudelijke kennis over allerlei onderwerpen en kennis met betrekking tot de opbouw van woorden, van zinnen en van teksten (Fischer & Frey, 2009), (Hirsch, 2006), (Shana 2010), Willingham (2008). Tevens gaat het bij begrijpend lezen om het sturen van het leesproces en het toepassen van leesstrategieën (Duke & Pearson (2002). Om het denk-leesproces te sturen spelen ‘metacognitie’ en ‘monitoring’ een belangrijke rol. Daarbij is het belangrijk dat het lezen plaats vindt in een betekenisvolle situatie met authentieke teksten (Duke, Pucell-Gates, Hall & Tower, 2006/2007).

2.2 Voorwaarden voor begrijpend

2.2.1 Woordenschatontwikkeling

Een woordenschatachterstand heeft een grote invloed op het begrijpend lezen. Het ontbreken van een goede woordenschat is één van de oorzaken van het feit dat kinderen uit risicogroepen dikwijls mislukken in het onderwijs (Vernooy, 2007). Bij het zelfstandig afleiden van de betekenis van een onbekend woord is kennis nodig van de woorden eromheen. Als de lezer van een nieuwe leestekst meer dan 5% niet kent, is het moeilijk om de tekst te begrijpen. (Duerings J., van der Linden B., Schuurs U., Strating H., 2011).

Kinderen uit een taalarm milieu, zoals veel kinderen op de onderzoeksschool, starten dikwijls met een achterstand aan de basisschool. Wanneer kinderen over onvoldoende woordkennis beschikken kan het Mattheüs-effect optreden (Stanovich 1986), kinderen met een achterstand op woordenschat raken dan steeds verder achterop ten opzichte van de kinderen met een rijke woordenschat. Amerikaans onderzoek wijst uit dat kinderen uit taalrijke milieus per jaar 8 miljoen woorden meer horen dan kinderen uit taalzwakke gezinnen (Hart & Risley, 1995). Uit toegepast taalonderzoek komt naar voren dat expliciet intentioneel woordenschatonderwijs tot directe leerwinst bij de kinderen leidt. De viertakt, die bestaat uit de stappen voorbereiden; semantiseren; consolideren en controleren, is een didactische structuur die effectief is voor het leren van nieuwe woorden en is verweven in de methode Taal Actief 4. (Verhallen & Verhallen, 1994)

Voor de onderzoeksschool is werken aan de woordenschatontwikkeling van essentieel belang voor de ontwikkeling van de kinderen en het begrijpend leesonderwijs.

2.2.2 Technisch lezen

Zowel A. van der Leij (2003) als Förrer en Karin van de Mortel (2010) geven aan dat een achterstand in technisch lezen invloed kan hebben op het begrijpend lezen. De invloed van de begripsaspecten op het lezen nemen toe naarmate de lezer minder bezig is met het ontsleutelen van de woorden. Wanneer kinderen vlot technisch lezen hoeven ze hun werkgeheugen niet te belasten met het decoderen van de tekst en kunnen ze alle capaciteiten inzetten om de tekst te begrijpen.

In onderzoek is aannemelijk gemaakt dat de correlatie tussen technisch en begrijpend lezen aan het eind van groep vier nog redelijk groot is, maar aan het eind van groep vijf nagenoeg en in groep acht geheel verdwenen. (Boland, 1991) De reden hiervoor is dat begrijpend lezen in steeds grotere mate wordt bepaald door taalbegrip in al zijn aspecten, bijvoorbeeld door de woordkennis en de wereldkennis waarover de leerlingen beschikken. Dit betekent dat een lage technisch leesontwikkeling invloed heeft op het leren begrijpend lezen. Voor de onderzoeksgroep zijn daarom geen kinderen gekozen die een achterstand hebben op technisch lezen.

2.2.3 Mondelinge taalvaardigheid, spraak/taalontwikkeling en leesmotivatie.

Volgens Vernooy (2007) is een goede mondelinge taalvaardigheid en spraak/taalontwikkeling van groot belang voor het leren lezen, omdat deze invloed hebben op de ontwikkeling van de woordenschat en fonologische vaardigheden. De school besteedt hier aandacht met behulp van de methode Taal Actief 4. Volgens Förrer en van de Mortel (2013) kan de leesmotivatie worden bevorderd door kinderen de gelegenheid te geven teksten te lezen die hen interesseren en die voor hen relevant en betekenisvol zijn. Ook interactief voorlezen en stillezen hebben een positief effect op de leesmotivatie.

2.3 Onderwijzen van begrijpend lezen.

De school werkt één jaar met de nieuwe methode. In de algemene handleiding wordt aangegeven op welke wijze er gewerkt dient te worden met de methode. Actuele concepten op begrijpend lezen bieden alternatieve en/of aanvullende instructies en verwerkingsmogelijkheden en worden nader toegelicht:

2.3.1 De methode

De methode 'Grip op lezen' werkt met strategieën als "doel bepalen; voorspellen; voorkennis ophalen; herstellen; vragen stellen; visualiseren en samenvatten". Tijdens elk blok worden andere strategieën aangeboden. Door de geleerde strategieën te herhalen en in teksten toe te passen slijpen ze in en worden ze geautomatiseerd tot een routinematige leesvaardigheid, ook wel 'readings skills' genoemd. (Afflerbach, Pearson en Paris, 2008). De methode maakt gebruik van instructielessen, werken in tweetallen en zelfstandige werklessen.

Volgens Berends (2011) is het aanleren van deelvaardigheden in een lineaire opbouw, als bij een methode, geen garantie dat de kinderen de aangeleerde vaardigheden en strategieën in niet methodegebonden lessituaties toepassen. De kinderen kunnen vanaf het prille begin van het aanvankelijk lezen alle te onderscheiden aspecten van het begrijpend lezen gelijktijdig en geïntegreerd nodig hebben. Wanneer er wordt gewerkt met behulp van een methode moet er aandacht worden geschonken aan de transfer naar andere teksten. De methode wijst hier ook expliciet op.

2.3.2 Instructievarianten

Het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) van Pearson en Gallagher (1983) is een effectieve instructie variant (Förner, Mortel, 2013). Het beschrijft het principe waarbij de verantwoordelijkheid voor de instructie geleidelijk aan verschuift van de leerkracht naar de leerling. De leerkracht introduceert en demonstreert de vaardigheid (ik-fase), waarna de leerlingen de vaardigheid met begeleiding van de leerkracht oefenen (wij-fase). Vervolgens passen de leerlingen de vaardigheid eerst samen (jullie-fase) en ten slotte zelfstandig toe (jij-fase).

Modeling is een leerkrachtvaardigheid bij strategisch (taal)onderwijs. Bij modeling doet de leerkracht de leerlingen het gewenste gedrag voor, hierdoor leren kinderen hoe ze nieuwe ideeën en informatie uit een tekst kunnen halen en hoe ze die kunnen verbinden aan en

integreren in hun eigen kennis en ervaringswereld. Ze krijgen een voorbeeld van de manier waarop een ervaren lezer een tekst leest en de inhoud ervan verwerkt (Grip op lezen, 2014). Bij het modelen dient er rekening worden gehouden met valkuilen (M. Förrer e.a., 2013):

- Zo stellen veel leerkrachten vragen aan kinderen tijdens het modelen. Bij modelen wordt echter de instructie gegeven door voordoen, want vragen kunnen kinderen die het antwoord niet weten uitsluiten.
- Modelen vraagt om een goede voorbereiding van de leerkracht. Wanneer een leerkracht onvoorbereid start, daardoor gaat aarzelen en zoeken tijdens het hardop denken, helpt dit de kinderen niet.
- Daarnaast is 'grenzeloos' modelen ongewenst. Enkele korte voorbeelden zijn voldoende. Herhaling op een later tijdstip is effectiever. (M. Förrer, 2013 e.a.)

Belangrijk leerkrachtengedrag volgens Vernooy (2007) is hardop denken, gebruik maken van de strategieën, transfer naar andere leessituaties en gerichte feedback. Door kinderen zelf hardop te laten denken brengen zij hun gedachten onder woorden. Kinderen die iets verder zijn, fungeren als model en geven uitleg en hulp. Coöperatieve werkvormen kunnen deze samenwerking tussen kinderen stimuleren. In een latere fase kunnen kinderen ook zelfstandig wat ze eerst alleen in samenwerking met anderen hebben gekund. (Förrer e.a., 2004)

2.3.3 Coöperatief leren

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren, maar ook op dat van hun groepsleden. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar (Förrer, M., Jansen, L. en Kenter, B., 2004).

Bij coöperatief leren staat samenwerking centraal. Volgens Copper e.a. (2003) leren kinderen door de communicatie over en weer hun gedachten onder woorden te brengen en te ordenen. Doordat andere kinderen weer net iets anders weten of denken, breiden ze hun eigen kennis uit. Tevens zorgen coöperatieve werkvormen voor een effectievere leertijd, omdat de kinderen werken in kleinere groepen en daardoor tegelijkertijd bezig zijn met luisteren en spreken, in plaats van één voor één met de leerkracht. Volgens Salvin (1995) en Marzano e.a. (2008) is er

overeenstemming over het positieve effect van coöperatief leren op de leerprestaties van kinderen en over de voorwaarden waaraan coöperatief leren moet voldoen:

- Gelijke deelname;
- Individuele verantwoordelijkheid;
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- Simultane (inter)actie.

Naast deze basisvoorwaarden zijn ook samenwerkingsvaardigheden en evaluatie van het groepsproces belangrijk voor goed coöperatief leren (Förre, e.a. 2000). Marzano e.a. (2008) hebben onderzocht dat coöperatief leren leidt tot positieve leereffecten als de kinderen in heterogene groepen zitten en dat deze groepen maximaal uit drie tot vier kinderen bestaan. (Lou e.a., 1996).

2.3.4 Betrokkenheid

“Betrokkenheid verwijst naar de intensiteit van de activiteit, naar concentratie, een “opgeslorpt zijn”, het voluit gaan in, tijdvergetend bezig zijn, het plezier beleven aan exploreren, waarbij het kind zich aan de grens van het eigen kunnen beweegt,” (Laevers & Depondt, 2004).

De betrokkenheid van de zwakke begrijpend lezers wordt door de leerkracht als matig omschreven. Betrokkenheid wijst erop dat kinderen vanuit hun exploratiedrang in de omgeving tot intense mentale activiteit komen. Het is een uitstekende aanwijzing dat er ontwikkeling plaats vindt. Aan de handelingen en de houding van de kinderen op te maken of er sprake is van een intense mentale activiteit. Er is dan sprake van een hoge aanspreekbaarheid voor wat de omgeving te bieden heeft en een intrinsieke motivatie. Deze mentale activiteit kan alleen tot stand komen wanneer er sprake is van een zone van naaste ontwikkeling (F.Laevers, KU Leuven, L. Aerden, CEGO, 2014).

Ook voor de zwakke begrijpend lezers is een hoge betrokkenheid essentieel. Met dit onderzoek wordt onderzocht of de interventies, werken met coöperatieve werkvormen en modeling door de leerkracht, deze betrokkenheid vergroten. In het volgende hoofdstuk wordt beschreven hoe deze concepten bewust worden ingezet en systematisch worden onderzocht in de praktijk.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel:

Het doel van dit onderzoek is onderzoeken of de interventies *‘werken met coöperatieve werkvormen’* en *‘het toepassen van ‘modeling’* een positief effect hebben op de lage begrijpend leesresultaten en de betrokkenheid van de onderzoeksgroep.

3.2 De onderzoeksparadigma's en onderzoeksstrategie

Het onderzoek is in de eerste fase gericht op het interpretatieve paradigma, waarbij kwalitatieve gegevens worden geanalyseerd om in beeld te brengen waardoor de kinderen problemen hebben met begrijpend lezen en wat hun onderwijsbehoeftes zijn. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van toetsgegevens (methodegebonden en Citotoetsen), diagnostische gesprekken en observaties. Een praktijkgericht onderzoek in relatie tot het interpretatieve paradigma is vooral gericht op het verhelderen en begrijpen van bestaande praktijkprocessen. Het gaat hierbij vooral om empirisch waarneembare verschijnselen, zoals het gedrag of het taalgebruik van bepaalde groepen of de werkwijze van professionals. Het is subjectief, context gebonden onderzoek (de Lange, Schuman, Montessori, 2011).

Naast het verhelderen en begrijpen richt dit onderzoek zich ook op het begeleiden van de taalzwakke kinderen met een speciale onderwijsbehoefte op het gebied van begrijpend lezen, gebruikmakend van bestaande werkbare theorieën en literatuur. De focus van het interpretatieve onderzoek is niet zozeer gericht op onderbouwde actie met de bedoeling een als problematisch ervaren onderwijspraktijk te veranderen of te vernieuwen (Cohen et al., 2000). Het praktijkgericht onderzoek in relatie tot het kritisch- emancipatorische paradigma heeft de wens om iets aan de bestaande situatie te veranderen als grondmotief om aan het onderzoek te beginnen. Bij dit paradigma wordt er kritisch gekeken naar de rol en ideologie van dominante groepen en niet dominante groepen. De dominante groep is in dit geval de leerkracht en de niet dominante groep de taalzwakke leerlingen die extra instructie en begeleiding nodig hebben. Binnen deze vorm van onderzoek speelt kritische reflectie een belangrijke rol.

Het actieonderzoek en een casestudie sluiten aan bij deze paradigma's en zijn daarom gekozen voor dit onderzoek. Schuman (2009) schrijft dat het actieonderzoek bij uitstek geschikt is voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen. Actieonderzoek richt zich expliciet op het handelen van professionals in problematische praktijksituaties waarin machtsverhoudingen, ongelijke kansen en uitsluiting vaak bepalende factoren zijn. Ponte (2006) ziet de case study als een integraal onderdeel van actieonderzoek. Bij een case study kan gebruik worden gemaakt van meerdere methodes, bijvoorbeeld intensieve observaties of diepte-interviews. In dit onderzoek wordt gewerkt met diagnostische gesprekken, vragenlijsten en observaties.

Een belangrijk kenmerk van actieonderzoek is dat er altijd sprake is van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Carr & Kemmis (1986) geven aan dat de onderzoeker een cyclisch proces moet doorlopen (plan, act, observe, reflect). Dit cyclisch proces komt sterk overeen met de regulatieve cyclus van Strien (1984) uit het positivistische onderzoeksparadigma.

3.3 Respondenten/deelnemers

Alle zestien kinderen uit groep 4 nemen deel aan de instructielessen en het werken met coöperatieve werkvormen. De vragenlijsten worden bij alle kinderen afgenomen. De observaties en diagnostische gesprekken enkel op vier zwakke begrijpend lezers. (zie hoofdstuk 3.4). De ouders worden betrokken in dit onderzoek door ze op de hoogte te stellen van de (leer)resultaten van hun kinderen en voor het in beeld brengen van de thuissituatie, waarbij zij geattendeerd worden op het belang van dagelijks thuis lezen met hun kind. Verder wordt er voor dit onderzoek samengewerkt met de intern begeleider die de leerkracht begeleidt/stuurt in de zorg voor haar klas en de Critical Friends en studiebegeleider die helpen het onderzoek in goede banen te leiden.

3.4 Ethische aspecten

Ethiek is nadenken over goed handelen. De HBO-gedragcodes worden als leidraad gebruikt. Daar goed kunnen lezen de basis vormt voor alle leren en het fundament vormt voor de toekomst van onze economie (K. Vernooy, 2007) heeft onderzoek naar het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs een maatschappelijk belang. Anderen kunnen hun professionaliteit

vergroten door het uitproberen van de aanbevelingen of dit onderzoek als uitgangspunt nemen voor verder onderzoek (R.de Lange e.a., 2011). Tijdens dit onderzoek wordt respectvol, zorgvuldig en integer omgegaan met de respondenten, verkregen gegevens, de praktijksituatie en de bronnen. Zo worden alle beeld en geluidsmaterialen, zorgvuldig opgeslagen en na afloop van het onderzoek vernietigd en worden alle gegevens geanonimiseerd. De analyses worden verwerkt in een logboek, waarin schriftelijk wordt gereflecteerd om het proces zichtbaar te maken en bij stellen, indien nodig. Zo stelt Wellington (2000) dat ethische aspecten die zich voor doen tijdens het onderzoek de onderzoeker kunnen uitdagen tot reflectie (gericht op het onderzoek) als tot 'reflexiviteit' (gericht op de onderzoeker).

Pring (2000) stelt dat de wijze van handelen van de onderzoeker zuiver en transparant moet zijn en consistent met de onderzoeksdoelen. Voor dit onderzoek betekent dit dat de onderzoeker verschillende rollen moet aannemen. Het ene moment is de onderzoeker observator, het andere moment gespreksleider of heeft zij een voorbeeldfunctie (modeling). Het observeren en leiden van diagnostische gesprekken wordt daarbij zo objectief mogelijk gedaan, waarbij de oorspronkelijke doelstellingen in het oog worden gehouden om de interne validiteit te kunnen garanderen. Om de betrouwbaarheid te vergroten worden deze observaties en gesprekken vastgelegd met een video- of geluidsopname, zodat deze later terug geluisterd en/of bekeken kunnen worden. Deze beelden en de analyse daarvan worden tevens gebruikt om de betrokkenheid, het strategiegebruik van de kinderen, het werken met de coöperatieve werkvormen en om het modelgedrag van de onderzoeker/leerkracht vast te leggen in het logboek. Alle ouders hebben bij de inschrijving van hun kind getekend voor toestemming voor video-opnames door de school voor onderwijsdoeleinden en professionalisering.

Om het onderzoek werkbaar te houden kunnen de individuele observaties en diagnostische gesprekken niet bij alle kinderen uit de groep worden afgenomen. Daarom is ervoor gekozen, in overleg met een Fontys docent en rekeninghoudend met de onderzoeksvraag, om te werken met vier respondenten. Leerling 1, 4, 5 en 6 behoren tot de allerswakste begrijpend lezers (zie figuur 9). Zoals in [bijlage 3](#) zichtbaar scoort 50% van de kinderen onvoldoende op de 'Cito begrijpend lezen E3', waarvan 7 een zwaar onvoldoende D of E (niveauwaarde < 2.0). Zoals in figuur 9 zichtbaar, is het niet mogelijk om respondenten te nemen die alleen uitvallen op begrijpend lezen. Leerling 2 en 3 zijn daarom niet als respondent gekozen vanwege de grote technisch leesachterstand. Leerling 1 en 4 scoren onvoldoende op de Cito woordenschattoets, maar zijn wel gekozen om intensief te volgen, want zoals in figuur 12 zichtbaar scoort 56% van de kinderen onvoldoende op deze toets. De technisch lees- en woordenschat ontwikkeling,

waarmee in de praktijk wordt gewerkt, wordt niet verder onderzocht in dit onderzoek. Wel wordt er rekening mee gehouden dat deze achterstand invloed heeft op het begrijpend lezen bij het trekken van de conclusies.

Vanwege het grote aantal kinderen met een begrijpend lees- en woordenschatachterstand worden alle kinderen betrokken bij de interventies. De 1-zorgroute blijft gehanteerd, kinderen uit de basisgroep en plusgroep gaan eerder zelfstandig of al samenwerkend aan de slag dan de verlengde instructiegroep. De interventies worden geïntegreerd in het huidige curriculum, waarin gebruik wordt gemaakt van methodes en bijbehorende methodemateriaal.

De volgende coöperatieve werkvormen worden gebruikt en zijn geselecteerd op basis van toepasbaarheid bij de verschillende strategieën en bij de huidige begrijpend leesmethode ([bijlage 5](#), [bijlage 8](#)):

Doel bepalen	Voor- spellen	Voor- kennis	Herstellen	Vragen stellen	Visualiseren	Samen- vatten
Mix-tweetal Placemat Denken-delen-uitwisselen Genummerde hoofden Rondpraat Woordweb.			Tweetal – coach Zoek iemand die	Dobbelen	Vensterruiten	Placemat

3.5 Onderzoeksmethodes

Het strategiegebruik van de vier zwakke begrijpend lezers wordt met open en gesloten observaties in beeld gebracht. (R. de Lange e.a., 2011) Waarbij voor de gesloten observaties gebruik wordt gemaakt van een observatieschema (Bazalt, 2014), [bijlage 15](#). Er worden voor, tijdens en na de interventiecyclus en na iedere toets diagnostische gesprekken gehouden met deze respondenten volgens de richtlijnen p.222-223 van 'Lezen, denken en begrijpen' (Forrer e.a., 2013). En als derde vorm wordt er na iedere les met coöperatieve werkvormen een vragenlijst met gesloten vragen, volgens een likertschaal (Likert, 1932) ingevuld door de kinderen uit de klas om de betrokkenheid te meten ([bijlage 9](#)). De Citogegevens M4 en de methodegebonden toets van blok 2 worden gebruikt voor de data-analyse in hoofdstuk 4

3.6 De kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Volgens de Lange e.a.(2011) verwijst validiteit naar de mate waarin het instrument meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne validiteit en externe validiteit. Om de interne validiteit te waarborgen wordt tijdens het proces, bijgehouden in het logboek, voortdurend gevolgd of de onderzoeksinstrumenten en handelingen bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen en indien nodig worden deze instrumenten en handelingen bijgesteld. De externe validiteit wordt gewaarborgd door gebruik te maken van bestaande observatieschema's en door een Fontys docent goed gekeurde vragenlijsten.

Om de betrouwbaarheid te vergroten wordt aan de hand van de vragenlijsten een gesprek gevoerd met de respondenten, waar zij hun antwoord mondeling toelichten. Alle gesprekken, verschillende observaties en verschillende momenten van modelgedrag worden vastgelegd op video- en/of geluidsopnames. De analyses worden zo objectief mogelijk vastgelegd in een logboek, waarbij er onderscheid wordt gemaakt tussen 'feiten' en de 'interpretatie van de feiten', volgens de werkwijze van Petra Ponte (2012) uit het boek 'Onderwijs en onderzoek van eigen makelij' p.156 – 159. De interventies worden veelvuldig toegepast, geobserveerd en geanalyseerd om betrouwbaar conclusies te kunnen trekken. De coöperatieve werkvormen worden meerdere keren beoordeeld door de kinderen. Daarnaast wordt er in het logboek gereflecteerd op het leerkrachten gedrag.

In de slotfase wordt gereflecteerd op het totale proces met behulp van het logboek en de resultaten van de onderzoeksmethoden. Aan de hand van deze gegevens worden conclusies getrokken en mogelijke aanbevelingen gedaan voor andere praktijksituaties, waarbij er onderscheidt wordt gemaakt tussen kwaliteitsvragen en impactvragen (de Lange e.a.,2011).

3.7 Data analyseren

Dit onderzoek is een mengvorm van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. De nadruk ligt echter op een kwalitatieve data-analyse, waarbij de nadruk ligt op de beeldgeoriënteerde data-analyse. Deze analyse richt zich met name op het strategiegebruik en de betrokkenheid van de kinderen en de 'modeling' van de leerkracht. Er worden veldnotities gemaakt tijdens de opnames om aanvullende informatie te verschaffen van verschijnselen die niet geregistreerd kunnen worden.. Tijdens het analyseren van de video- en geluidsopnames worden richtinggevende vragen gesteld als (Barron en Engle, 2007):

- Benoemt het kind zijn/haar denkstem?
- Van welke strategieën maakt het kind gebruik voor, tijdens en na het lezen?
- Maakt het kind juist gebruik van de strategieën?
- Gebruikt het kind de juiste strategieën?

Op basis van de gegevens uit het logboek wordt in de slotfase antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Waarbij verbanden worden gelegd in de mate van strategiegebruik, de betrokkenheid van de kinderen en het benodigde leerkrachtengedrag bij modeling.

De kwantitatieve data-analyse analyseert de mate van betrokkenheid bij het werken met coöperatieve werkvormen en de ontwikkeling van het strategiegebruik tijdens de diagnostische gesprekken. De kinderen waarderen na iedere werkvorm hun eigen inzet tijdens de instructie, de verwerking en de samenwerking en waarderen de werkvorm. Met behulp van de diagnostische gesprekken wordt het gesloten observatieformulier ingevuld. De resultaten worden verwerkt in staaf- en taartdiagrammen.

3.8 Mijn werkplan en tijdsplan

Van september tot februari wordt gewerkt met interventielessen in de praktijk waarbij gewerkt wordt met coöperatieve werkvormen of waarbij het strategiegebruik en/of de denkstem door de leerkracht wordt voorgedaan ('modeling'). Vooraf en achteraf worden toetsen en diagnostische gesprekken afgenomen bij de zwakke begrijpend lezers ('uitvallers'). Tevens worden tussentijds diagnostische gesprekken afgenomen. Voor een volledige planning verwijs ik naar [bijlage 6](#).

De interventies vinden drie keer per week plaats tijdens de begrijpend leeslessen en de instructieles van technisch lezen:

- Begrijpend lezen met behulp van de methode Grip op lezen, 45 minuten per week;
- Begrijpend lezen met behulp van het Cito Oefenboek, 30 minuten per week;
- Technisch lezen instructieles met behulp van de methode Timboektoe, 30 minuten per week.

3.9 Delen van de kennis met anderen

Het onderzoeksverslag en de resultaten met bijbehorende aanbevelingen worden gedeeld met de leerkrachten van de school zodat zij eventueel 'good practice' ook in hun praktijk kunnen uitproberen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Alle data is verwerkt in een Excel bestand en/of het [logboek](#), waarin de gegeven antwoorden bij elkaar zijn opgeteld en verwerkt in staafdiagrammen, grafieken of samenvattingen.

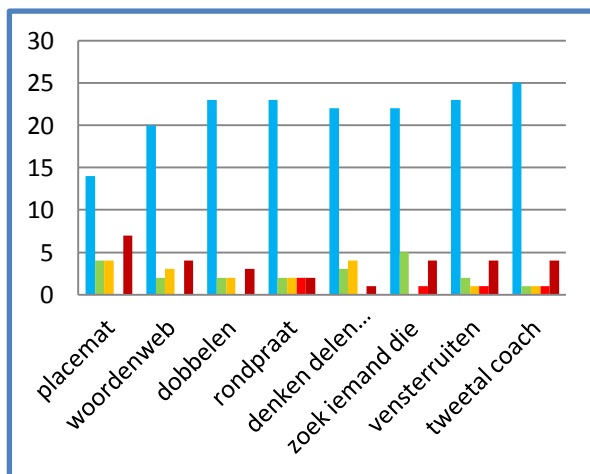
4.1 Data-analyse vragenlijsten in combinatie met het logboek

Uit de gegevens van de [vragenlijsten](#) onder alle kinderen van de klas blijkt dat ze de verschillende coöperatieve werkvormen met percentage van 79% als leuk tot zeer leuk waarderen (waardering ++/+) en onder de 'uitvallers' voor 92%, waarbij alleen de werkvormen Placemat en Woordenweb voor beide groepen minder hoog worden gewaardeerd (figuur 25). Uit de vragenlijsten komt ook naar voren dat de 'uitvallers' hun eigen inzet, hun betrokkenheid tijdens de uitleg (oplettend), hun inzet tijdens de verwerking en hun samenwerking voor 91% van de lessen als positief waarderen.

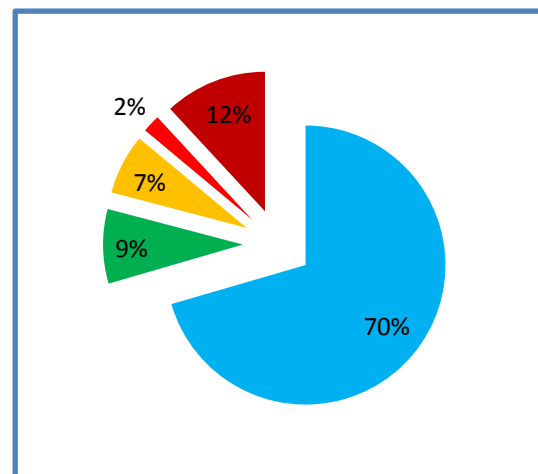
smiley ++
smiley +
smiley +/-
smiley -
smiley --

Waardering van de kleuren bij grafieken in dit hoofdstuk.

De waardering van alle coöperatieve werkvormen door heel de klas:

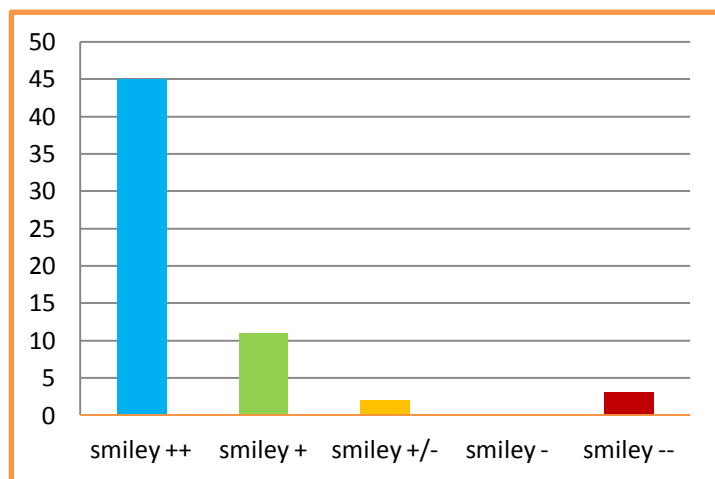


Figuur 16

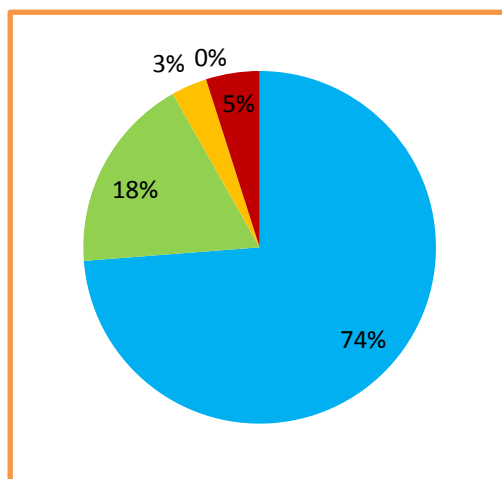


Figuur 17.

De waardering van alle coöperatieve werkvormen door de 'uitvallers':



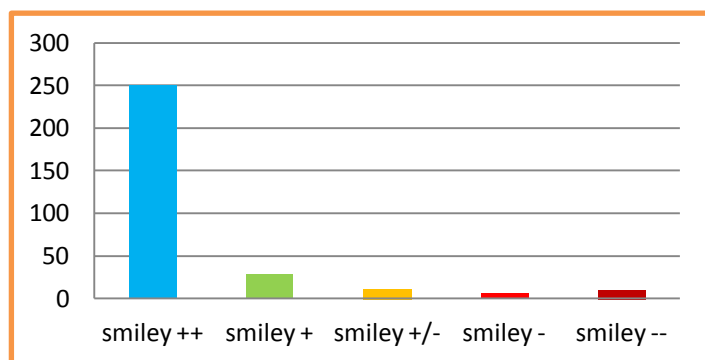
Figuur 18.



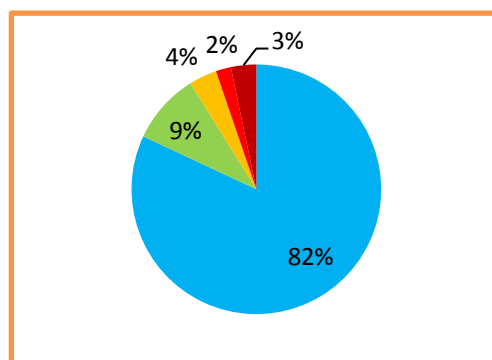
Figuur 19.

De totale uitkomst van de waardering van de vragenlijst door de uitvallers:

(inclusief de inzet tijdens de verwerking, de samenwerking, de betrokkenheid tijdens de instructie, de waardering van de les en de werkvorm)



Figuur 20.



Figuur 21.

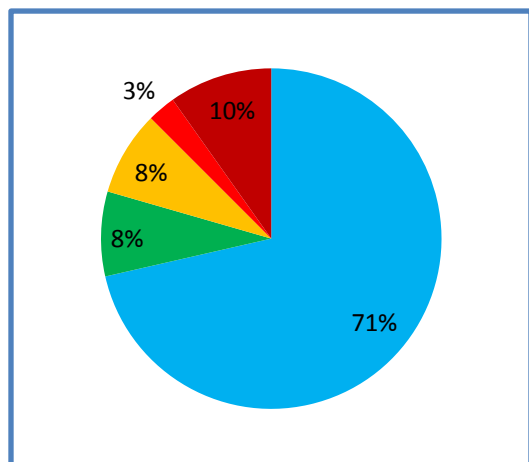
Uit het logboek komt naar voren dat de start van het werken met de coöperatieve werkvormen moeizaam verloopt. De begeleiding van de eerste lessen is sterk gericht op het inoefenen van de werkvorm en de daarbij behorende afspraken. De kinderen zijn het intensief samenwerken niet gewend, op de werkvorm tweetal coach na, bij het begrijpend lezen. Sommigen houden zich niet aan de afspraken of begrijpen de werkvorm niet goed, daardoor ontstaan er veel meningsverschillen en soms ook ruzies. De leerkracht moet daardoor regelmatig de kinderen ondersteunen bij het oplossen van de ruzies en het herhalen van de afspraken en de uitleg. Naar mate het onderzoek verstrijkt blijkt uit de observaties duidelijk dat de kinderen met steeds meer plezier en betrokkenheid werken. Ze houden zich aan de afspraken, zijn allen om de beurt actief en betrokken en luisteren naar elkaar. Bij het nabespreken willen de groepjes kinderen graag laten horen wat zij als antwoord hebben gevonden of hebben besproken. Uit het logboek blijkt echter dat de werkvorm dubbelen door de leerkracht als moeilijk wordt omschreven. De kinderen bedenken vragen en antwoorden op basis van hun voorkennis en niet op basis van de tekst.

Een grote groep kinderen uit de klas en leerling 1 en 2 onder de uitvallers beoordelen elke vraag in de vragenlijst vaak als zijnde erg leuk/goed. Het reflecteren op de les vinden zij nog moeilijk. Wanneer er iets voorvalt dat zij minder prettig vinden, bijvoorbeeld een ruzies of een moeilijke opdracht, waarderen zij alle vragen als zijnde niet leuk/goed. Ze koppelen hun gevoel niet los van de werkvorm, de samenwerking, de moeilijkheidsgraad of hun eigen inzet. Daarom is tijdens het onderzoek besloten om de kinderen na afloop van het onderzoek een controlevragenlijst te laten invullen, die mondeling is toegelicht door de uitvallers. Het gesprek achteraf geeft aan dat de uitvallers de werkvormen Placemat en Woordenweb minder leuk vinden. Tijdens het werken zijn vaak ruzie ontstaan bij het opschrijven van het antwoord, doordat het gezamenlijk schrijfblaadje in het midden van de tafel ligt waar het hele groepje op moeten schrijven. Dit zorgt voor ergernis en ruzies. Uit dit gesprek blijkt tevens dat ze het begrijpend lezen gemakkelijker vinden wanneer ze mogen samenwerken.

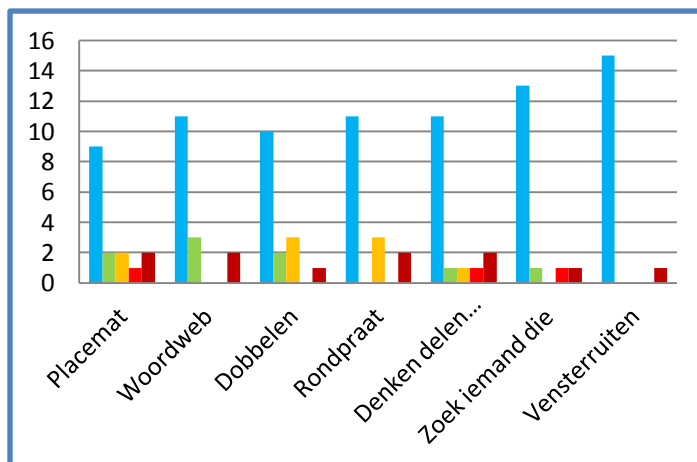
Positieve beantwoording van de volgende vragen:

	Klas:	Uitvallers:
Vind je begrijpend lezen met coöperatieve spellen leuker dan zonder?	94%	100%
Vind je begrijpend lezen makkelijker als je mag samenwerken en overleggen?	88%	100%
Begrijp je de tekst beter als de juf haar denkstem laat horen?	88%	75%
Begrijp je de tekst beter als de juf de strategieën voordoet?	81%	75%
Gebruik je de strategieën voor tijdens en na het lezen?	50%	25%

De waardering van de coöperatieve werkvormen van de [controle vragenlijst](#) door de hele klas:

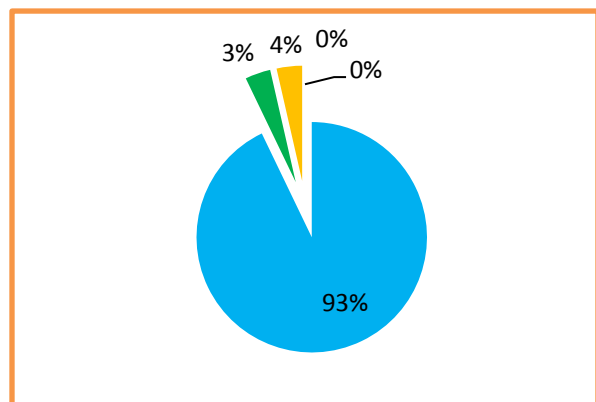


Figuur 22.

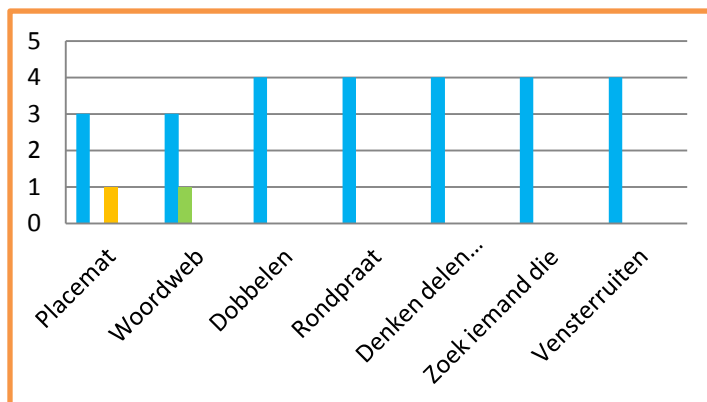


Figuur 23.

De waardering van de coöperatieve werkvormen van de controle vragenlijst door de uitvallers:



Figuur 24.



Figuur 25.

Aantal positieve waarderingen voor het werken met coöperatieve werkvormen (+ en ++) aan de hand van de vragenlijsten:

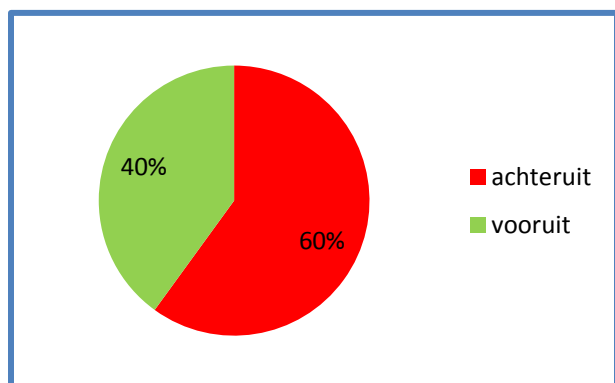
Hele klas		Uitvallers	
Tijdens:	Achteraf:	Tijdens:	Achteraf:
79%	79%	92%	95%

4.2 Data-analyse toetsresultaten

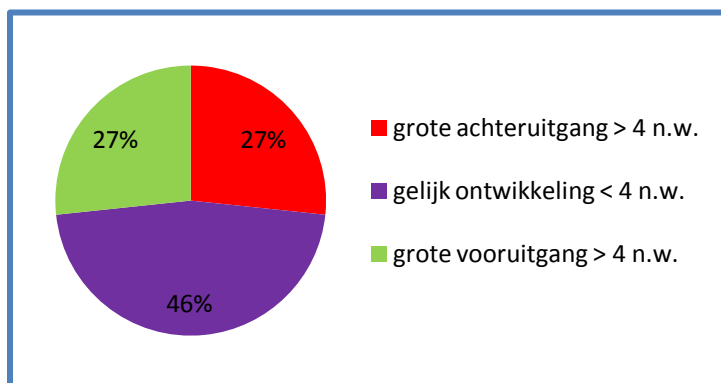
4.2.1. Citotoets

Op de laatst afgenomen Citotoets M4 is 60% van alle kinderen uit groep 4 achteruit gegaan in hun niveauwaarde ten opzichte van de Cito E3. Bij veel kinderen is de achterstand of vooruitgang klein tot zeer klein < 4 niveauwaarde (afkorting n.w.). 46% heeft ongeveer gelijk gescoord en 27% is vooruit en 27% is achteruit gegaan.

De begrijpend leesontwikkeling van de hele klas zichtbaar op de Cito M4 ten opzichte van de Cito E3:



Figuur 26.



Figuur 27.

Onder de uitvallers is wisselend gescoord. Leerling 4 (+ 0,7 n.w.) en leerling 6 (+1,1 n.w.) zijn sterk vooruit gegaan op begrijpend lezen. Leerling 5 (-0,1) en leerling 1 (-0,4) zijn achteruit gegaan in hun ontwikkeling. Qua woordenschatontwikkeling zijn alle 'uitvallers' achteruit gegaan en qua technisch lezen ook, behalve leerling 5.

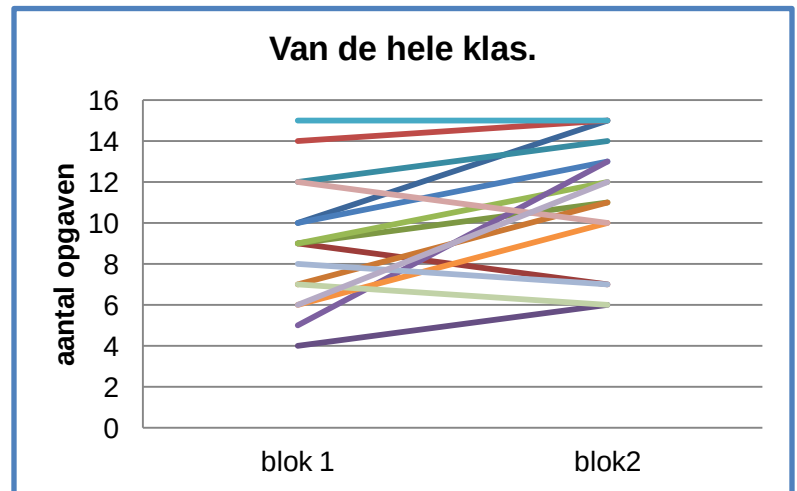
	Begrijpend lezen				Woordenschat				DMT en AVI					
	E3		M4		E3		M4		E3 DMT		AVI	M4 DMT		AVI
Leerling 1	0,7	E	0,5	E	0,9	E	0,8	E	3,7	B	M4	3,4	B	E4
Leerling 4	0,8	E	1,5	D	1	D	0,9	E	2,8	C	E3	2,2	C	E3
Leerling 5	0,8	E	0,9	E	2,5	C	1,2	D	3,2	B	E3	3,7	B	E5
Leerling 6	1,4	D	2,5	C	4	A	1,8	D	1,1	D	M3	1,0	D	E3

Figuur 28.

4.2.2. Methodegebonden toets

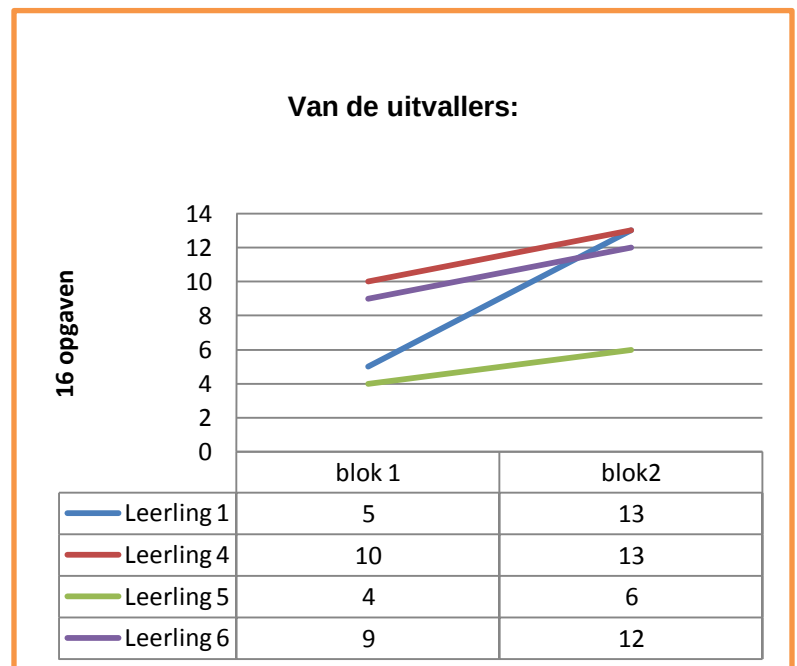
Op de methodegebonden toets zijn de resultaten verbeterd. Aantal goede antwoorden toets 1 '143' en op toets 2 '177'. 75% van de klas is vooruitgegaan ten opzichte van blok 1 en 25% is achteruit gegaan. Daarbij toetst de methode in blok 1 de strategieën 'doel bepalen', 'voorspellen' en 'voorkennis ophalen' en in blok 2 de aangeleerde strategieën 'herstellen' en 'vragen stellen'.

Methodegebonden resultaten:



Figuur 29

Onder de uitvallers zijn alle kinderen vooruitgegaan. Leerling 5 maakt daarbij maar een zeer kleine vooruitgang. Leerling 4 en 6 een redelijke en leerling 1 een grote sprong. Opvallend is dat leerling 1 en leerling 5 op de Citotoets zijn achteruit gegaan.



Figuur 30

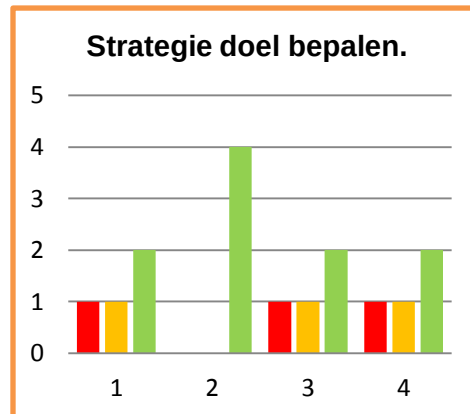
4.3 Data-analyse diagnostische gesprekken in combinatie met het logboek

Aan de hand van de [diagnostische gesprekken](#) is een [gesloten observatieformulier](#) ingevuld voor het inzicht brengen van het strategie gebruik onder de 'uitvallers' wat resulteert in de volgende grafieken:

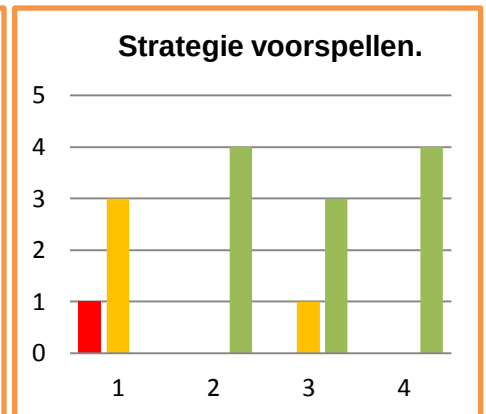
1 t/m 4 Horizontaal: corresponderen met de afgenomen diagnostische gesprekken op volgorde van datum.

1 t/m 5 Verticaal: aantal kinderen

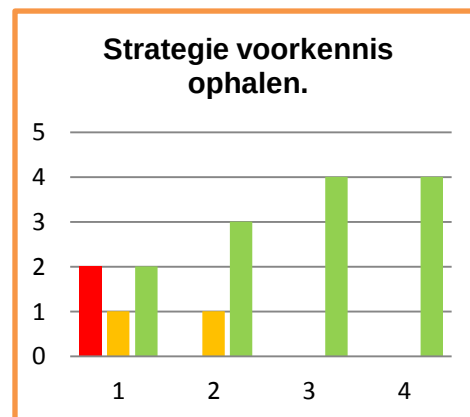
■ (-) ■ (+/-) ■ (+)



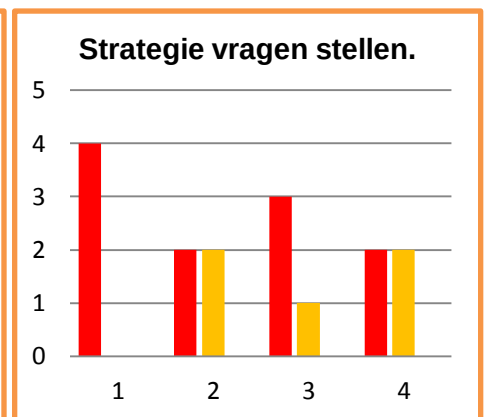
Figuur 31



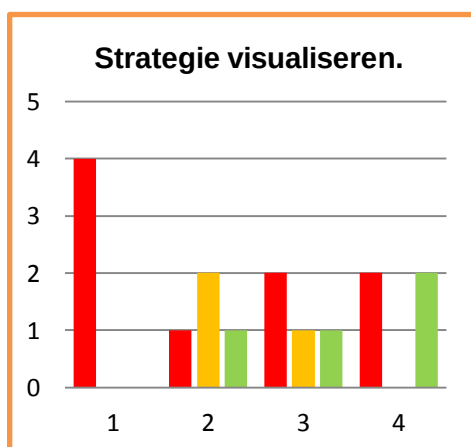
Figuur 32



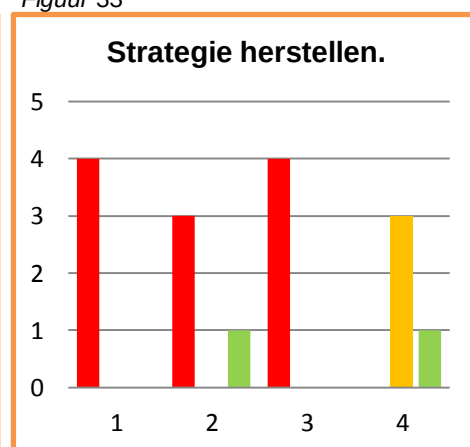
Figuur 33



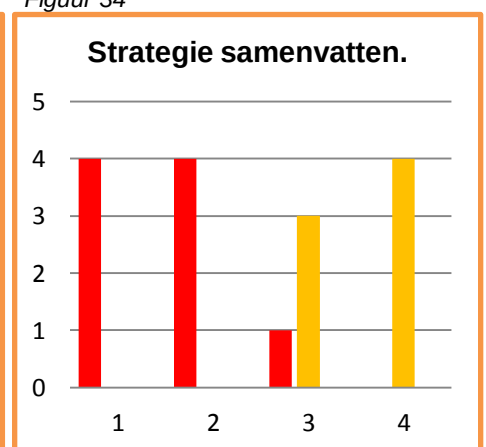
Figuur 34



Figuur 35



Figuur 36



Figuur 37

Uit de grafieken is af te lezen dat de zwakke lezers de strategieën steeds meer inzetten gedurende het onderzoek. De strategieën 'doel bepalen, voorspellen en voorkennis ophalen' worden het beste toegepast. Er is een lichte stijging in het gebruik zichtbaar bij de strategie 'vragen stellen' en een iets hogere stijging bij de strategie 'herstellen'. Uit de observaties en grafieken blijkt dat de kinderen deze strategieën weinig tot niet goed toepassen. De strategieën visualiseren en samenvatten komen in blok 3 aanbod. Hier scoren de kinderen matig op.

Uit de observaties die zijn vastgelegd in het logboek blijkt dat 'de uitvallers' bij aanvang van het onderzoek de strategieën vrijwel niet uit zichzelf toepassen. Bij gerichte vragen kunnen ze op de strategieën 'voorspellen' en 'voorkennis ophalen' enigszins antwoord geven. Gedurende het onderzoek neemt het strategiegebruik toe. De strategieën 'vragen stellen' en 'samenvatten' blijven erg moeilijk voor 'de uitvallers'. Bij de andere strategieën is een toename van het gebruik zichtbaar. Vooral de strategieën 'voorspellen' en 'voorkennis ophalen' worden goed toegepast door 'de uitvallers'.

Gegevens uit het logboek:

De begeleiding is aan het begin van het onderzoek, door de regelmatige ruzies, meer gericht op het leren werken met coöperatieve werkvormen dan op het strategiegebruik bij het begrijpend lezen. De eerste lessen lopen daardoor qua tijd uit of worden niet volledig afgerond. In de originele planning staat dat meerdere coöperatieve werkvormen in een les worden toegepast. In de praktijk blijkt echter dat dit niet haalbaar is en dat de lessen daardoor uitlopen. Op basis van deze ervaring is ervoor gekozen om de planning aan te passen en om hooguit maar één werkvorm per les aan te bieden ([bijlage 7](#)). Uit het logboek blijkt dat de 'uitvallers' zich de werkvormen na verschillende keren oefenen wel eigen maken en dat de strategieën daarna in deze werkvormen worden toegepast, waardoor de begeleiding meer wordt gericht op het strategiegebruik. Daarnaast blijkt dat de leerlingen moeite hebben met het onderscheiden van relevante en irrelevante aspecten van een tekst. Ook geven ze regelmatig een antwoord dat geen antwoord geeft op de vraag, maar dat wel aansluit op het onderwerp. Of ze geven antwoord op basis van hun eigen ervaringen of op basis van het plaatje. Moeilijke woorden belemmeren hen in het begrijpen van de tekst, maar ook in het begrijpen van de vraag.

In het eerste gedeelte van het onderzoek is de leerkracht nog sterk zoekende naar de inhoud van de strategieën en naar het toepassen van de denkstem. Gedurende het onderzoek verloopt dit meer geautomatiseerd en daardoor natuurlijker. Door alle strategieën per tekst te modelen lopen de lessen sterk uit, daarom is tijdens het proces besloten om maar enkele strategieën per les te modelen. De strategieën worden verbaal voorgedaan, waarbij het bord als ondersteuning wordt gebruikt. Het gebruik van de denkstem en het modelen van de strategieën zorgen voor een hoge betrokkenheid, met enthousiaste reacties.

Uit het logboek blijkt dat geen van alle 'uitvallers' de denkstem hardop verwoord. Door de coöperatieve werkvormen leggen de kinderen elkaar meer antwoorden uit. De 'uitvallers' leunen op de sterkere kinderen uit hun groepje en kopiëren antwoorden van hen. Opvallend is dat 'de uitvallers' de strategie niet gebruiken of deze niet kunnen verwoorden, maar wel antwoord op de deelvragen geven wanneer deze worden gesteld tijdens de begeleiding.

4.4 Conclusie op dataniveau

Uit de data-analyse blijkt dat de coöperatieve werkvormen de betrokkenheid onder alle 'uitvallers' vergroten. Er is een toename van het strategiegebruik zichtbaar, mogelijk door het toepassen van modeling met hardop denken en begeleid inoefenen. De 'uitvallers' verwoorden het gebruik van de denkstem niet. Ze zijn allen vooruit gegaan op de methodegebonden toets en twee 'uitvallers' zijn sterk vooruit gegaan op de Cito M4.

Het aanleren van de coöperatieve werkvormen vereist veel begeleiding, maar zorgt voor een hogere betrokkenheid en actievare deelname wanneer deze werkvormen goed worden beheerst door de kinderen. Voor het gebruik van 'modeling' met hardop denken zijn specifieke leerkrachtvaardigheden nodig. Reflecteren na iedere les is daarbij van essentieel belang om het handelen te verbeteren.

Op basis van deze data-analyse en resultaten worden in hoofdstuk vijf conclusies getrokken, waarmee antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag en deelvragen. Verschillende punten worden ter discussie gesteld.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

5.1. Beantwoording van de onderzoeksvraag

De deelvragen liggen ten grondslag aan de hoofdvraag en worden daarom eerst beantwoord.

- *Welke coöperatieve werkvormen verhogen de betrokkenheid van deze kinderen tijdens de begrijpend leeslessen?*

Alle werkvormen die uitgetoetst zijn zorgen voor een hoge betrokkenheid, gebaseerd op de hoge scores uit de vragenlijsten en gebaseerd op de observaties. De werkvorm Placemat en Woordenweb scoren daarbij het laagst, waarbij vooral het delen van het materiaal voor een probleem zorgt en niet de werkvorm zelf.

Op de vraag 'Vindt je begrijpend lezen met coöperatieve werkvormen leuker dan zonder?' antwoordt 94% van de klas met een 'ja' en 100% van de 'uitvallers' met een 'ja'.

- *Wat is het effect van de interventie 'modeling' op het strategiegebruik van deze kinderen tijdens het lezen van teksten?*

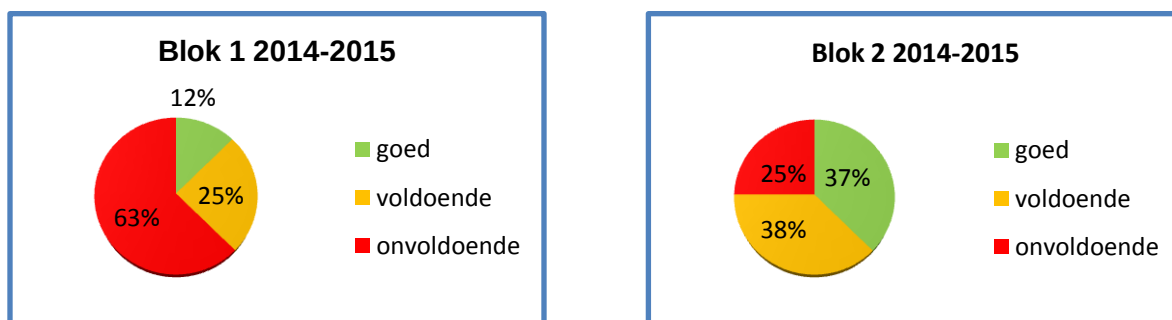
Uit data-analyse van de vragenlijst blijkt dat 75% van de 'uitvallers' door 'modeling' de tekst beter is gaan begrijpen, maar 75% geeft aan de strategieën niet zelf toe te passen tijdens het lezen. Dit correspondeert niet met de resultaten van de methodegebonden toets, de diagnostische gesprekken en de observaties, waaruit blijkt dat zij de strategieën hebben toegepast en waarop een vooruitgang in hun ontwikkeling zichtbaar is.

De figuren 31 t/m 37 laten zien dat het strategiegebruik toeneemt aan het einde van het onderzoek ten opzichte van de beginsituatie. De strategieën 'doel bepalen, voorspellen en voorkennis ophalen' worden nu voldoende tot goed beheerst. Er is een vooruitgang zichtbaar in het strategiegebruik bij de strategieën 'vragen stellen' en 'herstellen'. De strategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' worden niet tot nauwelijks toegepast. In de methode worden deze ook pas vanaf blok 3 aangeboden. Het 'modeling' heeft invloed op het strategiegebruik, want uit de diagnostische gesprekken is op te maken dat ze de bewoording van de leerkracht letterlijk kopiëren en dat de kinderen ook kunnen uitleggen waarom ze een strategie gebruiken.

Op basis van deze gegevens kan gesteld worden dat de interventie 'modeling' een positief effect heeft op het strategiegebruik van de kinderen.

- *Wat is het effect van de interventies 'modeling' en 'coöperatieve werkvormen' op de resultaten van de methodegebonden toetsen?*

De resultaten van de methodegebonden toets zijn aanzienlijk verbeterd (figuur 30). De kinderen scoren in het huidige schooljaar veel beter op de methodegebonden toets van blok 2 ten opzichte van blok 1 dan vorig schooljaar (figuur 9). Vorig jaar is het aantal onvoldoendes in blok 2 afgenomen met 43% ten opzichte van blok 1 (van 7 onvoldoendes naar 4). Dit jaar is het aantal onvoldoendes met 60% afgenomen (van 10 onvoldoendes naar 4). Alle 'uitvallers' zijn vooruit gegaan.



Op de Citotoets hebben twee van de vier 'uitvallers' een sprong in hun ontwikkeling gemaakt. De Citotoets toetst vaardigheden op de lange termijn, een verbetering na het toepassen van korte interventie is mogelijk daarom niet direct zichtbaar.

De inzet van de interventies is hoogstwaarschijnlijk de oorzaak van de verhoging van de resultaten van de methodegebonden toets in vergelijking met vorig schooljaar. Waar dezelfde stof en dezelfde toets is afgenomen. Enkel de interventies zijn veranderd aan de instructie en verwerking. Daar veel aspecten, omschreven in het theoretisch kader, van invloed zijn op het leren/kunnen begrijpend lezen, kan dit niet voor 100% uitgesloten worden.

- *Wat vraagt de interventie 'modeling' tijdens het begrijpend leesonderwijs van mij als leerkracht?*

De methode maakt gebruik van 7 strategieën, waarin verschillende soorten strategieën zoals sturingsstrategieën, herstelstrategieën en leesstrategieën verweven zijn (Förrer, 2013). In het logboek is leesbaar welk volledig proces de leerkracht heeft doorgemaakt en welke vaardigheden daarvoor zijn ingezet. Samengevat komt dit op het volgende neer:

De 'modeling' toepassen is verbeterd na het verdiepen in de strategieën, zodat de modeling natuurlijk overkomt. Het goed voorbereiden van de teksten heeft ervoor gezorgd dat er op de leef- en belevingswereld en voorkennis van de kinderen is aangesloten. De tekst voorbereiden; moeilijke woorden voorbespreken; denkvragen stellen en gedachten verwoorden tijdens het lezen en de strategieën hardop en visueel ondersteund voordoen hebben ervoor gezorgd dat het gebruik van 'modeling' succesvol is geworden. Daarbij zijn verwijswaarden, afleidingen en verbanden in een tekst veelvuldig uitgelegd.

Om de modeling te verbeteren tijdens het proces, leerkracht vaardigheden en betrokkenheid van de klas, is na iedere les gereflecteerd door de leerkracht waar bij verschillende lessen gebruik is gemaakt van videomateriaal.

Om modeling effectief te geven zijn dus verschillende leerkrachtvaardigheden nodig als:

- Goede voorbereiding van de tekst;
- Kennis van de vaardigheden, leef- en belevingswereld en voorkennis van de kinderen;
- Vaardigheden als gedachten verwoorden en denkvragen stellen;
- Kennis van moeilijke woorden;
- Eigen begrijpend leesvermogen (kennis van strategieën) en de bewustwording van de stappen die automatisch gaan, maar kinderen wel nodig hebben bij het leren.

5.2 Conclusie

*De hoofdvraag “**Wat is het effect van de interventies ‘werken met coöperatieve werkvormen’ en ‘het toepassen van ‘modeling’ op de begripend leesresultaten en de betrokkenheid van de zwakke begripend lezers in mijn groep 4?’**” kan als volgt beantwoord worden:*

Gezien de resultaten uit de vragenlijsten, observaties, diagnostische gesprekken en video- en geluidsanalyses zorgen de interventies voor een hoge betrokkenheid en een toename van het strategiegebruik onder de zwakke begripend lezers. De methodegebonden resultaten en bij sommige kinderen de Cito-toetsresultaten zijn verbeterd. Daar er echter veel externe factoren van invloed zijn op de begripend leesontwikkeling kan niet voor 100% worden bepaald dat enkel alleen de interventies voor een verbetering van de begripend leesresultaten zorgen. Er dient rekening te worden gehouden met de punten uit de discussie.

5.3 Discussie

De volgende punten zijn ter discussie mogelijk:

5.3.1 Vragenlijsten

De vragenlijsten zijn ingevuld door alle kinderen. Door achteraf met kinderen in gesprek te gaan die onderdelen als negatief hebben beoordeeld, blijkt dat een negatieve ervaring voor een negatieve beoordeling van de vragenlijst zorgt en visa versa. Het kritisch-reflecterende vermogen wordt nog niet voldoende beheerst, waardoor er niet word genuanceerd. Bijvoorbeeld wanneer er ruzie ontstaat in het groepje over wie er aan de beurt is, wordt de inzet, samenwerking, de werkvorm en de les als negatief beoordeeld. Daarom is aan het einde van het onderzoek een controlevragenlijst ingevuld om de betrouwbaarheid te vergroten.

5.3.2 Toetsen

De methode oefent steeds enkele strategieën en toetst daarna of deze worden beheerst. De toets van blok 1 richt zich op de strategieën ‘doel bepalen’, ‘voorkennis ophalen’ en ‘voorspellen’ en de toets van blok 2 op ‘herstellen’ en ‘vragen stellen’. In dit onderzoek wordt gekeken of er vooruitgang zichtbaar is op de methodegebonden toets, er moet daarbij wel rekening worden gehouden met dit verschil. De observaties en diagnostische gesprekken bevestigen wel de toename van het strategiegebruik onder de ‘uitvallers’.

De Cito-toets richt zich op toetsing op de lange termijn, waardoor een kort durende interventie minder invloed heeft op deze toets.

5.3.3 Observaties en diagnostische gesprekken

De observaties en diagnostische gesprekken zijn gehouden door de groepsleerkracht. Voor het houden van observaties en diagnostische gesprekken zijn vaardigheden nodig. De beheersing van de vaardigheden die nodig zijn voor het afnemen van deze onderzoeksmethodes zijn persoonsgebonden. Daarnaast worden deze onderzoeksmethodes afgenomen bij kinderen, waardoor de persoonlijkheidskenmerken van de observant/gespreksleider invloed hebben op de respondenten evenals de reeds opgebouwde relatie met de kinderen. De verkregen informatie is daardoor persoonsgebonden en kan afwijken wanneer een andere persoon deze observaties en gesprekken uitvoert. Om de situaties zo objectief mogelijk te bekijken en te analyseren zijn van alle diagnostische gesprekken en meerdere lessen video- en geluidsopnames gemaakt, die op een later tijdstip zijn terug bekeken/beluisterd. Voor het verbeteren van de begeleiding van de kinderen en het daarbij behorende proces zijn gesprekken met de intern begeleider en de critical friends gehouden.

5.3.4 Externe factoren

Zoals in het theoretisch kader is omschreven zijn kennis over de wereld, de technische leesontwikkeling, de woordenschatontwikkeling en de spraaktaal ontwikkeling van invloed op het kunnen begrijpend lezen. Deze factoren beïnvloeden de uitkomsten van dit onderzoek. Zo heeft leerling 1 een grote spraakachterstand, moeite met de taal oefeningen en een lage woordenschat. Ook leerling 4,5 en 6 hebben een zeer lage tot lage woordenschatbeheersing volgens de Cito- en de methodegebonden toetsen. Leerling 4 en 6 hebben een kleine achterstand qua technisch lezen. Daarnaast hebben kindkenmerken en de thuissituatie invloed op het (leer)gedrag van de kinderen.

Daarnaast zijn de toetsen, observaties en gesprekken momentopnames, waarbij wordt vastgelegd wat visueel of auditief waarneembaar is. De kwaliteit van de informatie die verkregen wordt uit de onderzoeksmethodes is leerkrachtenafhankelijk.

5.4 Betekenis voor de school en/of verder onderzoek

De interventies hebben mogelijk een positief effect wanneer deze in andere praktijksituaties worden toegepast. Hier kan echter niet vanzelfsprekend vanuit worden gegaan, aangezien begrijpend lezen van veel factoren afhankelijk is, vermeld in het theoretisch kader. De ecologie van het kind en de leerkrachtvaardigheden zijn onder andere ook van invloed.

Als aanbevelingen voor het geven van begrijpend leesonderwijs aan de onderzoeksschool en eventuele andere leerkrachten/professionals wil ik het volgende adviseren, rekening houdend met net genoemde, om de volgende zaken uit te proberen:

- Maak je als leerkracht de verschillende strategieën eigen zodat je ze snel en accuraat kunt toepassen;
- Maak gebruik van 'modeling' bij het aanleren van de verschillende strategieën bij verschillende soorten teksten en neem zwakke begrijpend lezers (langer) aan de hand;
- Maak gebruik van 'modeling' bij het verwoorden van de denkstem;
- Leg verbanden uit, ook de verbanden die vanzelfsprekend zijn voor de ervaren lezer;
- Leg moeilijke woorden vooraf uit;
- Maak gebruik van coöperatieve werkvormen om de strategieën en de denkstem in te oefenen en om de betrokkenheid en deelname van kinderen te vergroten.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

Voor mijn reflecties maak ik gebruik van het artikel van Klabbers en Boosten (2013) in combinatie met de niveaus van Bateson Multi level learning.

6.1. Beschrijvende reflectie

Omgeving en gedrag

Ik zie kinderen in mijn klas die veel moeite hebben met begrijpend lezen, die ondanks de extra begeleiding niet of nauwelijks vooruitgaan en die matig betrokken zijn tijdens de instructielessen. Dit zorgt ervoor dat ik mij handelingsverlegen voel. De module begrijpend lezen heeft mij handreikingen gegeven. Door het uitvoeren van een onderzoek, waarbij ik de interventies die zijn aangeboden uit de module toepas, tracht ik het begrijpend leesonderwijs voor deze kinderen te verbeteren. De wijze waarop ik dit heb gedaan is te lezen in dit onderzoeksverslag.

6.2. Technische reflectie

Vaardigheden

Door onderzoek te doen naar het verbeteren van de leerresultaten en betrokkenheid van de zwakke begrijpend lezers in mijn praktijk heb ik gewerkt aan de basisdimensies onderzoekend handelen (B.2.3) en gerichtheid op de ontwikkelingsmogelijkheden (B2.1.). Ik heb gebruik gemaakt van het kritisch toepassen van kennis (B1) door verschillende nieuwste inzichten met betrekking tot goed begrijpend leesonderwijs toe te passen. Daarbij heb ik rekening gehouden met de werkwijze van de school en de onderliggende aspecten die van invloed zijn op het begrijpend lezen, leesbaar in hoofdstuk 2. De nadruk in dit onderzoek ligt op het 'orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen' en het 'inter-persoonlijk competent in de omgang met leerlingen'. Ik heb geleerd om mijn didactisch handelen bij begrijpend lezen over te brengen via 'modeling' (met hardop denken), waardoor de kinderen in de gelegenheid worden gesteld om mijn gedrag te imiteren tijdens het zelfstandig werken en het samenwerken. Het voeren van de diagnostische gesprekken heeft ervoor gezorgd dat ik ben gegroeid in mijn inter-persoonlijke competentie. Ik heb geleerd op welke wijze ik deze gesprekken bij begrijpend

lezen moet voeren en welke vragen ik moet stellen. Door het aanleren van coöperatieve werkvormen worden de kinderen gemotiveerd om van en met elkaar te leren. Voor het aanleren van de coöperatieve werkvormen en het begeleiden van het proces heb ik gebruik gemaakt van het 'orthopedagogisch competent' en het 'organisatorische competent'. Gedurende het onderzoek heb ik aanpassingen gedaan in de planning om het proces beter te laten verlopen, waardoor de kinderen zich de werkvormen beter hebben eigen gemaakt. De ruzies die aan het begin van het onderzoek veelvuldig zijn ontstaan, zijn aan het einde van het onderzoek nog nauwelijks aanwezig. Door kinderen te wijzen op de gemaakte afspraken, gewenst gedrag te belonen met complimenten en hen alternatieven te bieden wanneer er onenigheid ontstaat, is de samenwerking onder de kinderen verbeterd. Door het bijhouden van een logboek waarmee ik heb gereflecteerd op mijn eigen handelen en waarmee ik het proces tussentijds heb bijgesteld om het onderwijs aan de kinderen te optimaliseren, heb ik gewerkt aan de basisdimensie 'normatieve professionaliteit' (A2).

Ik heb veel steun gehad van mijn directrice, in de startfase van mijn onderzoek bij het kiezen van een geschikt onderwerp dat aansluit op de behoeften van de school, en aan mijn Critical Friends. Zij hebben mij gesteund en gestuurd bij het formuleren en klein houden van de onderzoeksvraag. Ook hebben ze kritische vragen gesteld, waardoor ik ben gewezen op aannames en verbeteringen in het onderzoeksverslag ([bijlage 11](#)). Mede door het doorlopen proces en de onderzoeksresultaten met de bijbehorende aanbevelingen te delen na afloop van het onderzoek met mijn collega's, werk ik aan de competentie 'samenwerken met collega's'. Door de ouders op de hoogte te stellen van de vorderingen van hun kind en hen adviezen te geven om ook thuis te oefenen, heb ik gewerkt aan de basisdimensie 'samenwerkend leren' en de competentie 'samenwerken met de omgeving van de school'.

Denken in mogelijkheden staat centraal bij het aansluiten op de basisdimensie 'visie inclusie en het waarderen van diversiteit'. Zo is in dit onderzoek gewerkt volgens de 1-zorgroute en zijn verschillende instructie- en verwerkingsvormen toegepast om tegemoet te komen aan het onderwijs voor kinderen met een speciale onderwijsbehoefte. Ik als (Master-Sen) professional ben van essentieel belang. Door authentiek te functioneren (A3) en regelmatig te reflecteren op het eigen handelen heb ik gewerkt aan het verbeteren van mijn eigen vaardigheden en ontwikkeling. Door dit onderzoek ben ik beter in staat om mijn begeleiding af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de kinderen en het toepassen van 'modeling' van de strategieën en de denkstroom. Ook het voeren van diagnostische begrijpend leesgesprekken is verbeterd, waardoor

ik de ontwikkeling van de kinderen beter kan volgen. Daarmee heb ik gewerkt aan de competentie 'reflectie en ontwikkeling'.

Met de toets PGO heb ik gewerkt aan de doelen uit mijn POP. Ik heb aangegeven dat ik opgedane kennis wil toepassen in de praktijk, waarbij ik specifiek aansluiten op de zorgbehoeften van de kinderen en ervoor zorg dat zij mede-eigenaar worden van hun leerproces. Daarnaast heb ik aangegeven dat ik informatie wil delen met mijn collega's en dat ik hen wil motiveren om de opgedane kennis uit te proberen. Ik heb gewerkt aan dit doel door gesprekken te voeren met de directie en intern begeleider, Critical Friends en door na afloop van mijn onderzoek een presentatie te geven.

6.3 Biografische reflectie

Opvattingen en meningen

Ik vind het belangrijk dat de kinderen plezier hebben in het leren op school. Als kind heb ik zelf niet graag gelezen. Begrijpend lezen heb ik erg moeilijk gevonden. Het vergroten van de betrokkenheid en het bieden van goed onderwijs, dat (zoveel mogelijk) aansluit op de zone van naaste ontwikkeling van alle kinderen in de klas, vind ik een taak van de leerkracht. Ik vind het een goede zaak dat het huidige kabinet extra gelden investeert in scholing van docenten om het onderwijs te verbeteren. Ik deel de mening van het kabinet dat goed geschoolde mensen belangrijk zijn voor ons economisch belang en onze economische- en kennispositie wereldwijd. Leesvaardigheid is de sleutel om te kunnen participeren op politiek, sociaal en economisch gebied, maar ook bij culturele activiteiten en tijdens de vrije tijd (Vernooy, 2007). De basis ligt op de basisschool.

(Beroeps) Identiteit

Ik ben mij ervan bewust dat mijn handelen als leerkracht van invloed is op de kwaliteit van het onderwijs aan de kinderen uit mijn klas. Met het toepassen van modelgedrag, met hardop denken, en het reflecteren hierop heb ik gewerkt aan het verbeteren van mijn instructies. Zowel een goede instructie als goede begeleiding zijn cruciaal. Op de vorige school waar ik werkzaam ben geweest heb ik een schoolbrede cursus 'werken met coöperatieve werkvormen' gevolgd. Het werken met deze werkvormen heb ik als positief ervaren, mede door de hoge betrokkenheid en effectieve leertijd. Daarom heb ik deze vorm van verwerking gekozen voor

mijn onderzoek. Als kind en ook nu nog werk en overleg ik graag samen met anderen. Ik kan mij daarom goed voorstellen dat de kinderen in mijn klas het ook erg prettig vinden om samen te werken, en daardoor met en van elkaar leren.

Zinsgeving/betrokkenheid

Ik voel mij competent en zekerder als leerkracht. Ik ben gegroeid van onbewust (on)bekwaam naar bewust bekwaam in mijn begeleiding van de kinderen op het gebied van leren en begrijpend lezen in het bijzonder. Het volgen van de taalmodules en de bijbehorende literatuur hebben ervoor gezorgd dat ik allerlei interventies tot mijn beschikking heb, waarvan gezegd wordt dat ze een positieve invloed hebben op het onderwijs. Daardoor voel ik mij minder handelingsverlegen.

6.4 Meta-reflectie

Uit de leerstijltest van Kolb blijkt dat ik een oplossingsgerichte leerstijl heb en dat ik een 'denker' en 'doener' ben. Ik leer het liefst door theorie in de praktijk te brengen. De combinatie van literatuur zoeken en toepassen in de praktijk heb ik als zeer zinvol ervaren. In mijn dagelijks leven merk ik dat ik problemen direct wil aanpakken. Analytisch en logisch denken pas ik vooraf toe. Wanneer ik een probleem niet kan oplossen of niet weet hoe ik het moet oplossen heb ik de neiging om anderen om advies te vragen. De opleiding heeft er echter voor gezorgd dat ik kritischer ben geworden en niet zomaar adviezen van andere op volg. Ik zoek nu informatie eerder op, waarbij ik veel gebruik maak van het internet en kritisch zoek naar betrouwbare bronnen.

Van nature heb ik de neiging om te denken in mogelijkheden/oplossingen waarbij, mede door het volgen van de opleiding, ik nu steeds vaker denk in het algemeen belang in plaats van het in het persoonlijk belang (van micro naar meso).

Kijkend naar mijn beroepsambities zie ik mij zelf gedurende mijn loopbaan nog verschillende dingen doen. Zo wil ik graag nog eens gaan werken op een Rec-3 school en op het HBO of MBO. Ondanks dat het einde van mijn opleiding nadert zie ik mijzelf als een persoon die zal blijven leren, open staat voor vernieuwingen en graag nieuwe dingen blijft uitproberen.

6.4 Kritische reflectie

Door dit onderzoek geef ik begripend lezen met meer plezier. De betrokkenheid van de kinderen is vergroot. Ze nemen enthousiast deel aan de begripend leeslessen. Het geeft veel voldoening te zien dat de begripend leesresultaten bij de 'uitvallers' grotendeels zijn verbeterd. Er is veel extra tijd en begeleiding in deze kinderen gestoken. Ik vind het een goede zaak dat de overheid geld pompt in de scholing van leerkrachten. Om onze kenniseconomie op peil te houden is goed onderwijs namelijk van essentieel belang. Een goede scholing, interventies in het onderwijs en onderzoeken zorgen er voor dat het onderwijs niet stil staat, maar in ontwikkeling blijft. Mogelijk daardoor zal het onderwijs verbeteren. Werken met de 1-zorgroute zorgt ervoor dat er beter wordt aangesloten op de zone van naaste ontwikkeling en dat kinderen succeservaring opdoen. Kijkend naar de ethische aspecten zorgt het ook voor ongelijkheid, want sommige groepen kinderen krijgen daardoor intensievere begeleiding dan anderen. Het sociale systeem van Nederland, waarbij we voor elkaar en dus ook voor de 'zwakkeren' onder ons zorgen vind ik echter een van de mooiste kenmerken van ons land.

Nawoord

Met veel plezier heb ik aan dit onderzoek gewerkt. Met tevredenheid kijk ik terug op dit onderzoek, dat veel heeft betekend voor de kinderen in mijn klas en mijn eigen ontwikkeling, kennis en (leerkracht)vaardigheden. De interventies wil ik daarom zeker voortzetten en delen met anderen, zodat ook zij gemotiveerd worden om deze interventies uit te proberen in de praktijk.

Ik wil mijn Critical friends, collega's, vrienden en familie bedanken voor alle steun, feedback en begeleiding.

Literatuurlijst

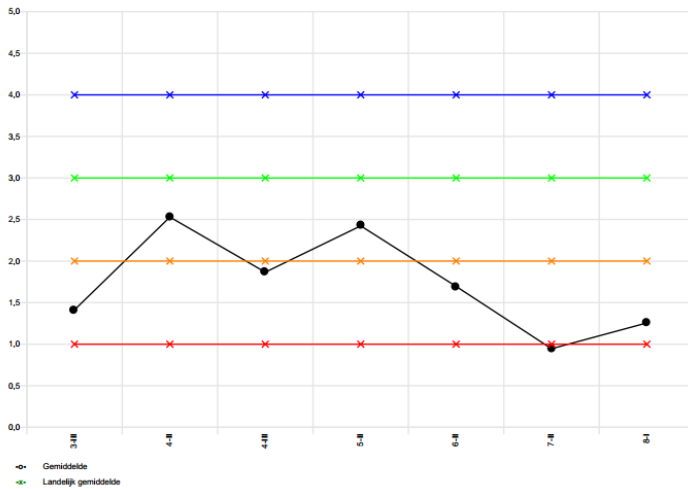
- Aslander M., Bouwman A., Breugel van K., Fiori L., Hortensius L., Koekebacker E., Förrer M., van de Mortel K., Richters J. (2010). *Special. Meerdere artikelen gebundeld*. Verkregen op 9-12-2014 van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/wp-content/uploads/2011/04/special-begrijpend-lezen.pdf>
- Bazalt (n.d.) *Aan de slag. Werkmateriaal bijlage bij deel c*. Verkregen op 30 april 2014 van <http://www.bazalt.nl/aan-de-slag/502-site/expertise/taal/lezen-is-weten> .
- Berends (n.d.). *Begrijpend leesonderwijs zin en onzin*. Geraadpleegd op 3 juni 2014 van www.slo.nl .
- Claasen W. (2009) *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen: Apeldoorn.
- De Lange R., Schuman H & Montesano Montessori N. (2011) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Deurings J., van der Linden B., Schuurs U., Strating H. (2011) *Op woordenjacht*. Antwerpen: Garant.
- Förrer M & van de Mortel K. (2010) *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Förrer, M., Jansen, L. en Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen! Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale behoeften*. CPOS: Amersfoort
- Gijsel M., Scheltinga F., Druenen M. & Verhoeven L. (2011) *Protocol leesproblemen en Dyslexie groep 4*. Nijmegen: ECN.
- Joosten E & Riemens C. (n.d.) *Een zesstappenaanpak voor de directe instructie van school-en vaktaal*. Tijdschrift taal, 2(4).
- Kagan S., Kagan M. (2013). *Coöperatieve leerstrategieën*. Rotterdam: Bazalt.
- Laevers & Despondt (2004). *Betrokkenheid*. Verkregen op 26-01-2015 van <http://diversiteitinactie.be/themas/kinderarmoede-ko/professionalisering/randvoorwaarden/betrokkenheid>
- McNamara, D.S. & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33-46.
- *Netherlands house for Education and Research* (2014). *Po/Vo dossierbeschrijving*. Verkregen op 8-12-2014 van <http://www.neth-er.eu/nl/dossiers/onderwijs/po/vo>
- Obama B. (2014). *Education*. Verkregen op 8-12-2014 van <http://www.whitehouse.gov/issues/education> .
- OECD. (2012). *Pisa 2012 results in Focus*. Geraadpleegd op 10 oktober 2014 van <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> .
- Rijksoverheid (2014). *Van goed naar excellent onderwijs*. Verkregen op 8-12-2014 van <http://www.rijksoverheid.nl/regering/regeerakkoord/van-goed-naar-excellent-onderwijs>
- Rutte M. (2014). *Rutte: 'Onderwijs cruciaal voor groei en economie'*. Verkregen op 8-12-2014 van <http://www.dub.uu.nl/artikel/nieuws/rutte-onderwijs-cruciaal-voor-groei-en-economie.html>
- Smits A., Jongejan W., Wentink H. *Connect vloeiend lezen. Interventieprogramma voor groep 4*. Amsterdam: Boom
- Stoeldraijer J. & Förrer M. *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS
- Van de Mortel (2014) *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS
- Van de Weijenberg A. (2008) *Leraar biedt allochtone kleuter te weinig taal aan*. Didactief, 5, 30-32.
- Van den Nuft D. & Verhallen M. (2001) *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Van der Leij A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vereniging hogescholen (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Verkregen op 18-02-2015 van <http://www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/publicaties/lectoren-en-lectoraten-hogescholen-1/forum-voor-praktijkgericht-onderzoek-1/2023-gedragscode-praktijkgericht-onderzoek-voor-het-hbo-3>
- Verhallen M. (2009) *Meer en beter woorden leren*. Verkregen 18-02-2014 van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV058_01.pdf.
- Vernooy K. (2007) *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Taalpilots onderwijsachterstanden, Oktober, 1-32.
- Vernooy K. (2010) *Ontwikkelingen op het gebied van (begrijpend lezen). Wat werkt?* Twente: Onderwijscentrum
- Wijnand G. & Hasselt M. (n.d.). *De middennot als didactisch vertrekpunt*. Geraadpleegd op 30 april 2014 van <http://wij-leren.nl/opbrengstgericht-passend-onderwijs.php> .

Bijlage 1. Cito-gegevens

3. Begrijpend lezen: CITO Begrijpend lezen LOVS-Totaal

Hoofdst. in 2013 / 2014

Gemiddelde groepsniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

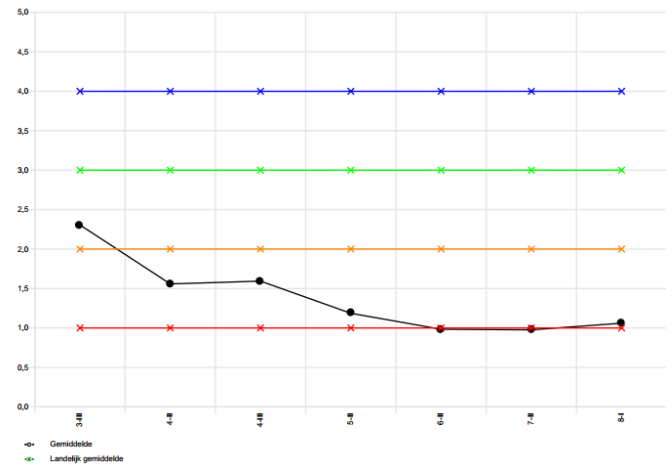


Figuur 1. Begrijpend lezen. Schooljaar 2013-2014

3. Begrijpend lezen: CITO Begrijpend lezen LOVS-Totaal

Hoofdst. in 2010 / 2011 - 2013 / 2014

Gemiddelde groepsniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

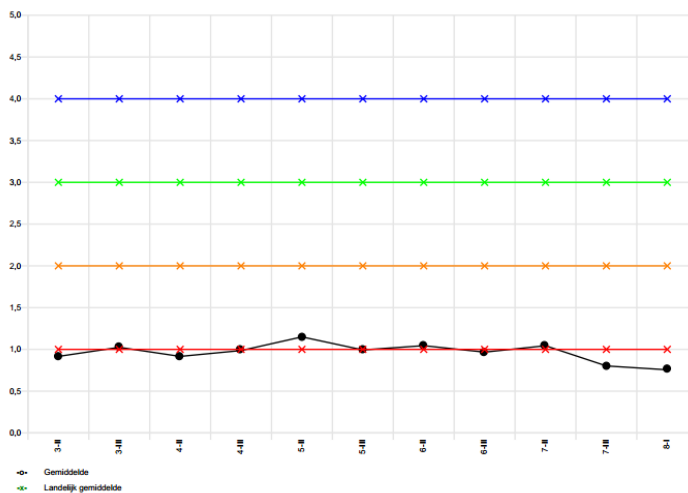


Figuur 2. Begrijpend lezen. Het gemiddelde: 2010-2014

5. Overig: CITO Woordenschattoets LOVS-Totaal

Hoofdst. in 2013 / 2014

Gemiddelde groepsniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

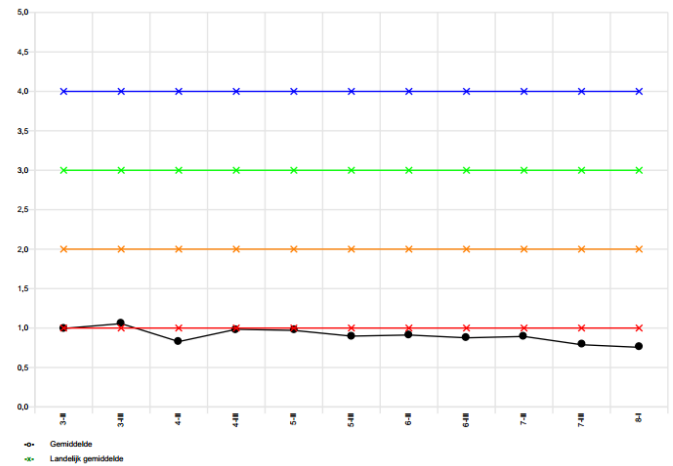


Figuur 3.

5. Overig: CITO Woordenschattoets LOVS-Totaal

Hoofdst. in 2011 / 2012 - 2013 / 2014

Gemiddelde groepsniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

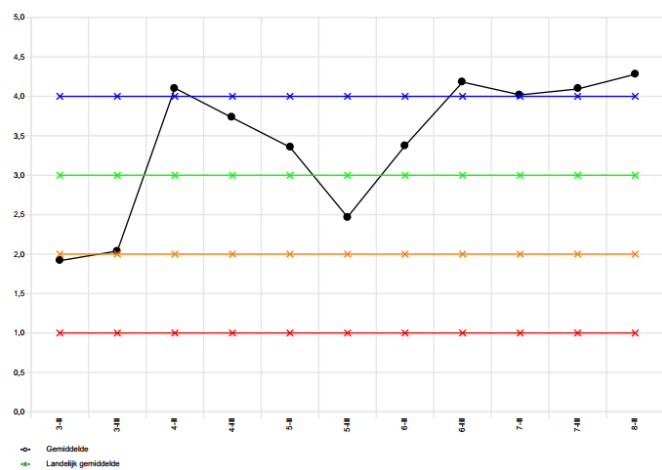


Figuur 4. Woordenschat. Het gemiddelde: 2010-2014

1. Technisch lezen: CITO Drie-Minuten-Toets LOVS-Totaal

Hoofdvest. in 2013 / 2014

Gemiddelde groepsniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

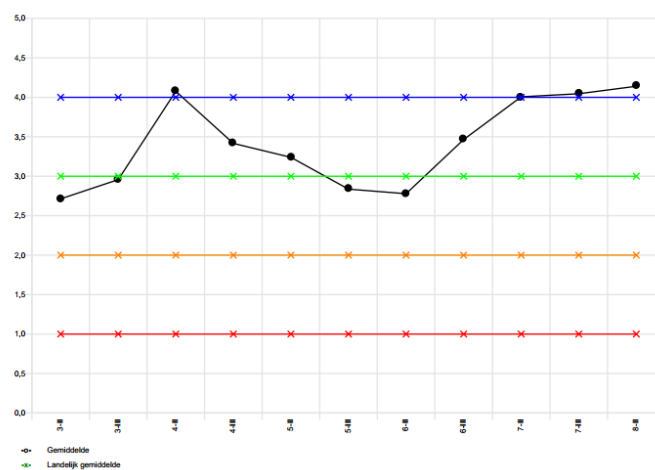


Figuur 5. Technisch lezen DMT.
Schooljaar 2013-2014

1. Technisch lezen: CITO Drie-Minuten-Toets LOVS-Totaal

Hoofdvest. in 2010 / 2011 - 2013 / 2014

Gemiddelde groepsniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

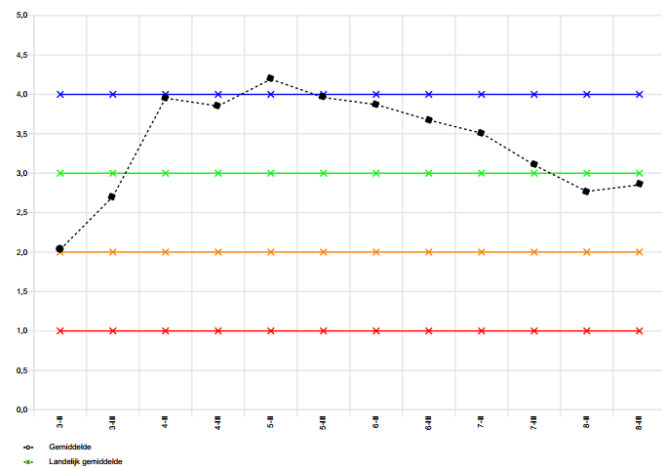


Figuur 6. Technisch lezen DMT.
Het gemiddelde: 2010-2014

1. Technisch lezen: AVI-AVI-Beheersing

Hoofdvest. in 2013 / 2014

Gemiddelde leerlingniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen

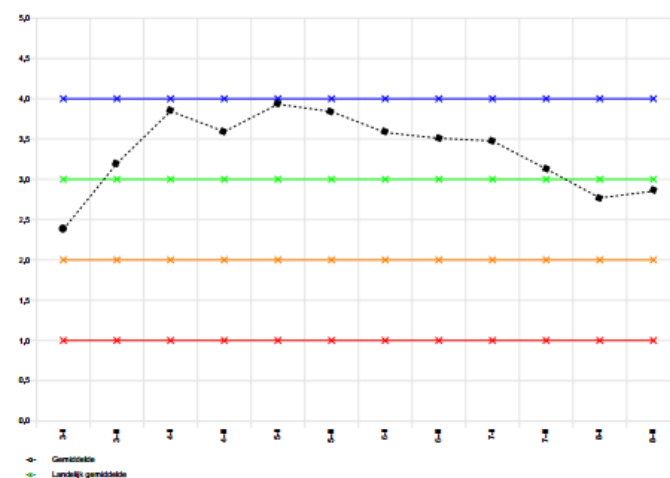


Figuur 7. Technisch lezen. AVI
Schooljaar 2013-2014

1. Technisch lezen: AVI-AVI-Beheersing

Hoofdvest. in 2010 / 2011 - 2013 / 2014

Gemiddelde leerlingniveauwaarde t.o.v. ABCDE-normgrenzen



Figuur 8. Technisch lezen. AVI
Het gemiddelde: 2010-2014

Bijlage 2. Begrijpend leesresultaten groep 4 2013-2014

Resultaten vorig schooljaar 2013-2014 groep 4

	Begrijpend lezen					Technisch lezen		Woordenschat	
	Cito		Methode gebonden Schaal 0 -16			DMT/Avi		Cito	
	M4	E4	Toets 1	Toets 2	Toets 3	M4	E4	M4	E4
Leerling S.	D 1,7	C 2,4	s.9/ O	s.15/ G	s. 10/V	C 2,8	C 2,6	D 1,2	D 1,4
Leerling W.	E 0,8	E 0,7	s.7/ O	s.8/ O	s. 4/ O	E 0,7	E 0,8	C 2,6	C 2,6
Leerling A.	E 0,7	E 0,6	s.10/ V	s.10/ V	s. 5/ O	D 1,3	D 1,0	D 1,3	D 1,4
Leerling C.	D 1,5	C 2,7	s.12/ V	s.11/ V	s.11/ V	B 3,6	C 2,8	D 1,0	B 3,0
Leerling R.	E 0,9	E 0,7	s.8/ O	s.7/ O	s.8/ O	C 2,7	C 2,1	D 1,2	E 0,9
Leerling M.	D 1,2	D 1,6	s.9/ O	s. 8/ O	s.8/ O	B 3,9	B 3,4	C 2,2	C 2,4
Leerling N.	D 1,5	C 2,0	s.10/O	s.10/V	s.11. V	B 3,4	B 3,4	E 0,9	D 1,4
Leerling D.	C 2,3	D 1,6	s. 9/ O	s. 9/ O	s.9/O	B 3,3	C 2,6	E 0,8	E 0,8

Aantal leerlingen groep 4 2013-2014: 18 leerlingen

Onvoldoende M4 Cito: 7 leerlingen

Onvoldoende E4 Cito: 5 leerlingen

Onvoldoende toets 1: 6 leerlingen

Onvoldoende toets 2: 4 leerlingen

Onvoldoende toets 3: 5 leerlingen

Zwak technisch lezen: 2 leerlingen

Zwakke woordenschat: 6 leerlingen

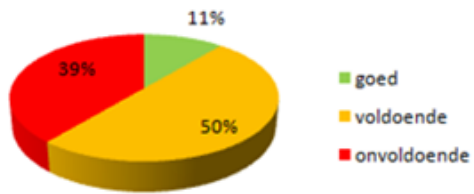
Opvallend:

- De twee kinderen van wie de resultaten van het begrijpend lezen zijn verbeterd scoren ook beter op de woordenschattoets.
- Bijna alle kinderen die onvoldoende scoren op begrijpend lezen, scoren ook laag op technisch lezen en/of woordenschat.

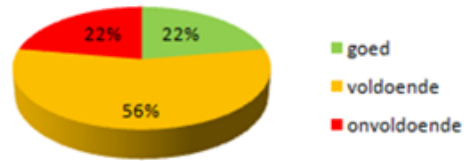
***O=onvoldoende, V=voldoende, G=goed.**

Gegevens uitvallers op de begrijpend leestoetsen schooljaar 2013 - 2014.

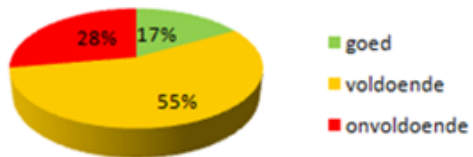
Methodetoets blok 1:



Methodetoets blok 2



Mehodetoets blok 3



Figuur 9.

*Methode gebonden toetsen van de begrijpend leesmethode 'Grip op lezen'.
Groep 4, schooljaar 2013-2014.*

Bijlage 3. Begrijpend leesresultaten onderzoeksgroep

Resultaten huidige schooljaar 2014 – 2015

Cito gegevens E3 Juni 2014 van groep 4.

(instroomgegevens)

	Begrijpend lezen:	Woordenschat:	DMT	AVI
Leerling 1	0.7 E	0.9 E	3.7 B	M4
Leerling 2	0.7 E	1.5 D	0.6 E	start
Leerling 3	0.8 E	4 A	0.7 E	start
Leerling 4	0.8 E	1 D	2.8 C	E3
Leerling 5	0.8 E	2.5 C	3.2 B	E3
Leerling 6	1.4 D	4 A	1.1 D	m3
Leerling 7	2.1 C	0.9 E	3.7 B	E3
Leerling 8	2.4 C	3.5 B	1.6 D	m3
Leerling 9	2.4 C	0.6 E	n.v.t.	M4
Leerling 10	2.9 C	1 D	1.5 D	m3
Leerling 11	3.4 B	1 D	3.1 B	E3
Leerling 12	3.7 B	4 A	4 A	M4
Leerling 13	4.1 A	2 C	4.1 A	M5
Leerling 14	4.2 A	4.3 A	1.4 D	m3
Leerling 15	4.6 A	1 D	4.3 A	M5
Leerling 16	Engels onderwijs in Afrika gevolgd.			

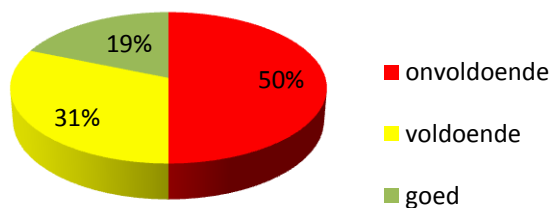
Leerling 9 komt van de Neveninstroom, daardoor zijn er geen gegevens van de DMT en AVI bekend.

Leerling 16 heeft Engelstalig onderwijs in Afrika gevolgd, hierdoor heeft zij een achterstand ten op zichten van het Nederlandse onderwijs gericht op alle vakken op taalgebied.

Figuur 10: Resultaten Cito E3 instroom groep 4 schooljaar 2014-2015.

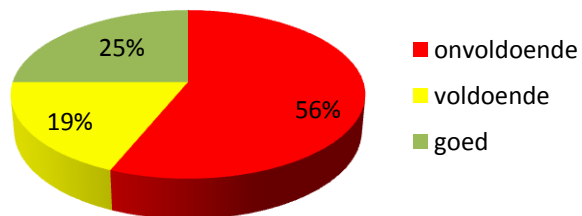
Cito E3 (eind groep 3) resultaten van de huidige groep 4 schooljaar 2014-2015:

Begrijpend leesresultaten



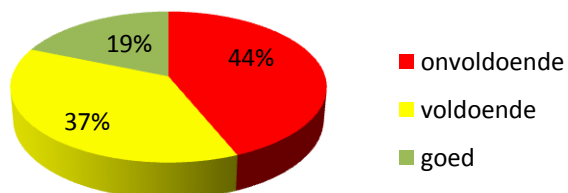
Figuur 11. Resultaten E3 juni 2014.

Woordenschat resultaten



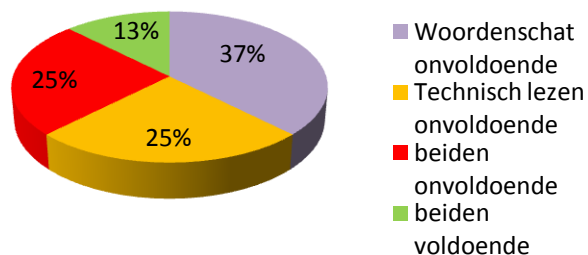
Figuur 12. Resultaten E3 juni 2014.

Technisch leesresultaten



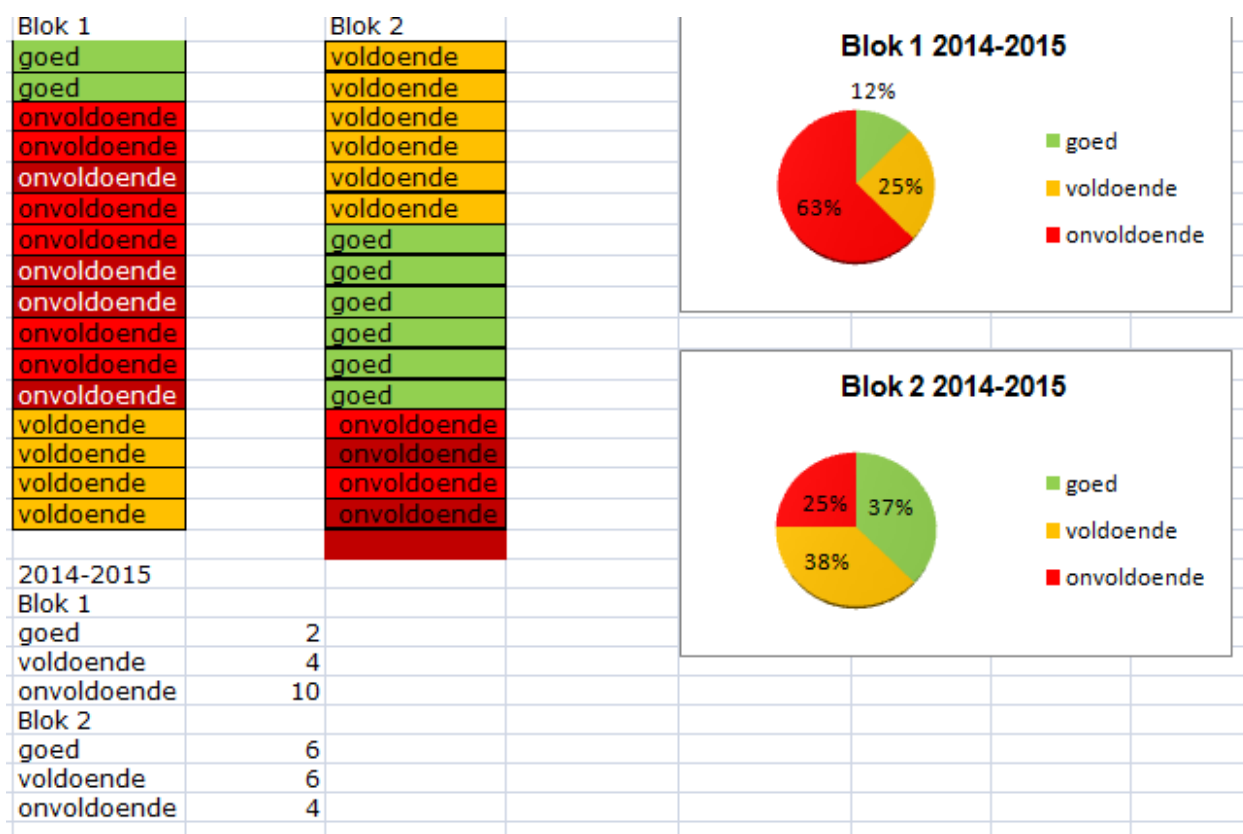
Figuur 13. Resultaten E3 juni 2014.

Relatie tot onderliggende vakken:



Figuur 14: Resultaten Cito E3 onder 7 uitvallers op begrijpend lezen.

Methodegebonden toetsresultaten blok 1 en 2:



Vooruitgang ten opzichte van vorig schooljaar:

	2014-2015		2013-2014			
	blok 1	blok 2	blok 1	blok 2		
onvoldoende	63	63	39	22		
voldoende	25	50	50	56		
goed	12	36	11	22		
		149		200	142%	
2013-2014						
onvoldoende	39	39	22	22		
voldoende	50	100	56	112		
goed	11	33	22	66		
		172		200	116%	

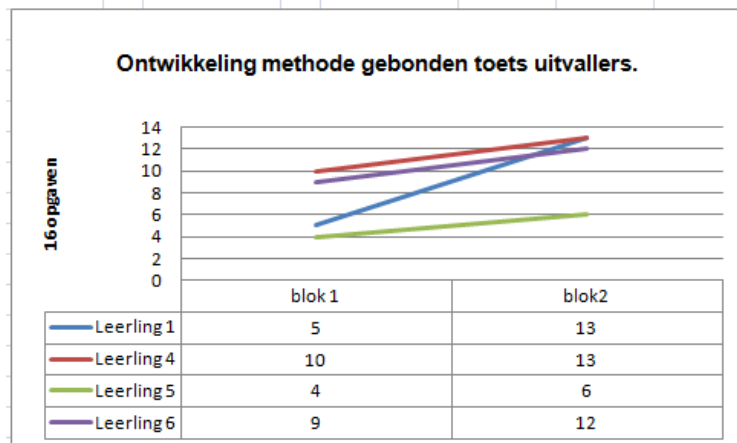
Verhouding:

Onvoldoende x 1

Voldoende x 2

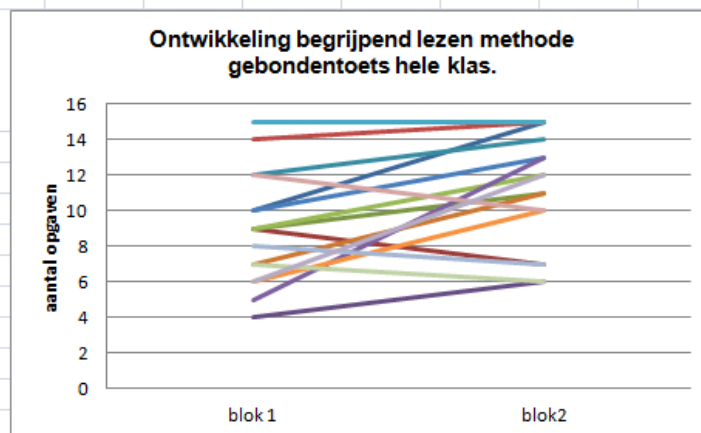
Goed x3

Methodegebonden ontwikkeling Uitvallers								
	Blok 1		Blok 2					
	aantal goed	benaming	aantal goed	benaming				
Leerling 1	5	onvoldoende	13	goed	Leerling 1	5	13	
Leerling 4	10	voldoende	13	goed	Leerling 4	10	13	
Leerling 5	4	onvoldoende	6	onvoldoende	Leerling 5	4	6	
Leerling 6	9	onvoldoende	12	voldoende	Leerling 6	9	12	



Methodegebondenontwikkeling hele klas:

blok 1	blok2
10	15
9	7
9	11
4	6
12	14
7	11
10	13
14	15
9	12
5	13
15	15
6	10
8	7
12	10
7	6
6	12
143	177



Bijlage 4. Eerdere onderzoeken

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat de volgende aspecten een positief effect hebben op het begrijpend leesonderwijs:

Volgens C.A.J. Aarnoutse (1982) bestaat de meest effectieve didactiek van begrijpend lezen uit het oefenen van leesstrategieën waarbij de voorbeeldfunctie van de leerkracht van essentieel belang is. K. van de Mortel (2012) onderscheidt drie strategieën: sturings-, lees- en herstelstrategieën. Volgens haar is het sturen van het leesproces de belangrijkste en overkoepelende leesstrategie en een doel van het begrijpend leesonderwijs. Zowel volgens K. van de Mortel als de onderzoekers Fisher, Frey en Lapp (2008) hebben zwakke begrijpend lezers baat bij een leerkracht die modelt, hardop denkt en voordoet. .

Volgens McNamara, D.S. en Kendeou P (2011) is inferenties maken (conclusies trekken) één van de belangrijkste vaardigheden bij begrijpend lezen. Bij het maken van inferenties is het hebben en gebruiken van kennis van de wereld belangrijk.

Van den Broek, P (2010) geeft aan dat zwakke lezers behoefte hebben aan een tekst waar de samenhangende tekstelementen dichter bij elkaar staan. Leerkrachtengedrag als het leggen van verbanden door signaalwoorden gebruiken; alert zijn op causale verbanden (oorzaak-gevolg) en preferentiële (verwijzingen) verbanden; het activeren en controleren van de voorkennis en het stimuleren van het kind om deze kennis te gebruiken tijdens het lezen van een tekst kunnen helpen bij het begrijpend lezen.

Volgens het onderzoek van Frederieke Willemse (2011) heb je een goed technisch leesniveau, veel wereld kennis, veel taalkennis, een grote woordenschat en een goede sturing van het leesproces nodig. Ze geeft aan dat leesstrategieën de lezer niet helpen wanneer een tekst te veel onbekende woorden bevat (Förrer en van de Mortel, 2010) en dat woordenschat aan de basis ligt van goed tekstbegrip.

Uit het onderzoek van Els van Asseldonk-van den Heuvel (2010) blijkt dat tevens leesplezier en de transfer naar andere vakken belangrijk is. Ook Aarnout A. (2012) geeft aan dat de leesmotivatie een belangrijke factor is. Het werken met coöperatieve werkvormen heeft daar een positief effect op. Ook zij geeft aan dat hardopdenken effectief is.

Bijlage 5. Begrijpend leesstrategieën methode ‘Grip op lezen’.

In de praktijk bewezen

De zeven strategieën die *Grip op lezen* gebruikt hebben hun waarde in de praktijk bewezen. Ze zijn geselecteerd door leesdeskundigen en worden onderschreven door Taalpilots.nl en de PO-raad. In dit overzicht staat wat de centrale vraag bij iedere strategie is en hoe een kind ermee aan de slag gaat. Bekijk op Mijn Malmberg ook het filmpje over de leesstrategieën.

Strategie	Centrale vraag	Vervolg
1. Doel bepalen 	Waarom lees ik de tekst?	Wil ik lezen om informatie op te doen? (informatieve tekst) Wil ik lezen voor mijn plezier? (verhaal, strip, mop, gedicht) Wil ik lezen hoe ik iets moet doen? (instructie, recept, routebeschrijving)
2. Voorspellen 	Waar gaat de tekst over?	Ik bekijk een tekst globaal. Ik kijk naar: de titel, de illustraties, de kopjes, de vorm. Dat geeft al veel informatie. Ik kan de inhoud voorspellen.
3. Voorkennis ophalen 	Wat weet ik al over het onderwerp?	Ik heb er al iets over gehoord. Ik heb er al iets over gelezen. Dat helpt om een tekst te begrijpen.
4. Herstellen 	Wat doe ik als ik het niet meer snap?	Ik kijk terug in de tekst en lees terug of verder. Ik bekijk de plaatjes bij de tekst. Ik zoek een moeilijk woord op in een woordenboek.
5. Vragen stellen 	Welke vragen zie ik in de tekst?	WH-vragen (wie-wat-waar-wanneer-welke-hoe-waarom) geven structuur aan een tekst. Het helpt om een tekst te doorgronden.
6. Visualiseren 	Welk plaatje past bij de tekst?	Tijdens het lezen vormt zich een plaatje in mijn hoofd. Dat plaatje verandert als ik verder lees. Soms is zo'n plaatje een schema.
7. Samenvatten 	Hoe vat ik de tekst samen?	Als ik de tekst heb begrepen kan ik in mijn eigen woorden vertellen waar het over ging. Ik kan hoofdzaken en bijzaken onderscheiden. Ik kan de kernwoorden markeren in zinnen. Ik kan de kernzin aangeven.

Bijlage 6. Originele planning.

Wanneer	Wie	Wat
September 2014	Leerkracht	Analysen van de toetsgegevens Juni 2014.
	Leerkracht	Opstellen van groepsplan begrijpend lezen. Literatuur lezen en opzoek gaan naar werkbare interventies.
Begin oktober 2014 tot januari 2015	Leerkracht en de klas.	Afnemen methodegebonden toets.
	Leerkracht en de instructiegroep.	Houden van diagnostische gesprekken.
	Leerkracht, de klas en de instructiegroep.	Werken volgens de interventies, video-opnames en bijhouden logboek.
	Leerkracht	Observeren van de instructiegroep d.m.v. videomateriaal.
	De klas.	Na iedere les de les en/of coöperatieve werkvorm waarderen.
December	Leerkracht	Analysen van gegevens. Eventueel bijstellen interventies.
	Leerkracht met instructiegroep.	Houden van een diagnostisch gesprekken.
Januari	Leerkracht, de klas en de instructiegroep.	Voortzetten interventies en observaties.
	Leerkracht en de klas.	Afnemen methodegebonden toets.
	Leerkracht met instructiegroep.	Houden van diagnostische gesprekken.
	Leerkracht en klas	Afnemen Cito-toets.
	Leerkracht met instructiegroep	Houden van diagnostische gesprekken.
Februari	<i>Alle data analyseren en verwerken in resultaten. Onderzoeksverslag verder afschrijven.</i>	

Planning begrijpend leeslessen:				Strategieën											
Weken:	Lessen:	les	m.	Doel bepalen	Voorspellen	Voorkennis	Herstellen	Vragen stellen	Visualiseren	Samenvatten	individuele verwerking:		d.g.	o.	f.m.
week 1	les 1	Timboektoe les 9	ja	woordweb							n.v.t.				ja
	les 2	blok 1 toets	nee								ja	n.v.t.	ja		
	les 3	les 6.2 Cito	nee								ja	zoek iemand die			
week 2	les 4	Timboektoe les 10	ja	mix-tweetal							ja			1.1 + 1.4	
	les 5	blok 1 mix/remediëring	ja	placemat						placemat	nee				ja
	les 6	les 7.1 Cito	ja	denken- delen- uitwisselen							nee				
week 3	les 7	Timboektoe les 11	ja	genummerde hoofden			tweetal coach				ja			1.5 + 1.6	
	les 8	blok 1 mix/remediëring	ja	rondpraat				dobbelen			nee				
	les 9	Les 7.2 Cito	nee				tweetal coach				ja	tweetal coach			
week 4	les 10	Timboektoe les 12	ja	rondpraat							n.v.t.				
	les 11	blok 2 les 1a methode	ja								nee				
	les 12	Les 8.1 Cito	ja	tweegesprek							nee				ja
week 5	les 13	Timboektoe les 13	ja	tweegesprek					vensterruiten		n.v.t.				
	les 14	blok 2 les 1b methode	nee	woordweb				dobbelen			ja	twee vergelijk		1.1	
	les 15	Les 8.2 Cito	nee								ja	zoek iemand die			
week 6	les 16	Timboektoe les 14	ja	mix-tweetal							n.v.t.				
	les 17	blok 2 les 2a methode	ja	placemat							nee				
	les 18	les 9.1 Cito	ja	genummerde hoofden							nee				
week 7	les 19	Timboektoe les 15	ja	denken - delen - uitwisselen							n.v.t.				ja
	les 20	blok 2 les 2b methode	nee	woordweb						placemat	ja	alleen	ja	1.4	
	les 21	les 9.2 Cito	nee								ja	tweetal coach			
week 8	les 22	Timboektoe les 16	ja								n.v.t.				
	les 23	blok 2 les 3a methode	ja	denken- delen- uitwisselen							nee				
	les 24	les 10.1 Cito	ja								nee				ja
week 9	les 25	Timboektoe les 17	ja	mix-tweetal					vensterruiten		n.v.t.				
	les 26	blok 2 les 3b methode	nee	placemat						placemat	ja	twee vergelijk		1.5	
	les 27	les 10.2 Cito	nee								ja	zoek iemand die			
week 10	les 28	Timboektoe les 18	ja	genummerde hoofden			tweetal coach				n.v.t.				
	les 29	blok 2 les 4a methode	ja	rondpraat				dobbelen			nee				ja
	les 30	les 11.1 Cito	ja								ja	tweetal coach			
week 11	les 31	Timboektoe les 19	ja								n.v.t.				
	les 32	blok 2 les 4b methode	nee								ja	twee vergelijk		1.6	
	les 33	les 11.2 Cito	nee								ja				
week 12	les 34	Timboektoe les 20	ja	tweegesprek					vensterruiten		n.v.t.				
	les 35	blok 2 toets methode										ja			
	les 36	Citotoets										ja			

m. = modellen
d.g. = diagnostisch gesprek

o. = observeren
fm. = filmen modeling

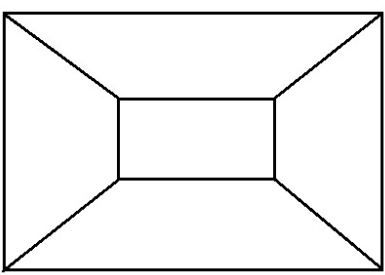
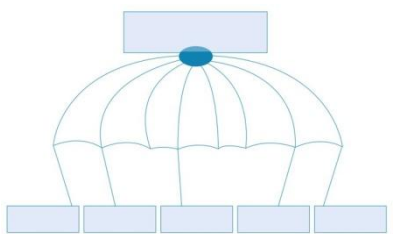
l = leerling

Grip op lezen op donderdag 45 min.
Timboektoe op vrijdag 30 min.
Cito begrijpend lezen op vrijdag 30 min.

Bijlage 7. Aangepaste planning coöperatieve werkvormen:

		werkvorm									
	Datum en tijdsperiode	placemat	woordweb	dobbelen	rondpraat	Denken delen uitwisselen	Zoek iemand die	vensterruiten	Tweetal coach		
W. 1	6-11-2014 les 2a G.O.L. Toets deel 1 en 2	Diagnostische gesprekken									g.o.
	7-11-2014 Cito oefenles 6.1						X			modelen	
	7-11-2014 Timboektoeles 9		X							modelen	film
W. 2	13-11-2014 G.O.L Mixles 1 ^e deel	X								modelen	film
	14-11-2014 Cito oefenles 6.2					X					
	14-11-2014 Timboektoeles 10	X	X							modelen	film
W.3	20-11-2014 G.O.L Mixles 2 ^e deel			X	X						
	21-11-2014 Cito oefenles 7.1					X				modelen	
	21-11-2014 Timboektoeles 11		X							modelen	
W.4	27-11-2014 G.O.L Blok 2 les 1a			X	X					modelen	film
	28-11-2014 Cito oefenles 7.2					X					film
	28-11-2014 Timboektoeles 12									modelen	
W.5	4-12-2014 G.O.L Blok 2 les 1b									?	
	5-12-2015 extra les sinterklaas.								X		film
	sinterklaasviering										
W. 6	11-12-2014 G.O.L 2a	X								modelen	
	11-12-2014 Cito oefenles 8.1		X							modelen	
	11-12-2014 Timboektoeles 13									modelen	
Kerstviering en Kerstvakantie											
W. 7	8-1-2015 G.O.L 2b	Diagnostische gesprekken									g.o.
	9-1-2015 Cito oefenles 8.2						X				
	9-1-2015 Timboektoeles 14							X		Modeling	film
W. 8	15-1-2015 G.O.L 3a									Modeling	film
	16-1-2015 Cito oefenles 9a								X	Modeling	
	16-1-2015 Timboektoeles 15			X						Modeling	
W.9	22-1-2015 Grip op lezen 3b								X		film
	23-1-2015 Cito oefenles 9b						X				
	23-1-2015 Timboektoeles 16				X					Modeling	
W.10	29-1-2015 Grip op lezen 4a							X		Modeling	
	30-1-2015 Cito oefenles 10a									Modeling	
	30-1-2015 Timboektoeles 17										
W.11	5-2-2015 Grip op lezen 4b					X					film
	6-2-2015 Cito oefenles 10b										
	6-2-2015 Timboektoeles 18								X		
	12-2-2015 Grip op lezen toets 2 deel 1 en 2										g.o.
	Cito M4	Diagnostisch gesprek									g.o.
X vragenlijst door kinderen ingevuld. X geen vragenlijst		g.o. = geluidsopname G.O.L = methode Grip op lezen.									

Bijlage 8. Uitleg coöperatieve werkvormen

Mix-tweetal/tweepraat  TweePraat Ping-Pong 1. Leerkracht stelt een open vraag. 2. Leerlingen geven in koppels mondeling om de beurt antwoord. 3. De koppels vatten samen welke ideeën waren Bij mix-tweetal voeren de kinderen de opdracht met steeds een ander koppel uit. Wanneer ze klaar zijn of wanneer de afgesproken tijd voorbij is gaan ze naar een volgend kind. Totdat de leerkracht de werkvorm afrond.	Placemat De kinderen schrijven allen het antwoord op de vraag, bijvoorbeeld de strategie voorspellen, op hun deel van het blaadje. Wanneer iedereen het antwoord heeft gegeven, delen ze door middel van rondpraat het antwoord met elkaar (groepje). In het midden schrijven ze een gezamenlijk antwoord. Daarna wordt het antwoord gedeeld met de klas. 	Denken-delen-uitwisselen De kinderen denken eerst zelfstandig na. Daarna delen ze het antwoord met hun maatje of overleggen samen indien ze er niet uit komen. Het gezamenlijk antwoord wordt gedeeld met de groep of een ander tweetal.
Genummerde hoofden  Genummerde Koppen Bij Elkaar 1. De leerkracht stelt een gesloten vraag 2. Denktijd 3. De leerlingen schrijven 't antwoord op 4. Hoofden bij elkaar 5. De leerkracht noemt een nummer 6. Team prijst degene die het antwoord gaf	Woordweb De kinderen schrijven het antwoord onder de parachute. Bijvoorbeeld bij de strategie voorkennisophalen. Wat weet je al over het onderwerp. Daarna delen ze hun informatie met mix-tweetal of tweepraat of denken delen uitwisselen. 	Dobbelen In de klas wordt een tekst gelezen en nabesproken. Daarna gaan de kinderen in groepjes zitten. Elk groepje heeft één of twee dobbelstenen, waarop bijvoorbeeld staat: 'wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom, '. Op de andere dobbelsteen kunnen werkwoordsvervoegingen staan, zoals: 'is, kan, doet, wil, heeft, zal'. Met de twee woorden die gegooid worden, maakt een van de leerlingen een vraag, die de groepsgenoten vervolgens beantwoorden. Daarna mag de volgende leerling gooien. Tenslotte volgt de klassikale nabespreking.

Vensterruiten	Tweetal coach	Rondpraat						
Alle kinderen krijgen een vel papier met lege vakken. Het verhaal wordt in delen voorgelezen of zij lezen het zelf in delen. Bij ieder deel maken ze een tekening ondersteund met steekwoorden. <table border="1"><tr><td>1.</td><td>2.</td></tr><tr><td>3.</td><td>4.</td></tr><tr><td>5.</td><td>6.</td></tr></table>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Tweetal Coach 1. De leerkracht stelt een gesloten vraag 2. A. geeft antwoord, B observeert en bevestigt/ coacht 3. De leerkracht stelt een volgende vraag 4. B. geeft antwoord, A observeert en bevestigt/ coacht 5. Begin weer bij 1	Rondpraat 1. Leerkracht geeft onderwerp of open vraag met verschillende antwoorden 2. Leerlingen geven om de beurt mondeling antwoord. Iedere leerling krijgt evenveel tijd
1.	2.							
3.	4.							
5.	6.							
Zoek iemand die								
Zoek Iemand Die B:56 1. Leerlingen lopen door de klas en zoeken een partner 2. A: stelt een vraag; B antwoordt; A: schrijft het antwoord op werkblad 3. B checkt en tekent af, wissel van rol 4. Werkblad vol: zitten en in je team checken of antwoorden goed zijn 5. Bij onenigheid: teamvraag								

Bijlage 9. Voorbeeld vragenlijst na iedere werkvorm

Les					
Dit vind ik van deze les:					
Zo heb ik deze les opgelet:					
Zo heb ik deze les samengewerkt:					
Zo heb ik deze les mijn werk gemaakt:					
De werkvorm vind ik:					

Figuur 15.

Bijlage 10. Voorbeeld controlevragenlijst

	Ja	nee
Vindt je begrijpend lezen met cooperatieve spellen leuker dan zonder?		
Vind je begrijpend lezen makkelijker als je mag samenwerken en overleggen?		
Begrijp je de tekst beter als de juf haar denkstem laat horen?		
Begrijp je de tekst beter als de juf de strategieën voordoet?		
Gebruik je de strategieën voor tijdens en na het lezen?		
		
Wat vind je van lezen?		
Wat vind je van het vak begrijpend lezen?		
Wat vind je van de volgende werkvormen?		
Placemat		
Woordweb		
Dobbelen		
Rondpraat		
Denken delen uitwisselen		
Zoek iemand die		
Vensterruiten		
totaal werkvormen:		

Bijlage 11. Feedback

Alle werkdocumenten waarop feedback is gegeven zijn opvraagbaar. De feedback in deze bijlage betreft een samenvatting:

Van:	Feedback:
M.	De aanleiding/ probleemstelling is duidelijk, ik heb hier en daar nog wat opmerkingen geplaatst. Eén deelvraag vond ik nog wat onduidelijk geformuleerd. Hiervoor heb ik een suggestie gedaan. Je theorie dekt een groot deel van je onderzoeksvraag en je deel vragen. Ik mis alleen de theorie over je laatste deelvraag. <i>Wat vraagt de interventie 'modeling' tijdens het begrijpend leesonderwijs van mij als leerkracht.</i> Is er theorie over leerkrachtvaardigheden tijdens het modelen? Misschien dat je dat dan nog kan toevoegen. Het is maar een suggestie. Ziet er verder goed onderbouwd uit. Succes Opmerkingen bij het document: • Bij het groene blokje staat het woord BIEDEN . Dit moet je veranderen in BEIDEN. • Moeten de kernbegrippen ook benoemd worden? • Of was dat alleen maar bij toets OZV? • Waar verwijst "deze" naar? • Deze zin klopt naar mijn idee niet helemaal qua constructie • Dit woord kan eruit • Moet hier het woordje 'het' nog tussen? • En...verwerken de kinderen zelfstandig de opdrachten. • De zin loopt niet lekker zoals die nu staat • Aan elkaar??? • positieve • Is het niet: simultane Wat is nu de aanleiding dat jij tot dit onderzoek bent gekomen? Ik lees alleen in je inleiding wat je probleem is maar in de aanleiding heb je alleen maar citaten staan en bevindingen van anderen. Er staat niks in van jezelf. Ik lees nu dat jou aanleiding voor het onderzoek de bevindingen zijn van wat anderen zeggen over goed onderwijs. Welke relatie hebben de citaten met jou praktijk en waarom kies je deze citaten als het om begrijpend lezen gaat? Als lezer denk ik dat je dus dit onderzoek gestart bent omdat het belangrijk is om goed onderwijs te geven. Waar is de link met begrijpend lezen of met wat je in de inleiding noemt. Naar mijn idee is jouw inleiding een deel van de aanleiding en de probleemstelling !! Maar dat is mijn idee. Je theoretisch kader is puur beschrijvend. Je legt geen relatie naar je werkpraktijk. Ik denk dat je de relatie naar je probleemstelling explicieter moet maken (reflectief onderzoekende houding). Met M. heb ik veel overleg gehad over het doen van onderzoek. Hoe het logboek te maken, hoe gegevens te analyseren e.d. Zij is tegelijk met mij aan haar onderzoek aan het werken. Dit maakt het overleg erg doelgericht. Aan M. heb ik veel steun gehad.

R.	Hallo Suzanne, Zier er al goed uit. Ik vraag me wel af welk onderdeel van begrijpend lezen het meeste problemen geeft. Heb je dat middels een analyse uitgezocht? Hierdoor zou je je begeleiding effectiever en doelgerichter kunnen inzetten... Complimenten wederom..Ik heb rood gemaakt wat ik niet zo lekker vind lopen.. Ik weet niet wat je moet doen met de verschillende benadering "mijn klas" en "onderzoeker/ leerkracht" Misschien iets met een voetnoot oid aangeven? Maar dat is iets voor de docent denk ik.. In het document heeft ze meerdere aannames ter discussie gesteld en suggesties geopperd. Daarnaast heeft R. mij veel geholpen door mij alternatieven te bieden en literatuur verwijzingen. Dat heb ik als zeer prettig ervaren. Daarnaast heeft ze mijn document op spellingfouten gecontroleerd.
docent Fontys) Reactie op mail.	De docent heeft mijn hoofdstuk 1 t/m 3 goedgekeurd. Van te voren heeft zij mij gericht geholpen bij het opstellen van de onderzoeksvragen. Tussendoor heb ik mail contact met haar gehad. Ze heeft mij de volgende antwoorden gegeven Moet ik alle kinderen observeren of een klein groepje? AFHANKELIJK VAN DE DEELVRAAG , VRAAGT DIE NAAR HET EFFECT OP ENKELE/ ZWAKSTE LEZERS OF OP ALLE? Met hoeveel kinderen moet ik diagnostische gesprekken houden? JE MOET NIETS MAAR HET IS VERSTANDIG VOOR EEN BETROUWBARE UITSLAG OM JE CONCLUSIE OP MEER DAN 1 GESPREK TE BASEREN, 3 IS ZEKER WENSELIJK. Vorig jaar was mijn groep uitvallers heel klein. Maar dit jaar bedraagt dit bijna de helft van de klas. Zelf zat ik te denken om alleen de zwakke begrijpend lezers te nemen die niet uitvallen op technisch lezen.VERSTANDIG , GEEF DEZE KEUZE OOK AAN IN HFD 3. Woordenschat is bij bijna heel mijn klas zwak dus ik kan geen kinderen nemen die alleen op begrijpend lezen uitvallen. NEMEN WAARVOOR? VOOR ONDERZOEK/OBSERVEREN/GESPREKKEN/TOETSEN KUN JE EEN STEEKPROEFJE NEMEN OF DE 3 ZWAKSTEN. DAT IS REALISEERBAAR. WANNEER HET OM VERBETERING WOORDENSCHATDIDACTIEK GAAT, LIJKT HET ONETEHIJCH OM MAAR EEN PAAR LEERLINGEN GOED WOORDENSCHATONDERWIJS TE GEVEN WANNEER MEER DAN DE HELFT DIT HARD NODIG HEEFT. VERMELD DEZE ETHISCHE OVERWEGINGEN IN HFD 3 BIJ ETHIEK. IN DIT HFD ZOU JE OOK KUNNEN AANGEVEN DAT JE VANUIT HET GELEERDE OVER WOORDENSCHATONDERWIJS DIT ZEKER OOK GAAT AANPAKKEN MAAR DE BEVINDINGEN BUITEN DIT PRAKTIJKONDERZOEKJE HOUDT. Extrensieke factoren blijven dus toch van toepassing op het begrijpend lezen. WAT BEDOEL JE HIERMEE? WANNEER DIT BERUST OP IETS DAT JE GELEZEN HEBT OVER INVLOED VAN BEPAALDE EXTERNE FACTOREN OP LEESBEGRIIP DIEN JE DAT IN HFD AANLEIDING EN HFD THEORIE IETS OVER TE ZEGGEN. (OF BEDOEL JE EXTRINSIEKE MOTIVATIE?) <u>Mijn onderzoeksvraag is:</u> Wat is het effect van de interventies 'werken met coöperatieve werkvormen' en 'het toepassen van 'modeling' op de begrijpend leesresultaten en de betrokkenheid van de kinderen in mijn groep 4? <u>Mijn deelvragen:</u> • Welke coöperatieve werkvormen verhogen de betrokkenheid van de kinderen tijdens de begrijpend leeslessen?

	· <i>Wat is effect het van de interventie 'modeling' op het strategiegebruik van de kinderen tijdens het lezen van teksten?</i> · <i>Wat is het effect van de interventies op de resultaten van de methodegebonden toetsen?</i> · <i>Wat vraagt de interventie 'modeling' tijdens het begrijpend leesonderwijs van mij als leerkracht?</i> Deze vragen hebben wij samen opgesteld. Zodra ik alleen de kinderen die onvoldoende scoren op de toetsen wil observeren, moet ik dan de vragen aanpassen of hoeft dat niet? JA DAT IS WEL MEER GEFOCUST EN JE KUNT DAN IN JE CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN UITSPRAKEN DOEN OVER HET MOGELIJKE EFFECT OP ALLE KINDEREN. Feedback op hoofdstuk 1 t/m 3 Ik heb met plezier, interesse zorgvuldig je hoofdstukken bekeken en ze van vragen en opmerkingen voorzien.(3 uur totaal) . De grote hoeveelheid opmerkingen zijn geen maat voor de kwaliteit van je teksten of inhouden want die zijn zeker in orde ! Alles is bedoeld om het nog beter te maken en aan jou om er iets mee te doen of niet. Ik ben benieuwd hoe het gaat met de uitvoering van je praktijkgedeelte en hoop /verwacht in ieder geval een leerkracht en leerlingen die meer plezier hebben bij BL en mogelijk ook al wat effect op strategiegebruik. HFD 3 nog aanvullen met planning , nu nog niet duidelijk hoelang de actieperiode duurt , hoeveel lessen van hoe lang bijv. . Succes met aanpassing t.z.t. en voor nu vooral plezier in je BL lessen en in de gesprekken met de kinderen. Feedback op tweede mail omtrent het afnemen van een extra vragenlijst omdat de kinderen moeite hebben met het genuanceerd reflecteren: Een controlevraag achteraf zorgt voor meer betrouwbaarheid. Neem deze mondeling af bij de zwakke begrijpend lezers die je begeleidt.
Collega r.	De kinderen ogen betrokken tijdens het modelen van de strategieën. Ze reageren enthousiast. Twee kinderen kijken een andere kant op. Je stelt hen geen vragen, maar het kan best zo zijn dat ze jouw uitleg wel horen. Later in de film doen zij goed mee. Tijdens het modelen verwoord je de denkstappen duidelijk. De kinderen reageren op jouw denkstappen. Ze beamen je antwoord. Je gebruikt het digibord om de denkstappen te visualiseren en om stukken tekst aan te wijzen. Tijdens de diagnostische gesprekken stel je vragen aan de kinderen conform een vragenlijst. Regelmatig vraag je door, maar bij sommige kinderen zou je nog meer kunnen doorvragen om een duidelijker antwoord te krijgen. De verschillende bronnen laten interessante resultaten zien. Door de complexe werkvloer is het inderdaad moeilijk te zeggen dat de vooruitgang enkel door de interventies komen. Het is leuk om te zien dat de kinderen zo betrokken zijn bij de coöperatieve werkvormen en zeker belangrijk dat jij zelf ook meer plezier hebt gekregen in het geven van begrijpend lezen.
S,	Een vriendin heeft de samenvatting, inleiding, hoofdstuk 1 en 2 gecheckt op taal- en spellingfouten en mij hierin geadviseerd. Haar aanbevelingen heb ik verwerkt.

Bijlage 12. Logboek

Op basis van het logboek is de data-analyse gemaakt, waaruit conclusies zijn getrokken. De belangrijkste stukken zijn met een kleur aangegeven:

- Alle betekenisvolle stukken met betrekking tot de modeling en de strategieën zijn groen gemaakt.
- Alle betekenisvolle stukken met betrekking tot de cooperatieve werkvormen zijn rood gemaakt.
- Alle specifieke observaties van de 'uitvallers' zijn paars gemaakt.

Tijdsperiode		Wat deed je en wie waren erbij betrokken? <i>Feitelijke activiteit</i>	Wat ging er door je hoofd over het waarom, waartoe en hoe verder? <i>Reflectie</i>
Weeknummer, Datum, Les:			
Week 1	6-11-2014 Grip op lezen 2a Toets deel 1 en 2 +diagnostisch gesprek	Verhaal is door de leerkracht voorgelezen, evenals de vragen. De kinderen maken de toets zelfstandig.	De kinderen geven aan dat ze bepaalde strategieën wel gebruiken als herstellen, doel bepalen. Ook wordt er voorkennis opgehaald alleen leggen ze daarbij hun eigen verbanden. Ze zijn alle vier sterk gericht op de plaatjes en gebruiken daarbij veel voorkennis. Ook naar de titel wordt regelmatig gekeken. Gericht terug lezen in de tekst wordt niet gedaan. De meeste starten bovenaan met lezen. Ze kunnen wel vertellen waar een verhaal over gaat dat ze gelezen hebben. Opvallend is dat ze de vraag ook regelmatig niet goed lezen of begrijpen. Welk verhaal bedoelen ze, wat wordt er van je gevraagd etc. Na 10 minuten worden de kinderen onrustig. Ze doen niet meer actief mee en dagen elkaar uit om te lachen. (2 jongens) Aan het einde van het gesprek scheppen ze op. Ik heb het verhaal drie keer gelezen, ik vier keer ik twee keer etc. Geen van alle kinderen kan echt specifieke zinnen aanwijzen in de tekst waardoor ze het antwoord kunnen weten of achterhalen. Bij de vragen spreken ze over het verhaal 'wij zijn de beste'. Geen van alle kinderen heeft enig idee over welk verhaal het dan gaat. Ze kunnen het verhaaltje niet aanwijzen in hun boek. Ze beantwoorden de vragen zonder te weten over welke tekst het gaat. Het beantwoorden van de vragen was voor de kinderen moeilijk. Wellicht ook doordat er enkele dagen tussen zaten (de toets en het gesprek). Dit maakt het gesprek minder prettig. Bij het volgende gesprek wil ik de kinderen vragen stellen tijdens het beantwoorden van de vragen om te kijken hoe hun denkproces is. Daarnaast wil ik hen een voor een bij mij roepen, want nu kopiëren ze elkaars antwoord. Sommigen zijn vaak aan het woord en leerling 2 bijvoorbeeld nauwelijks. De spanningsboog is na 10 minuten op. In het geluidsfragment hoor ik de kinderen zuchten, ze zoeken afleiding en gaan lachen. Wanneer ik hen op hun gedrag aanspreek doen ze wel weer goed mee, maar ik merk dat het erg vermoeiend voor hen is. Een volgende keer ga ik daarom ook geen hele toets meer bespreken naar een paar onderdelen. Bij het volgende gesprek wil ik gebruik gaan maken van de vragenlijst uit . Ik merk dat ik niet gericht doorvraag wanneer een kind het antwoord niet weet. In een volgen d gesprek wil ik hen meer uitdagen om antwoord te geven. Uitwerking gesprek kinderen zie ' toevoeging 1'.

Week 2	7-11-2014 Cito oefenles 6.1	zoek iemand die Deze les bestaat uit twee opdrachten waarbij kinderen woorden in de juiste rubriek moeten verdelen d.m.v. een tabel. Werkvorm uitgelegd. <i>De eerste tabel heb ik voorgedaan samen met de kinderen. Ik heb de kinderen uitgelegd hoe ze de tabel moeten lezen. Ook hebben we samen naar de woorden gekeken. De woorden die de kinderen niet begrijpen heb ik uitgelegd. Daarna heb ik per woord benoemd onder welke categorie het valt: Fruit of bomen en waarom Bij de tweede opdracht heb ik het de kinderen laten maken en hen daarna de werkvorm zoek iemand die laten uitvoeren.</i>	<i>Ik merk daarbij dat de kinderen goed opschrijven welk antwoord een ander heeft. Ik heb alleen sterk mijn twijfels of ze elkaar ook goed uitleggen waarom. Dit wil ik de volgende keer explicieter benoemen. Want bij de evaluatie kreeg ik antwoorden als 'daarom' of 'dat weet ik gewoon'. Ook is het mij opgevallen tijdens het nakijken dat de kinderen de naam van de ander niet erachter schrijven. Hierdoor dragen ze geen verantwoordelijkheid voor hun werk. Het stukje zelfreflectie, daar wil ik met de kinderen aan gaan werken. Waarom vindt je dat en hoe kun je daar achter komen of dat weten? Dit wil doen door de kinderen voorbeelden te laten zien waarin ik deze stappen verwoord.</i>
	7-11-2014 Timboektoeles 9	<i>Bij deze les ben ik gestart met het voorbereiden van de tekst. Het doel en de voorspelling van de tekst door middel van modeling. De voorkennis heb ik de kinderen laten maken d.m.v. een woordweb</i> <i>Leerling 1 Schrijft woorden over thema op. (voorkennis ophalen)</i> <i>Leerling 2. Schrijft vrijwel niets op. Bij navraag geeft ze aan dat ze niets weet.</i> <i>Leerling 3. Schrijft thema woorden op. (voorkennis ophalen)</i> <i>Leerling 4. Schrijft veel themawoorden op. Vertelt uitgebreid wat ze denkt dat er gaat gebeuren.</i>	<i>Het valt daarbij op dat ze drie van de vier hun voorkennis ophalen. Alleen leerling 2 heeft hier veel moeite mee. Ze heeft veel denktijd nodig. Door gerichte vragen te stellen kan ze gemakkelijker antwoord geven. Ik vraag mij af hoe ik ervoor kan zorgen dat ook zij uit zichzelf antwoorden kan opschrijven. De volgende les wil ik de voorkennis ophalen</i> <i>De kinderen roepen door de klas wanneer ik de strategieën voordoe. De antwoorden zijn wel relevant. Er zijn veel kinderen die hun vinger opsteken en ook willen vertellen wat er gaat gebeuren in het verhaal.</i>
	13-11-2014 Grip op lezen Mixles deel 1	<i>Ik start met rust en ik vertel de kinderen wat ik van hen verwacht. Ik kijk naar de plaatjes en benoem wat ik zie en denk Tijdens mijn instructie kijken de kinderen gericht mee op het bord. Alle kinderen zitten netjes. Ik vertel de kinderen waarom ik denk dat het verhaal, de voorspelling over popcorn maken gaat en waarom ik dat denk. Tijdens het lezen stel ik hardop vragen. De kinderen willen het antwoord vertellen door hun vinger op te teken. Ik vertel hen dat ik zelf ga kijken of ik het antwoord in de tekst tegen kom. Tijdens de les zijn enkele kinderen vervelend. Wanneer ik hen daarop aanspreek doet er een kind flauw. Daarom leg ik de les stil. Ik vertel de kinderen wat ik van hen verwacht en begin vervolgens opnieuw aan mijn verhaal. Ik gebruik mimiek en lichaamstaal om de woorden uit te leggen die ik tegen kom. De verbanden die ik tegen kom tegen tijdens het lezen van de tekst deel ik met de kinderen en benoem ik. Bijvoorbeeld wat gebeurd er als ik wel nog geluid hoor en het deksel optil. Het woord poffen gebruik ik wel 6 x tijdens het verhaal waarbij ik telkens refereer aan een voorbeeld of de instructie.</i> <i>Leerling 2 Voorspellen. Begrijpt in eerste instantie niet wat ze moet doen.</i> <i>Leerling 4 Voorspellen. Kijkt naar de plaatjes en de titel.</i>	<i>Ik benoem niet expliciet dat het mijn denkstem is. Dit moet ik wel doen. De kinderen reageren op mijn denkstem met antwoorden. Ik benoem het doel: ik denk dat dit een tekst is die mij verteld hoe ik iets moet doen. Ik vertel de kinderen eigen ervaringen bij voorkennis ophalen over maïs thuis poffen. Wanneer ik een grapje maak over dat als je het deksel vergeet op de pan te doen de popcorn in het rond springt moeten de kinderen lachen.</i> <i>Het maken van de afspraken vind ik zeer belangrijk. Investeren in de nieuwe afspraken is belangrijk om een volgende les gemakkelijker van start te gaan. Ik merk dat het toepassen van de strategieën nog veel van mij vraagt. Voortdurend kijk ik op de kaart wat ik moet doen bij iedere strategie. Hoe ze heten en welke stappen op de kaart staan, zodat de kinderen zelfde stappen kunnen zetten.</i> <i>De les loopt erg uit, hier moet ik de volgende keer op letten.</i>

Week 3	14-11-2014 Cito oefenles 6.2 Opdracht: lijstjes aanvullen.	Ik herhaal kort de werkwijze van de vorige les. En benoem de strategieën die de kinderen nodig hebben zoals voorkennis ophalen. En ik vertel hen hoe ze dit moeten doen. Kijken naar de plaatjes, nadenken of je het al eens ergens hebt gezien of meegemaakt, nadenken over wat je al over het onderwerp weet. Daarna wordt de werkvorm denken delen uitwisselen uitgelegd. Na de uitleg hebben de kinderen de neiging om toch gelijk vragen te stellen of te overleggen. Hier heb ik hen op aangesproken. Vervolgens zijn ze alleen aan de slag gegaan. Bij het delen ontstaan er ruzies, omdat sommige kinderen met iemand willen die al met iemand anders is. De les wordt stil gelegd en er worden afspraken gemaakt. Wat doe je als iemand al met iemand is? Is het aardig om niet met een klasgenootje te gaan? We steken onze hand op als we niemand hebben. Met deze afspraken zijn de kinderen verder aan de slag gegaan. Alle kinderen hebben met elkaar uitgewisseld.	Het bijstellen van de activiteit en de afspraken zorgde er voor dat de les veel beter verliep. Een volgende keer wil ik vooraf dit soort afspraken maken en herhalen. De kinderen leken de voorbeelden die ik vooraf gaf over de voorkennis ophalen te begrijpen. De kinderen die de opdracht later fout hadden heb ik niet meer gevraagd hoe zij aan deze antwoorden komen. Achteraf jammer want nu weet ik niet hoe zij aan hun antwoord zijn gekomen.
	14-11-2014 Timboektoeles 10	Woordweb met placemat. De les begint rommelig doordat ik vergeten was iets uit te delen. Ik begin met modellen en ik vertel de kinderen wat ik zie. Het gaat over een verhaal over vieze soep, gemaakt van beestjes. De kinderen reageren op welk woord met ieeuw, jakkes etc. Wanneer ik het doel bepalen verwoord reageren ze op mijn denkstem. Ik koppel terug dat ze niet moeten roepen als ik mijn denkstem laat horen. Ze doen wel enthousiast mee, ook lachen verschillende wanneer ik vragen stel over de soep. Het lijkt erop dat de kinderen zich identificeren met die soep en dat is grappig want die eten we niet. De reactie van de heks werkt betrokkenheid op. Ik kijk naar de kaart wanneer ik naar de volgende strategie ga, deze wijs ik echter niet meer aan. Ik leg de werkvorm op woordweb in combinatie met de placemat uit. De kinderen gaan hun voorkennis opschrijven over vies. De kinderen starten direct. Je hoort ze veel overleggen, terwijl dat eigenlijk niet de bedoeling is. Eerst zelf opschrijven en dan uitwisselen. Dit benoem ik wel tijdens het werken. De kinderen werken actief in alle groepjes. Ze refereren wel sterk naar de plaatjes in de tekst. In een groepje wordt er ruzie gemaakt om het blaadje. Het blaadje ligt ook niet in het midden. Ik grijp in en leg het blaadje in het midden.	Ik ben verbaasd over de enorme betrokkenheid bij het benoemen van mijn denkstem. De kinderen doen actief mee en dat vind ik erg prettig. Dat ze zo roepen irriteert me wel een beetje, dit maakt het wat onrustig. De volgende les ik vooraf afspraken maken zodat ze niet meer roepen tijdens de denkstem. Waarbij ik hen uitleg dat zij moeten leren hoe ze zelf een denkstem kunnen gebruiken en dat ze daarvoor goed moeten luisteren. De combinatie van schrijven op een gezamenlijk blaadje zorgt voor veel ruzie. De kinderen willen graag schrijven maar raken geïrriteerd omdat dit niet goed lukt. De volgende keer wil ik een groter blaadje nemen of de kinderen een apart blaadje geven. Nu had ik het gevoel dat ik bij veel groepjes tegelijk moest zijn, waardoor ik de kinderen niet goed heb kunnen begeleiden tijdens het werken. Ook het observeren tussendoor ging erg moeizaam. De les loopt weer erg uit, waardoor ik in de knoei kom met de rest van mijn lesR.ter.
	20-11-2014 Grip op lezen Mixles deel 2	Bij deze les dobbelen en rondpraat toegepast. Deze les gaan de kinderen in groepjes aan de slag met de tekst. De rondpraat waarbij ze elkaar vertellen waar ze denken dat de tekst over gaat verloopt moeizaam. Ze zijn de afspraken vergeten of houden zich hier niet aan. De werkvorm wordt opnieuw voorgedaan en er wordt een voorbeeld gegeven. Na het lezen van de tekst gaan ze vragen maken bijbehorende de tekst. Hier doen ze erg lang over. Veel groepjes begrijpen het ook niet en hebben vragen. Daardoor ben ik vooral organisatorisch bezig kinderen te helpen i.p.v. gericht op begrijpend lezen. De les is rommelig en er is veel kabaal. De kinderen zijn wel welwillend. Leerling 1: Voorkennis. Fout praat over maken, maar kan niet uitleggen wat er moet worden gemaakt. (vragen) Begrijpt de opdracht niet maar leest ook niet wat er op de kaart staat. Na extra uitleg. Bedenkt onrelevante vragen. Geen betrekking tekst. Leerling 3: Rondpraat: doel goed, geen reden gegeven. Voorspellen herhaalt de buurman. Voorkennis. Kan er	Ik merk dat twee werkvormen in een les veel tijd in beslag neemt. Vooral doordat ze beiden instructie en begeleiding behoeven. Observeren bij kinderen gaat daardoor moeilijker, omdat de andere kinderen voortdurend vragen hebben of zich niet aan de afspraken houden waardoor er ruzies ontstaan. Dobbelen is erg tijdrovend. Veel vragen van de kinderen en ruzie over de werkgroep. Daardoor observeren moeilijk. Regels staan al op de kaart. Volgende keer doorgeef kaartjes met actie erop. Ik heb de les als chaotisch en vermoeiend ervaren. Ik weet echter dat het komt doordat de opdracht best moeilijk is voor de kinderen. De werkvormen zijn nieuw, de strategieën kennen ze nog niet heel goed en ze moeten ook nog samen werken. Ik verwacht daardoor best veel van hen. Daarom heb ik besloten niet meer twee werkvormen in een les te gebruiken en om de nieuwe werkvormen samen in te oefenen met voorbeelden. Dat ze afspraken op het papier staan helpt de kinderen niet echt, omdat het veel tekst is.

		niets over zeggen is nog nooit in de bioscoop geweest. Geeft antwoord op de vragen a.d.h.v. eigen ervaringen. Geen herstellen.	
	21-11-2014 Cito oefenles 7.1	Denken delen uitwisselen. Deze les begonnen door de strategieën voor te doen waarbij ik steeds uitleg hoe ik dat doe, waardoor ik dat weet of wat ik zie. Bij het lezen van het verhaal, zie ik dat veel kinderen niet mee lezen. Met name de zwakke begrijpend lezers kijken mij aan i.p.v. naar de tekst. Wanneer ik het verhaal lees, zijn sommige woorden weggelaten. Bij het beantwoorden van de vraag laat ik de kinderen zien hoe ik de strategie herstellen inzet. Hardop denken vertel ik dat ik zoek naar die zin waar het woord weg is gelaten en dat ik eerst een zin terug lees en wanneer het antwoord er niet in staat ik verder lees. Dit doe ik voor. Ik leg daarbij verbanden. De klas kijkt mee naar het bord en allen schrijven het antwoord in hun boek. De laatste twee vragen laat ik hen oplossen door denken delen uitwisselen toe te passen, waarbij de strategie herstellen samen moeten uitvoeren. Leerling 1,2 en 3 vinden dit erg moeilijk. De kinderen en ik moeten hen helpen. Leerling 1 Laat geen denkstem horen. Vertelt over eigen ervaringen. Herstellen begrijpt hij niet. Leerling 2. Geeft geen antwoord, alleen na hulp, gerichte vragen. Gebruikt geen denkstem ook niet bij doorvragen. Leerling 4: Ziet dat haar eigen voorspelling klopt. Ze geeft een tip. Antwoord op vraag geven over verhaal.	Ik vind het lastig hoe ik ervoor kan zorgen dat de zwakke lezers ook het antwoord op de tekst kunnen vinden. Wanneer ze zelf aan de slag gaan hebben ze geen idee waar ze moeten beginnen met lezen. De volgende keer wil ik hen begeleiden door het begin aan te geven, waardoor ik de opdracht vereenvoudig. Ook merk ik dat ze de anderen uit het groepje kopiëren. Ik moet de kinderen aanleren dat ze elkaar kunnen helpen door uit te leggen hoe ze aan een antwoord komen. Zo kunnen de sterke de zwakke helpen.
	21-11-2014 Timboektoeles 11	Vooraf aan het verhaal heb ik de strategieën doel bepalen en voorspellen voorgedaan waarbij ik verwoord en aanwijs op het bord hoe ik aan mijn antwoorden kom. De klas leest actief mee tijdens het lezen van het verhaal. Wanneer ik achteraf vraag of de voorspelling klopt kan leerling 4 heel duidelijk aangeven waarom wel. Door middel van de werkvorm woordweb hebben de kinderen opgeschreven en gedeeld wat ze al over het onderwerp weten. Deze werkvorm verliep veel beter. De kinderen schreven allerlei woorden op en deelden deze met elkaar. Tijdens het nabespreken waren de groepjes enthousiast om te vertellen wat ze allemaal al weten.	Ik vind het prettig om te zien dat de kinderen met veel minder ruzie aan de werkvorm beginnen. De hoge betrokkenheid geeft veel voldoening. Leerling 1 en 2 vinden de strategie erg moeilijk. Ze kijken veel bij de andere kinderen. Wanneer ik met hen in gesprek ga valt op de leerling 1 weinig kennis van de wereld heeft en leerling 2 erg veel denktijd. Zij kan vaak na een behoorlijke tijd wel antwoord geven.
Week 4	27-11-2014 Grip op lezen Blok 2 les 1a	Bij aanvang zijn de kinderen zeer onrustig. Ze tonen veel interesse in de camera. Bij het aanzetten van de film zijn alle kinderen betrokken. P kijkt voortdurend naar het bord. S. wiebelt. Ik merk dat ik zelf erg snel spreek. Tijdens het modelen zie ik dat ik snel over ga op het modelen, veel kinderen zijn echter nog bezit met het klaar leggen van hun boeken. De klas reageert op de zin 'ik denk dat dit een recept is'. S kijkt voortdurend met mij mee wanneer ik aanwijs in het boek waarom ik iets denk. Wanneer ik vertel over mijn eigen voorkennis over dropijs kijken alle kinderen mij aan. Veel kinderen reageren ook op mijn verhaal met woorden als 'echt' en 'lekker'. Veel kinderen worden in hun groepje enthousiast ze roepen ingrediënten die je nodig hebt om dropijs te maken. Wanneer ik hen aanspreek op het opsteken van hun vinger is het direct stil. Ik begin de film met het noemen van de doelstelling. Ik voorspel het verhaal aan de hand van de plaatjes en de titel en ik haal mijn eigen voorkennis op. Tijdens het lezen van het recept refereer ik terug aan de voorspelling, deze is goed. Ik stel mijzelf hardop vragen. De kinderen reageren toch. Ik laat hen zien waarom ik weet dat het ijs	Wanneer ik naar de film kijk, denk ik dat de klas betrokken is. De kinderen doen goed mee, kijken mee naar het bord en ze reageren. Ik laat duidelijk zien op welke wijze ik de strategieën toepas en zoek de antwoorden ook terug in de tekst, dit doe ik voor op het bord. Het geeft voldoening te zien dat de werkvormen steeds beter gaan naarmate ze deze vaker inzetten. Het begeleiden van de zwakke kinderen anders dan het bevragen in deelstappen blijft moeilijk. Ze hebben ook bij de coöperatieve werkvormen veel begeleiding nodig om de werkvorm goed uit te voeren.

		niet opgewarmd wordt. Dit kon je lezen bij plaatje 1. Bij het maken van de vragen kom ik erachter dat ik te snel was. In het werkboek staat namelijk dat de tekst nog niet mag worden gelezen. Dit om het voorspellen te oefenen. Ik laat kinderen lezen in het werkboek. Ik herhaal de strategie herstellen. Veel kinderen steken hun vinger op tijdens de gezamenlijke verwerking. Een jongen wil heel graag het antwoord geven, hij krijgt echter geen beurt omdat hij roept. Daarna herhaal ik de afspraken over de vinger opsteken en benoem wie goed mee doet. Daarna is het een stuk rustiger. De kinderen steken hun vinger op. Samen met hen bespreek ik de vragen interactief en laat de antwoorden zien op het digibord. Achteraf vragen maken door te dobbelen verloopt beter dan de vorige keer. Leerling 1 en 3 hebben veel moeite met het formuleren van de vragen en het vinden van het antwoord. De strategie herstellen wordt daarbij niet gemaakt. De vragen worden bedacht op basis van eigen voorkennis.	
	28-11-2014 Cito oefenles 7.2	Deze les geobserveerd. Denken delen uitwisselen gaat in de klas een stuk beter, ik kan rustig observeren. Leerling 1 Leest het verhaal meerdere keren. Kijkt ook naar de andere stukken van het verhaal Bij 'net als vragen' gaat hij denken i.p.v. zoeken in de tekst. Kan geen antwoord geven. Weet niet hoe hij het moet aanpakken. Leerling 2: Weet niet welke strategie ze moet toepassen. Voorkennis ophalen doet ze wel. Verbanden leggen tussen de stukken tekst niet. Antwoord vanuit eigen kennis. Leerling 3: Kan niet aangeven waar een zin niet in het verhaal hoort. Zegt wel dat hij de strategie herstellen moet gebruiken, maar weet niet hoe. Geen actie. Leerling 4: Leest wel terug om te kijken waar de zin in het verhaaltje past. Het lukt haar echter niet om deze op de juiste plaats te zetten. Veel vragen beantwoordt ze a.d.h.v. haar eigen ervaringen en niet gericht op tekst. Ik vind dieren in het circus leuk.	Ik had gehoopt dat de kinderen de strategieën al beter zouden kunnen toepassen. Wat ik wel sterk merk is dat ze mijn gedrag kopiëren in woorden. Ik moet deze strategie gebruiken want.... Alleen het toepassen daarvan is nog erg moeilijk. De strategie die ze voornamelijk nodig hebben om deze les op te lossen is wel herstellen en deze hebben ze nog niet heel vaak gehad. Deze strategie wil ik daardoor blijven modelen waarbij ik hen laat zien op het bord hoe ik aan het antwoord kom. Een groot verschil in de uitvoering vergeleken met de eerste keer. Er heerste een prettige sfeer in de klas.
	28-11-2014 Timboektoeles 12	Deze les de strategieën doel, voorspellen, voorkennis en vragenstellen gemodeld waarbij ook de denkstem is gebruikt. De klas reageert weer op mijn denkstem, ondanks dat ik aangeef dat ze dit niet moeten doen.	De klas lijkt goed op te letten. De kinderen zijn stil tijdens het modelen behalve wanneer ik mijzelf vragen stel.
Week 5	4-12-2014 Grip op lezen Blok 2 les 1b	De opdracht van de dropmop wordt samen voorbereid. Doel, plaatjes, voorspellen en voorkennis wordt gezamenlijk behandeld. Helaas begrijpen de meeste kinderen het grapje niet waardoor het moet worden uitgelegd. De klas doet goed mee en is betrokken. Bij de volgende tekst lezen de tekst alleen en mogen daarna met dobbelen vragen bedenken bij de tekst. Door het tijdgebrek is hier niet meer veel tijd aan besteed.	Het is jammer dat er weinig tijd de werkvorm dobbelen uit te voeren. Ik loop er vaker tegenaan dat de extra werkvormen veel tijd in beslag nemen. Wanneer ik ze vooraf aan de verwerking aanbied krijgen ze regelmatig hun werkboek niet af en als ik het andersom doe is er weinig tijd over voor de werkvorm. Ik vind het moeilijk om de methode los te laten, vooral ook omdat onze school ervoor heeft gekozen om met een methode te werken. Een volgende keer wil ik bewuster kijken naar de vragen in het werkboek. Ik wil dan kijken naar welke stukken gecombineerd kunnen worden en/of overgeslagen waardoor ik toch meer tijd overhoud.
	5-1-2-2015 Sinterklaasblad extra les.	Ik benoem wat ik van de kinderen verwacht, wat we gaan doen en wie al netjes zit. Een enkele leerling spreek ik aan op het langzaam opruimen. Bij deze les laat ik de kinderen de voorkennis klassikaal ophalen. Ik herhaal wat kinderen zeggen en vat het samen. Wanneer de kinderen geen voorkennis meer weten, stel ik vragen die hen aan het denken zetten. Daardoor wordt er meer voorkennis gedeeld. Ik vertel de kinderen over eigen ervaringen.	Bij deze les is duidelijk merkbaar dat ze veel kennis over het onderwerp hebben. Daardoor kunnen ze de werkvorm en de antwoorden op de vragen beter begrijpen. Opvallend is dat leerling 1 gericht terug zoekt in de tekst naar de antwoorden. Hij gebruikt de strategie herstellen zeer goed. Soms is het jammer dat je door de methode gebonden zit aan teksten. Doorgaands vind ik wel dat er leuke teksten in de

		Doordat ik een verhaal vertel over de intocht lopen kunnen de kinderen Amerigo opnoemen. Na de voorkennis ga ik over op voorspellen in combinatie met mix tweetal. Hierbij had ik beter kunnen vermelden dat ze goed moeten kijken naar de plaatjes en naar de titel. Ik gebruik hierbij de timer. Leerling 2. heeft nog geen maatje gevonden na 30 sec. Dit zie ik wel en spreek haar daar op aan. De kinderen die zichtbaar zijn op de film overleggen om en om. Bij de eerste wissel gaat het mis. In plaats van ruilen gaan ze naar een nieuw maatje. Ook gaan er kinderen naar de wc. Daarom leg ik de les stil en spreek hen hierop aan, tevens herhaal ik de afspraak. Leerling 2. kijkt haar maatje nauwelijks aan. Ze wiebelt sterk tijdens het vertellen. Wanneer zij aan de beurt is wiebelt ze ook. Ze maakt rondjes. Ik zie haar lippen niet bewegen. Ze laat zichzelf vallen. Ik evalueer de werkvorm en laat allerlei voorbeelden zien zoals tekenen tijdens het praten, met de rug naar iemand, elkaar een hand geven en aankijken. Ik vraag de kinderen telkens welk gedrag goed is. De kinderen benoemen welk gedrag goed is. Ik herhaal de strategie 'jullie hebben voorspeld'. LEERLING 2 krijgt de beurt ze kan wel vertellen wat een klasgenootje heeft verteld. LEERLING 2 reageert op het verhaal van het zwarte verhaal want dat had ze gezien op tv bij het sinterklaasjournaal. Ik vertel de kinderen ook wat ik voorspel en vraag hen om samen te kijken of onze voorspellingen kloppen. De kinderen reageren enthousiast. Daarna ga ik het verhaal voorlezen waarbij ik de kinderen vertel dat ik mijn denkstem laat horen. Mijn stem klinkt anders wanneer ik mijn denkstem laat horen. Wederom reageren de kinderen op mijn vragen. Bij iedere piet vraag ik hen wat die piet zou kunnen doen. De kinderen reageren enthousiast. Ze doen actief mee, mee lezen, antwoord geven, vinger opsteken. Zowel klassikaal als bij de werkvorm. In tweetal coach maken ze de vragen bij behorende de tekst. De antwoorden moeten ze ook kleuren in de tekst. Bij het toebedelen van de groepjes (nummers 1 met 2 en 3 met 4) reageren veel kinderen enthousiast.	methodes zitten, m.n. Grip op lezen en Timboektoe. De lessen van het Cito-oefenboek zijn een stuk saaiër. Ik ervaar het activeren van de voorkennis als zeer belangrijk omdat de kinderen dan geprikkeld worden om te vertellen over wat ze al weten. Het verhaal is daarna makkelijker om te begrijpen.
	Sinterklaasviering		
Week 6	11-12-2014 Grip op lezen 2a	Werkvorm: Placemat Deze les weer alle geleerde strategieën gemodeld. Kinderen zijn een stuk rustiger tijdens het hardop denken. Afspraak vooraf herhaald. Bij het tweede verhaal over het bootje maken, vooral de strategie herstellen voor gedaan. Ook de verwerking gezamenlijk gemaakt.	Er heerst een prettige sfeer. De kinderen kijken mee op het bord en schrijven mee in hun werkboek. Wanneer ik interactieve vragen stel tijdens het werken in het werkboek zijn vrijwel alle kinderen betrokken en steken hun vinger op.
	11-12-2014 Cito oefenles 8.1	Woordenweb Bij de oefening moeten ze een verhaal in de goede volgorde zetten. Het voorspellen van de tekst is erg moeilijk door de ontbrekende plaatjes en titel. Het zoeken van de eerste zin is stapsgewijs gemodeld. Waarbij bij elke zin is gevraagd of hiermee een verhaal kan beginnen.	De coöperatieve werkvorm woordenweb is geen goede keuze geweest bij deze les. Ik heb de kinderen laten voorspellen waar het verhaal over gaat, maar dit was te moeilijk. Er waren weinig plaatjes en het verhaal stond door elkaar. Om de les toch leuk te maken heb ik de kinderen wel verteld waar de verhaaltjes over gaan. Het onderwerp. Ik moet beter kijken welke werkvormen passen bij de verschillende lessen. Vooral bij het Cito werkboek omdat deze oefeningen lang niet altijd tekst bevatten.

	11-12-2014 Timboektoeles 13	Deze les de strategieën gemodeld vooraf aan het lezen. Tijdens het lezen de werkvorm vensterruiten toegepast. Alle kinderen luisterden en tekenden tijdens het voorlezen. Het verhaal is meerdere malen herhaald in stukken. Na afloop hebben de kinderen elkaar verteld waar het verhaal over ging.	Goede werkvorm om kinderen te leren een tekst samen te vatten. De kinderen waren zeer betrokken en hebben hard gewerkt. Het is leuk om les te geven als de kinderen zich ook peggig voelen en hard aan het werk zijn. Voor mijn gevoel heerst er dan een fijne sfeer.
Week 7	8-1-2015 Grip op lezen 2b	<i>Zie uitwerking diagnostische gesprek.</i>	
	9-1-2015 Cito oefenles 8.2	Werkvorm Zoek iemand die. Invuloefening waarbij de woorden voor gedrukt staan en waaruit ze kunnen kiezen. Met de kinderen de strategie herstellen besproken en een voorbeeld voorgedaan. Daarna zelfstandig aan de slag laten gaan en na 10 minuten hen de resterende antwoorden via zoek iemand die laten opschrijven en vergelijken.	De klas was zeer gemotiveerd om alle antwoorden op te schrijven. Soms waren er onenigheden over het op te schrijven antwoord. Door de kinderen te wijzen op de naam die erbij wordt gezet, waardoor ze later kunnen kijken wie het antwoord goed heeft, waren de onenigheden snel opgelost. Het competitieve stuk is dan wel sterk aanwezig in de klas. Maar ze willen het wel graag goed doen. Er werd elkaar veel uitleg gegeven. Aan het einde heb ik de goede antwoord gegeven en uitgelegd hoe ik aan deze antwoorden ben gekomen. De klas reageerde zeer enthousiast.
	9-1-2015 Timboektoeles 14	Werkvorm vensterruiten. Het doel van de tekst, de voorkennis en voorspellen heb ik gedaan aan de hand van de titel en de plaatjes. De kinderen zijn betrokken. Ze kijken en luisteren naar mij en reageren op wat ik vertel met mimiek, gebaren en geluid. Tijdens de werkvorm hebben alle kinderen ijverig getekend. De hele klas heeft aandachtig geluisterd. Aan het einde van de werkvorm hebben alle kinderen enthousiast verteld wat ze getekend hebben. Ik vraag mij af of de plaatjes van de kinderen in hun hoofd er hetzelfde uitzien. Ik vind het prettig dat de kinderen enthousiast werkten aan deze opdracht.	Wat ik wel erg jammer vind is dat de les zo wordt afgeraffeld. Mooi en uitgebreid kleuren zit er niet in, want dat kost te veel tijd. En zeker boven op een technisch leesles. Het uitleggen, uitvoeren en evalueren kost veel tijd. Dit zie ik als een groot nadeel van de extra interventies.
Week 8	15-1-2015 Grip op lezen 3a	Deze les alleen gegeven door middel van modeling. Wel het maken van de vragen uit het werkboek interactief.	Doordat de tekst is voorberekt met de strategieën begrepen de kinderen de tekst erg goed. Het gebruik van de strategie herstellen wordt steeds beter gebruikt. Wanneer ik de kinderen vraag het antwoord op te zoeken in de tekst en met hun vinger aan te wijzen, zie ik ze aandachtig zoeken. Ook zie ik dan kinderen die bij hun buurvrouw of buurman kijken. Ze zijn in ieder geval wel taakgericht bezig. Ze willen het goede antwoord vinden, alleen weten sommige nog niet zo goed hoe ze de strategie moeten toepassen. Wanneer ik hen vraag wat je moet wanneer je het niet weet, antwoordt de klas in koor. Terug lezen of verder lezen. Ze kopiëren mijn bewoordingen in ieder geval.
	16-1-2015 Cito oefenles 9a	Werkvorm tweetal coach. Deze tekst heb ik voorgelezen en tijdens het lezen heb ik mijn denkstem laten horen. Opvallendheden als verwijswaarden heb ik hardop verwoord en de kinderen daarbij gevraagd of ik daar misschien achter kan komen wanneer ik de strategie herstellen gebruik. Kan ik het opmaken uit de vorige zin of uit de volgende zin? Na de hele blz. zo voor te hebben gelezen hebben de kinderen de les gemaakt met de werkvorm tweetal coach. <i>Leerling 1: Hij maakt veel gebruik van de plaatjes en zijn voorkennis. Hij benoemt de strategie herstellen, maar past deze niet toe. A.d.h.v. gerichte begeleiding zoekt hij de informatie samen met de leerkracht in de tekst. Hij reageert dan enthousiast.</i> <i>Leerling 2: Ze werkt netjes om en om met haar maatje. Doel bepalen, ze maakt veel gebruik van de plaatjes. Ze loopt vast wanneer ze het antwoord niet weet a.d.h.v. haar voorkennis. Herstellen. Nee. Verwoordt verbanden niet.</i> <i>Leerling 3: Maakt veel gebruik van herstellen. Hij leest terug en verder en laat dit ook zien. Hij is</i>	<i>Klas oogt actief en betrokken. Alle tweetallen gaan samen aan de slag. Voor zo ver waarneembaar gebeurt dit om en om. Kinderen helpen elkaar wanneer iemand het niet begrijpt. Bij een conflict wordt de leerkracht erbij gehaald. De les wordt dan echter negatief beoordeeld evenals de betrokkenheid en de werkvorm. Bij navraag geven deze kinderen aan dat dit komt doordat er een conflict was.</i> <i>Ondanks de gesprekken met de kinderen blijft de klas de werkvormen als zeer goed beoordelen. Het reflecteren op een les en werkvorm is voor hen moeilijk, m.n. het nuanceren hiervan.</i> <i>Met mijn lerare heb ik gesproken over bovenstaand probleem. Ik heb haar gevraagd of het beter is om de kinderen na afloop van mijn onderzoek een vragenlijst/enquête in te laten vullen. Zij gaf aan dat ik beter met de uitvallers op begripend lezen een gesprek kan aangaan over hun bevindingen over de coöperatieve werkvormen, het modellen en de denkstem van mij.</i>

Week 9		<i>echter niet kritisch. Eigen voorkennis gaat voor informatie in de tekst. Hij maakt veel gebruik van de plaatjes</i>	
	16-1-2015 Timboektoeles 15	Dobbelen Werkvorm: dobbelen. Bij deze les ligt de nadruk op technisch lezen, m.n. op woorden die uit meerdere klankgroepen bestaan. Tijdens deze les heb ik de strategieën voorspellen en voorkennis ophalen gemodeld. Vervolgens hebben we de tekst samen gelezen waarbij ik mijn denkstem heb laten horen. De kinderen hebben de bijbehorende opdrachten met tweetal coach gemaakt en daarna hebben we de werkvorm dobbelen toegepast op het verhaal. Leerling 2: Voorkennis ja. Herstellen nee. Maakt zelf vragen, ook vragen die geen betrekking hebben op de tekst. Zoekt antwoorden niet op in de tekst. Leerling 3: Voorkennis ja. Herstellen ja. Zoekt informatie in de tekst, leest verder en terug. Stelt vragen over de tekst. Leerling 4: Voorkennis ja. Beantwoord vragen a.d.h.v. voorkennis. Maakt gebruik van de plaatjes, interpreteert. Herstellen nauwelijks. Begint boven aan in het verhaal te lezen.	<i>Moelijke werkvorm voor veel kinderen. Een vraagzin maken lukt de meeste wel, echter een vraagzin maken m.b.t. de tekst is moeilijk. Veel kinderen maken en beantwoorden deze vragen a.d.h.v. hun eigen voorkennis.</i> <i>Bij leerling 3 vooruitgang zichtbaar in de strategie herstellen. Voorkennis ophalen doen alle vier de leerlingen.</i> <i>Waar ik tegen aan loop is dat het veel tijd kost om een extra werkvorm te koppelen aan het ontleden en begrijpen van de tekst. Alleen al de werkvorm vraagt om veel sturing en begeleiding. Ze moeten met z'n vieren werken en dat is een stuk moeilijker dan met z'n tweeën werken. Er ontstaan meer ruzies in de groepjes doordat er een of meerdere zich niet aan de afspraken van de werkvorm houden, deze niet begrijpen of de opdracht te moeilijk vinden. Bij deze werkvorm zie je duidelijk wie sterke en wie zwakke begrijpend lezers zijn. Ook merk ik duidelijk dat de meeste kinderen niet meer terug lezen in de tekst. Wanneer ze dat wel doen beginnen ze vaak bovenaan en kost dit veel tijd. Het onderscheiden van de hoofd en bijzaken vinden velen moeilijk. Ik vind deze werkvorm best moeilijk voor de beginnende begrijpend lezers. De strategie vragen stellen is nog niet aanbod gekomen in de begrijpend leeslessen van Grip op lezen en dus ook redelijk nieuw voor de kinderen.</i>
	22-1-2015 Grip op lezen 3b	Tweetal coach Met de kinderen de les van de vorige keer over de spinnen herhaald. Welke onderwerpen zijn ook alweer aanbod gekomen? Wat weten wij nu over spinnen. Bij tekst drie heb ik het stukje voorkennis ophalen, voorspellen en doel bepalen gemodeld. Bij tekst vier hebben de kinderen dit in tweetallen gedaan, waarna ze ook de verwerking hebben gemaakt in hun werkboek bijbehorende deze teksten.	Tweetal coach werkt prettig. De kinderen gaan snel aan de slag. Ze reageren enthousiast op deze werkvorm . Ze werken goed samen, waarbij ze om en om antwoorden geven. Steeds meer kinderen zoeken gericht terug in de tekst. De zwakke begrijpend lezers hebben steun aan de sterke. Twee zwakke begrijpend lezers bij elkaar werkt niet zo goed, daarom probeer ik de groepjes zo samen te stellen dat de kinderen iemand hebben om op terug te vallen. Daarbij wissel ik wel af, zodat de sterke kinderen ook aan de beurt komen met andere sterke kinderen. Tijdens het modelen en het laten horen van de denkstem zijn de kinderen zeer enthousiast. Als ik mijn denkstem laat horen roepen ze de antwoorden op mijn verwondering door de klas. Ze mogen niet roepen door de klas, maar ze zijn erg enthousiast en betrokken. Ik heb geprobeerd om de klas stil te krijgen, door ze uit te leggen dat ze moeten luisteren. Maar ook daarna zijn er kinderen blijven roepen. Ik weet niet zo goed wat ik hiermee moet doen. Want ik vind het positief dat ze zo betrokken mee doen, al vraag ik mij af hoeveel kinderen nog daadwerkelijk lezen en alleen maar luisteren. Een volgende keer wil ik het blijven benoemen dat ze goed moeten luisteren omdat ik het voor doe, in de hoop dat zij mijn gedrag gaan overnemen.

	23-1-2015 Cito oefenles 9b	Zoek iemand die Invuloefening. Met de kinderen de les van de vorige keer aangehaald. Wat hebben we toen gedaan? De strategie herstellen zijn herhaald met voorbeelden. Vervolgens de werkvorm Zoek iemand die uitgelegd en de kinderen na een zelfstandige werktijd van 10 minuten Zoek iemand die laten uitvoeren, waarbij ze met een ander kleurpotlood de antwoorden van de andere kinderen mogen invullen, waarbij de eerste letter van de naam ook wordt opgeschreven achter het antwoord. <i>Leerling 2: Na lang nadenken weet ze een korte zin over wat ze al over het onderwerp weet. Wanneer ze weer aan de beurt is herhaalt ze de andere kinderen. De leerkracht heeft haar moeten helpen door open vragen te stellen.</i>	De werkvorm rondpraat is snel van start gegaan. De meeste kinderen hebben actief deelgenomen. Sommigen heb ik moeten aanspreken op het luisteren naar elkaar. Dit zou ik misschien kunnen voorkomen door de kinderen te laten werken met de rollenkaartjes. Deze heb ik een tijdje geleden gemaakt. Echter wanneer ik deze inzet kost dat veel tijd in het begin. Wellicht als ik ze vaker gebruik, dat het minder tijd kost en de kinderen sneller aan de slag gaan. Bij deze werkvorm wil ik de kinderen gaan aanleren dat ze elkaar ook open vragen mogen stellen wanneer een kind niet weet wat het moet zeggen, zo kunnen ze elkaar beter helpen. Ook het gebruiken maken van het digibord voor het wisselmoment werkt wellicht beter dan de groepjes een voor een hun opdracht uit te laten voeren. Nu waren er namelijk grote verschillen tussen de groepjes qua tijd. Sommigen waren al vroeg klaar anderen pas later.
	23-1-2015 Timboektoeles 16	vensterruiten	
	Cito M4	Zie uitwerking diagnostisch gesprek.	
Week 10	29-1-2015 Grip op lezen 4a	Vensterruiten De kinderen zijn erg stil tijdens het voorlezen en kleuren ijverig. Alle kinderen hebben een tekening gemaakt. Ik geef aan wanneer ze naar het volgende hokje mogen gaan en geef hen denktijd. Het verhaal lees ik daarom in stukken herhaald voor. Sommige kinderen kijken bij hun buurman en tekenen hetzelfde. Bij navraag blijkt dat ze het moeilijk vinden. Ze weten niet wat ze moeten tekenen. Leerling 3: Weet niet wat hij moet tekenen. Belangrijk onbelangrijk moeilijk te scheiden.	Het is prettig dat de kinderen zo taakgericht is. Door vensterruiten te gebruiken zijn ze wel vooral bezig met begrijpend luisteren i.p.v. begrijpend lezen. De werkvorm wil ik ook een keer inzetten door hen zelf te laten lezen en er dan een tekening bij de maken. Opvallend vind ik leerling 3. Hij heeft ontzettend moeite met hoofd en bij zaken onderscheiden. Wanneer ik hem vraag wat hij dan zou kunnen tekenen geeft hij aan dat hij dat niet weet. Wanneer ik vraag waar gaat het verhaaltje over trekt hij zijn schouders op. Het ligt dus niet aan het tekenen. Wanneer hij de tekst gelezen heeft kan hij meestal wel vertellen over wie of wat het gaat. Misschien heeft hij moeite met luisteren.
	30-1-2015 Cito oefenles 10 a	Bij deze invuloefening de strategie herstellen gemodeld.	Bij ieder mogelijk antwoord heb ik verwoord waarom het antwoord wel of niet het antwoord op de vraag is waarbij ik hardop terug lees of verder lees in de tekst. Iedere denkstap verwoord ik daarbij. De kinderen steken weer steeds hun vinger op. Sommige doen dit op zo'n grappige manier, door hem extra hoog op te steken. Alsof ik ze niet zie! De verwijswaarden zijn expliciet aanbod gekomen in deze oefening. Ook hier heb ik de kinderen erop gewezen dat ze altijd moeten lezen. Hij is niet altijd een jongen bijvoorbeeld.
	30-1-2015 Timboektoeles 17	Bij deze les mogen de kinderen elkaar hun denkstem laten horen tijdens het lezen.	Geen van de kinderen die ik begeleid laat de denkstem horen. Ook bij de andere kinderen uit de klas, wordt deze nauwelijks gehoord. Bij de nabespreking zijn er maar enkele die tussendoor een denkstem hebben laten horen en dit ook kunnen benoemen. De denkstem benoemen is nog voor veel kinderen moeilijk. Ik denk dat het voor hen ook moeilijk is om hun gedachten onder woorden te brengen. Wellicht dat ze zich wel dingen afvragen, maar dat ze nog zo erg gericht zijn op de tekst. Dat het te moeilijk is om dit te verwoorden. Maargoed dat is een aanname. Ik heb hem in ieder geval nauwelijks gehoord.

Week 11	5-2-2015 Grip op lezen 4b	De strategie voorspellen toe laten passen d.m.v. denken delen uitwisselen. De verwerking in het werkboek mogen ze in tweetal coach maken. Het laatste verhaaltje zelfstandig.	Er wordt volop gekeken naar het plaatje en de titel. Tijdens het nabespreken krijg ik veel verschillende voorspellingen te horen. Leerling 3 en 4 heb ik expliciet aan het woord gelaten. Ook zij hebben een voorspelling die bij het verhaal zou kunnen passen. Bij het zelfstandig verwerken van de tekst merk ik dat er meer fouten gemaakt worden dan tijdens het samen werken. Vanwege de tijd is het onmogelijk om tekst vier gezamenlijk door te spreken. Dit vind ik jammer.
	6-2-2015 Cito oefenles 10b zelfstandig	De kinderen maken deze les zelfstandig.	Bij de nabespreking blijkt dat leerling 1,2,3 veel vragen hebben beantwoord op basis van hun eigen voorkennis. Leerling 4 heeft gericht teruggezocht in de tekst.
	6-2-2015 Timboektoes 18	Tweetal coach De aangeleerde strategieën gemodeld bij het verhaal vooraf aan het lezen. De denkstem gebruikt.	De kinderen zijn enthousiast en reageren op mij wanneer ik mijn denkstem laat zien. Ik heb ze er weer op aangesproken dat ze goed moeten luisteren naar hoe ik het doe i.p.v. hardop reageren. Het valt me op dat sommige nog steeds niet mee lezen, maar luisteren. Bij het nabespreken en het beoordelen van de voorspelling zijn voor zover zichtbaar alle kinderen betrokken.
Week 12	12-2-2015 Grip op lezen toets 2 deel 1 en 2 Zie uitwerking diagnostisch gesprek.		

Bijlage 13. Uitslag vragenlijsten

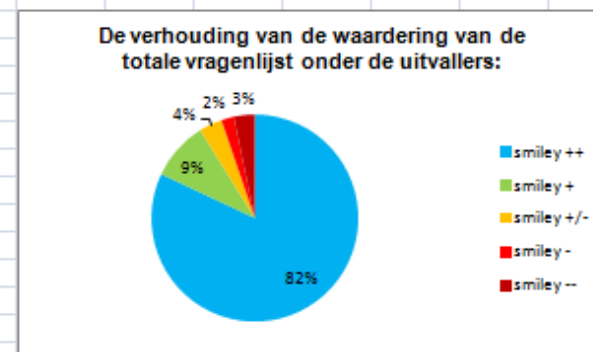
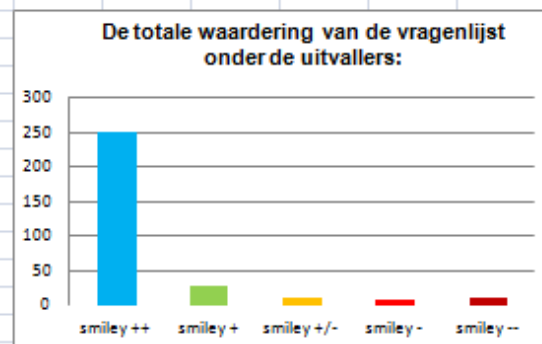
Uitslag vragenlijsten na iedere werkvorm onder de uitvallers, print screen uit Excel bestand. Het is mogelijk het volledige Excel bestand op te vragen.

[illegible]

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

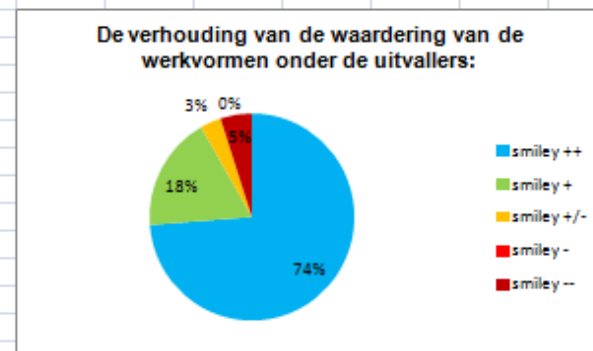
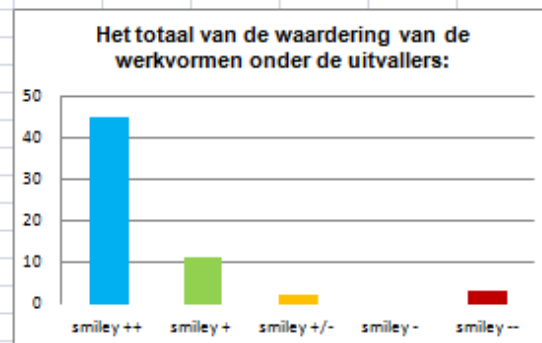
totaal waardering vragenlijst onder de uitvallers:

smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
250	28	11	6	10



totaal waardering cooperatieve werkvormen onder de uitvallers:

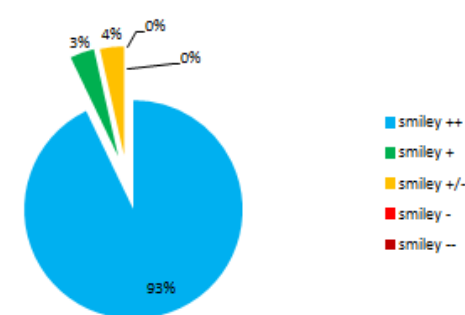
smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
45	11	2	0	3



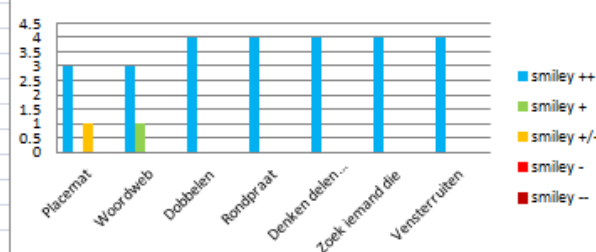
Controlevragenlijst onder de uitvallers:

Onder de uitvallers:	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
Wat vind je van lezen?	3		1		
Wat vind je van het vak begrijpend lezen?	2	2			
Wat vind je van de volgende werkvormen?					
	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
Placemat	3		1		
Woordweb	3	1			
Dobbelen	4				
Rondpraat	4				
Denken delen uitwisselen	4				
Zoek iemand die	4				
Vensterruiten	4				
totaal werkvormen:	26	1	1	0	0
	ja	nee	ja	nee	
Vindt je begrijpend lezen met cooperatieve spellen leuker dan zonder?	4		100%	0%	
Vind je begrijpend lezen makkelijker als je mag samenwerken en overleggen?	4		100%	0%	
Begrijp je de tekst beter als de juf haar denkstem laat horen?	3	1	75%	25%	
Begrijp je de tekst beter als de juf de strategieën voordoet?	3	1	75%	25%	
Gebruik je de strategieën voor tijdens en na het lezen?	1	3	25%	75%	

Controle waardering van alle cooperatieve werkvormen door de uitvallers.



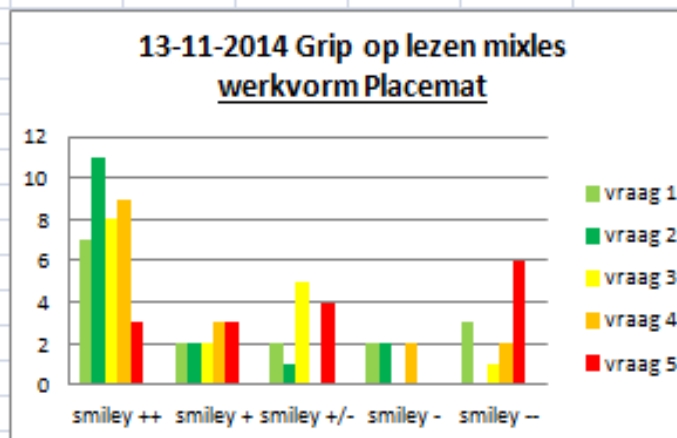
Controle waardering van alle cooperatieve werkvormen door de uitvallers.



Waardering per werkvorm door de klas:

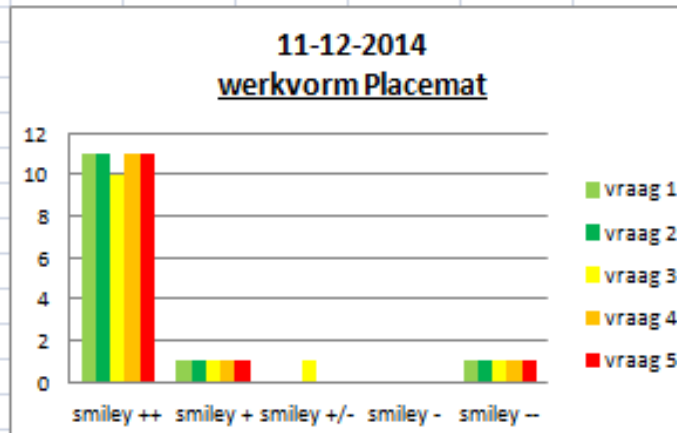
13-11-2014 Griples, mixles. 16 kinderen. Werkvorm placemat

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	7	2	2	2	3
vraag 2	11	2	1	2	0
vraag 3	8	2	5	0	1
vraag 4	9	3	0	2	2
vraag 5	3	3	4	0	6



11-12-2014. Grip op lezen 2a 13 kinderen Werkvorm placemat

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	11	1	0	0	1
vraag 2	11	1	0	0	1
vraag 3	10	1	1	0	1
vraag 4	11	1	0	0	1
vraag 5	11	1	0	0	1



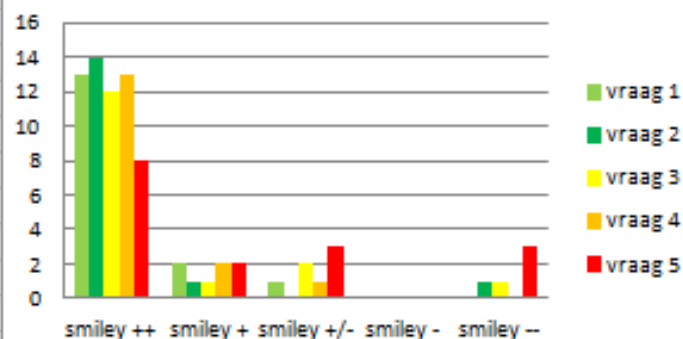
totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	18	3	2	2	4
vraag 2	22	3	1	2	1
vraag 3	18	3	6	0	2
vraag 4	20	4	0	2	3
vraag 5	14	4	4	0	7

14-11-2014 Timboektoe les 10. 16 kinderen. Werkvorm woordweb

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	13	2	1	0	0
vraag 2	14	1	0	0	1
vraag 3	12	1	2	0	1
vraag 4	13	2	1	0	0
vraag 5	8	2	3	0	3

14-11-2014 Timboektoe les 10

werkvorm Woordweb

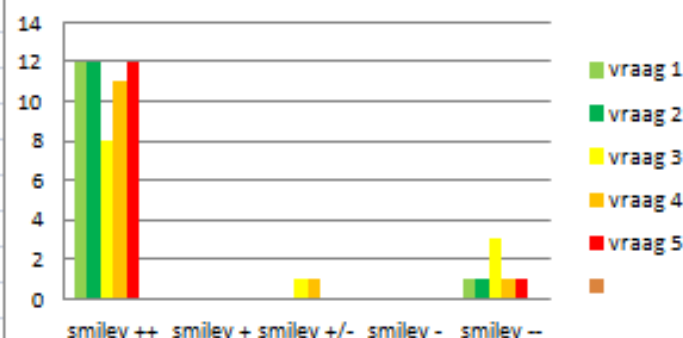


11-12-2014. 13 kinderen. woordweb

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	12	0	0	0	1
vraag 2	12	0	0	0	1
vraag 3	8	0	1	0	3
vraag 4	11	0	1	0	1
vraag 5	12	0	0	0	1

11-12-2014 Cito oefenles 8.a

werkvorm Woordweb



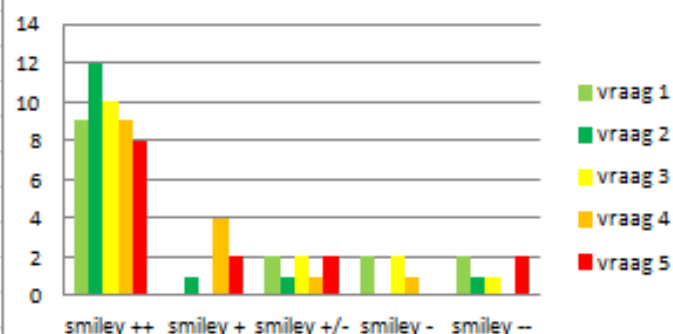
totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	25	2	1	0	1
vraag 2	26	1	0	0	2
vraag 3	20	1	3	0	4
vraag 4	24	2	2	0	1
vraag 5	20	2	3	0	4

20-11-2014 grip op lezen mixles. 15 kinderen. Werkvorm dobbelen.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	9	0	2	2	2
vraag 2	12	1	1	0	1
vraag 3	10	0	2	2	1
vraag 4	9	4	1	1	0
vraag 5	8	2	2	0	2

20-11-2014 Grip op lezen mixles.

werkvorm Dobbelen

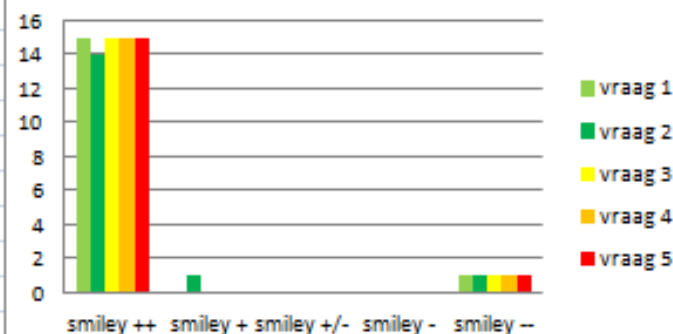


16-01-2015 Timboektoe les 15. 16 kinderen. Werkvorm dobbelen

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	15	0	0	0	1
vraag 2	14	1	0	0	1
vraag 3	15	0	0	0	1
vraag 4	15	0	0	0	1
vraag 5	15	0	0	0	1

16-01-2015 Timboektoe les 15.

werkvorm Dobbelen



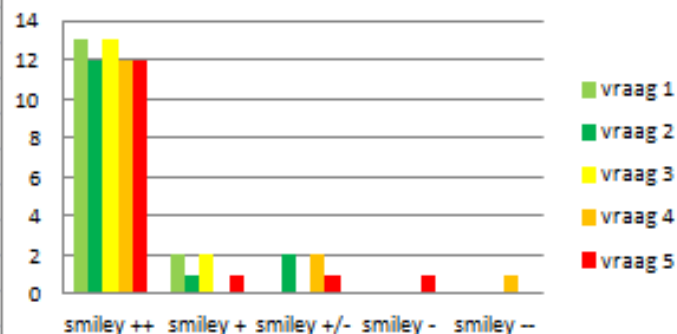
totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	24	0	2	2	3
vraag 2	26	2	1	0	2
vraag 3	25	0	2	2	2
vraag 4	24	4	1	1	1
vraag 5	23	2	2	0	3

21-11-2014 grip op lezen mixles. 15 kinderen. Werkvorm rondpraat.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	13	2	0	0	0
vraag 2	12	1	2	0	0
vraag 3	13	2	0	0	0
vraag 4	12	0	2	0	1
vraag 5	12	1	1	1	0

21-11-2014 Grip op lezen mixles.

werkvorm rondpraat

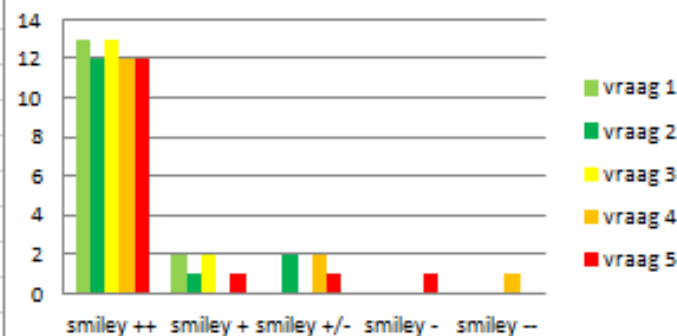


23-01-2015 Timboektoe les 16. Werkvorm rondpraat

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	12	1	0	1	2
vraag 2	12	1	0	0	3
vraag 3	12	1	0	1	2
vraag 4	12	1	1	0	2
vraag 5	11	1	1	1	2

23-01-2015 Timboektoe les 16.

werkvorm rondpraat



totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	25	3	0	1	2
vraag 2	24	2	2	0	3
vraag 3	25	3	0	1	2
vraag 4	24	1	3	0	3
vraag 5	23	2	2	2	2

23-11-2014 Cito les 7. 16 kinderen. Werkvorm denken delen uitwisselen

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	15	0	1	0	0
vraag 2	15	1	0	0	0
vraag 3	16	0	0	0	0
vraag 4	15	1	0	0	0
vraag 5	13	1	2	0	0

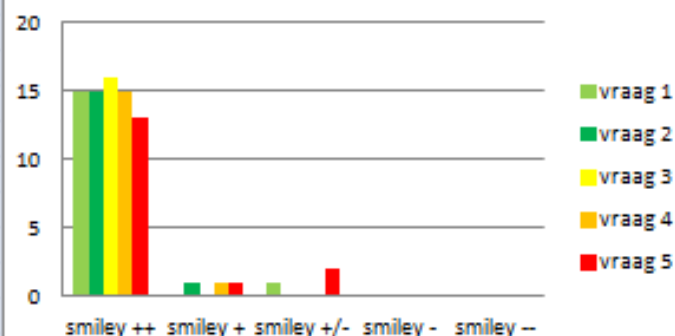
5-2-2015 Grip op lezen les 4b. Denken delen uitwisselen.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	10	2	0	0	2
vraag 2	8	2	3	0	1
vraag 3	10	3	0	0	1
vraag 4	9	3	1	0	1
vraag 5	9	2	2	0	1

totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	25	2	1	0	2
vraag 2	23	3	3	0	1
vraag 3	26	3	0	0	1
vraag 4	24	4	1	0	1
vraag 5	22	3	4	0	1

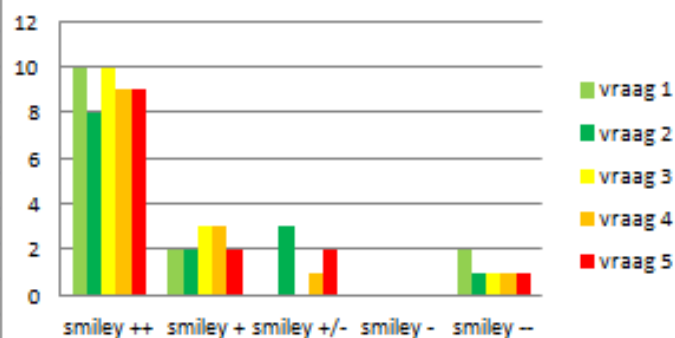
23-11-2014 Citoles 7.

Werkvorm denken delen uitwisselen



5-2-2015 Grip op lezen les 4b.

Werkvorm denken delen uitwisselen



09-01-2015 Zoek iemand die. Citoles 8b. 16 kinderen.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	12	2	0	1	1
vraag 2	12	0	2	0	2
vraag 3	10	2	1	2	1
vraag 4	12	1	1	0	1
vraag 5	13	2	0	0	1

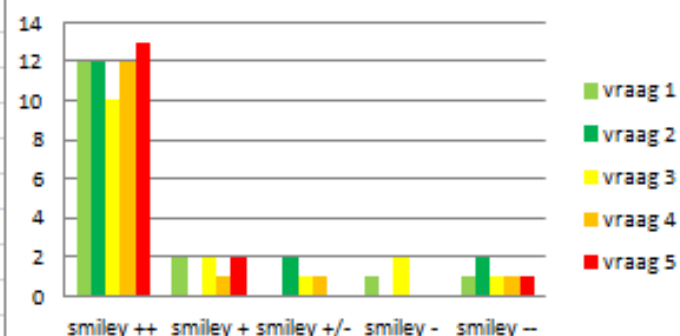
23-01-2015 Citoles 9b. Zoek iemand die.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	10	2	1	0	3
vraag 2	9	3	1	0	3
vraag 3	9	4	0	0	3
vraag 4	8	4	1	0	3
vraag 5	9	3	0	1	3

totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	22	4	1	1	4
vraag 2	21	3	3	0	5
vraag 3	19	6	1	2	4
vraag 4	20	5	2	0	4
vraag 5	22	5	0	1	4

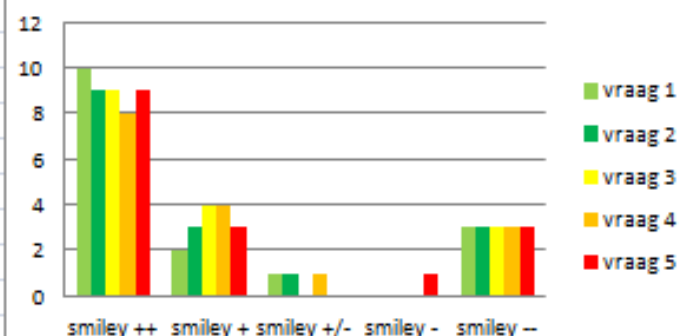
9-1-2015 Citoles 8b

Werkvorm: zoek iemand die



23-01-2015 Citoles 9b

Werkvorm: zoek iemand die



9-1-2015 Timboektoe les 5. 15 kinderen.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	13	0	0	1	1
vraag 2	13	0	1	0	1
vraag 3	14	0	0	0	1
vraag 4	13	0	1	0	1
vraag 5	10	2	0	1	2

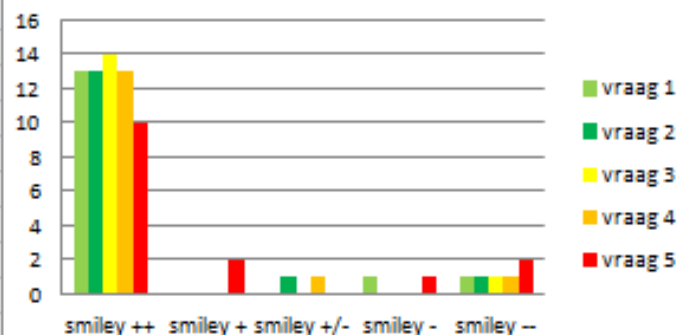
29-1-2015 Grip op lezen les 4a. 16 kinderen.

	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	12	2	1	0	1
vraag 2	10	3	3	0	0
vraag 3	11	3	2	0	0
vraag 4	12	1	2	0	1
vraag 5	13	0	1	0	2

totaal	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	25	2	1	1	2
vraag 2	23	3	4	0	1
vraag 3	25	3	2	0	1
vraag 4	25	1	3	0	2
vraag 5	23	2	1	1	4

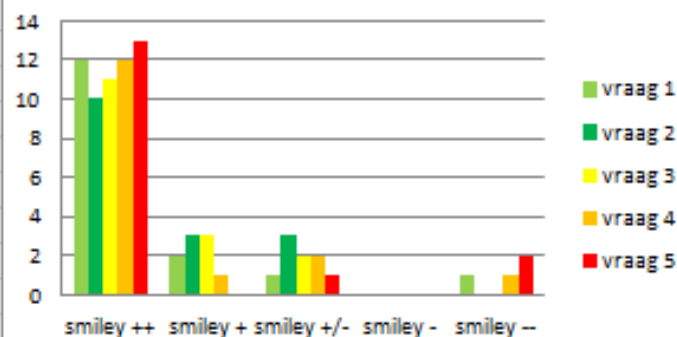
9-1-2015 Timboektoe les 15

Werkvorm: vensterruiten



29-01-2015 Grip op lezen les 4a

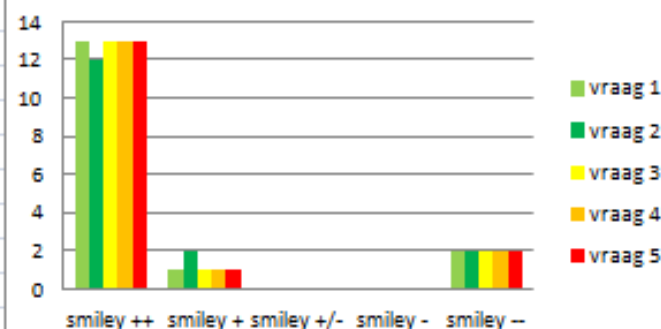
Werkvorm: vensterruiten



16-01-2015 Citoles les 9a. 16 kinderen.					
	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	13	1	0	0	2
vraag 2	12	2	0	0	2
vraag 3	13	1	0	0	2
vraag 4	13	1	0	0	2
vraag 5	13	1	0	0	2
22-01-2015 Grip op lezen 3b.					
	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	10	2	2	0	2
vraag 2	10	3	1	0	2
vraag 3	8	1	2	3	2
vraag 4	11	2	1	0	2
vraag 5	12	0	1	1	2
totaal					
	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
vraag 1	23	3	2	0	4
vraag 2	22	5	1	0	4
vraag 3	21	2	2	3	4
vraag 4	24	3	1	0	4
vraag 5	25	1	1	1	4

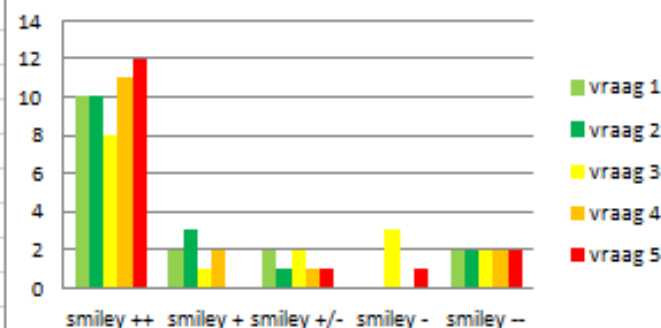
16-01-2015 Citoles 9a

Werkvorm: tweetal coach

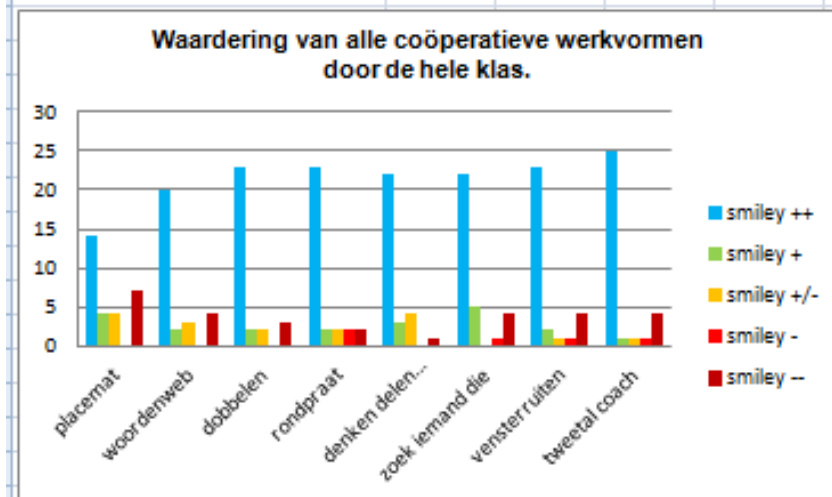


22-01-2015 Grip op lezen les 3b

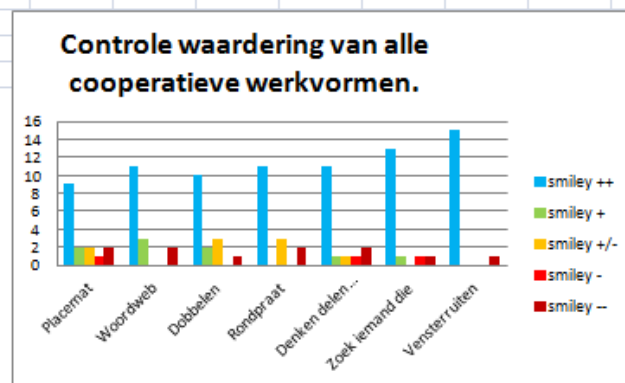
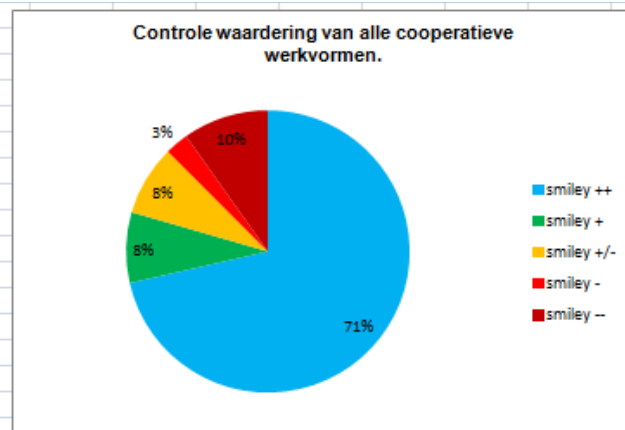
Werkvorm: tweetal coach



Totaal beoordeling werkvormen.					
	smiley ++	smiley +	smiley +/-	smiley -	smiley --
placemat	14	4	4	0	7
woordenweb	20	2	3	0	4
dobbelen	23	2	2	0	3
rondpraat	23	2	2	2	2
denken delen uitwisselen	22	3	4	0	1
zoek iemand die	22	5	0	1	4
vensterruiten	23	2	1	1	4
tweetal coach	25	1	1	1	4
totaal:	172	21	17	5	29



Controlevragenlijst door de hele klas:

[illegible]

Bijlage 14. Uitgeschreven diagnostische gesprekken.

Op basis van video- en geluidsopnames uitgeschreven, waarna een samenvatting is gemaakt. A.d.h.v. deze samenvatting is een gesloten observatie van Bazalt ingevuld. Het strategiegebruik is verwerkt in grafieken en zichtbaar in bijlage 15.

Toevoeging 1: Diagnostisch gesprek toets blok 1:

Leerling 1: Hij heeft gelezen en dacht dat het een sprookje was want dat had hij gelezen. Hij geeft aan dat hij weet wat een sprookje is. Bij navraag kan hij het niet uitleggen. Hij geeft aan dat hij een beetje vooruit heeft gekeken. Ik vraag na hoe doe je dat dan? Hij zoekt wel in de tekst en geeft ook aan dat hij verder en terug kijkt. Hij doet dit echter niet met de juiste stukken tekst. Ook bij de volgende vraag geeft hij weer aan dat hij een stukje verder en terug heeft gekeken en dat hij heeft nagedacht. Hij benoemt eerste en tweede stukje, maar kan geen specifiek antwoord geven. Hij benoemt vaak dat hij gaat kijken. Hij legt niet uit waarom hij nu iets weet. Hij benoemt steeds lezen. Hij benoemt niet welke gedachten er dan ontstaan in zijn hoofd. Hij geeft geen antwoord op de vraag. Wel ongeveer maar niet precies.

Beperkte kennis van de wereld. Kan de strategieën benoemen, maar niet juist toepassen.

Leerling 2: kan voorbeelden geven van sprookjes. Ze kan zelf niet meer aangeven hoe ze aan haar antwoord is gekomen. Ze geeft aan dat ze het antwoord gewoon wist. Ze geeft aan dat ze naar de titel kijkt en dat ze nadenkt. Ze vertelt weinig tijdens het diagnostisch gesprek. Ze vult anderen voornamelijk aan. Leest gelijk het hele verhaal, terwijl ze naar de titel moet kijken. Benoemt dat ze leest maar ook kijkt in het verhaal. De plaats waar ze kijkt is echter onrelevant voor het antwoord op de vraag.

Heeft steun aan de plaatjes en voorspelt. Ze heeft voorkennis over sprookjes. Herstellen niet juist toegepast.

Leerling 3: Doel: het is een verslag. In eerste instantie weet hij niet wat een verslag is. Na lang nadenken zegt hij 'oh ja een politieverslag'. Hij leest het verhaal en kijkt naar de titel. Het antwoord past echter niet bij de titel. Hij kan niet uitleggen hoe hij aan zijn antwoord komt. Hij zou nu voor een ander antwoord kiezen. Hij geeft aan dat hij tijdens de toets vooral heeft gelezen en daarna de vragen heeft ingevuld. Hij zegt wel dat hij terug heeft gelezen, maar de antwoorden kloppen niet. Bij de volgende vraag geeft hij aan dat hij maar liefst drie keer heeft gelezen en dat hij toen het antwoord wist. Hij kan echter niet aangeven waar hij het antwoord heeft gevonden. Hij kan goed vertellen wat een stripboek is. Hij leest niet gericht de vraag. Wat vragen ze van jou? Er wordt gevraagd om de titel van het verhaal. Hij kijkt echter naar het plaatje. Hij heeft zelf een kat gehad en weet daardoor veel over katten.

Veel voorkennis, gebruikt de plaatjes en de titel. Geeft antwoorden op basis van de voorkennis. Herstellen verkeerd toegepast. Voorkennis beperkt.

Leerling 4: geeft aan dat je gewoon kunt weten dat het een tekst is om iets van te leren want het gaat over dieren. Ze geeft aan dat ze de strategie herstellen gebruikt: vooruit lezen en achteruit lezen. Bij het soort boek waarin het verhaal kan staan legt ze haar eigen associatie. Treinen kunnen onder de grond rijden en mollen graven onder de grond. Ze kan goed uitleggen wat een tijdschrift is. Ze geeft aan dat ze het hele verhaaltje nog een keer gaat lezen als ze het antwoord niet weet.

Ze gebruikt de strategie doel bepalen en voorspellen. Ze legt eigen associaties waardoor het antwoord fout is.

Toevoeging 2. Diagnostisch gesprek les 2 b Grip op lezen.

Leerling 1: Weet na het voorlezen van het verhaal niet wat spinnen bij een poes is. Maar wel een beetje. Hij geeft aan dat Ali zegt dat de poes een meisje is en dat Lotte zegt dat de poes net is. Hij gooit daarbij de details door elkaar. Zijn ogen zijn gericht in de tekst. Hij zegt dat hij aan het nadenken is. Als ik navraag waar hij naar kijkt zegt hij dat hij aan het nadenken is. Hij weet dat ze soms wegrekken voor de honden. Dat ze soms ergens anders heen gaan en dat ze dan op het hek op de achtertuin gaan zitten. Hij weet dat ze kunnen springen en mauwen. Als ik doorvraag weet hij meer over poezen, bijvoorbeeld krassen. Hij bedoelt krabben. Hij geeft aan te moeten denken aan de voorkennis over poezen bij het voorspellen van het verhaal. Tijdens het verhaal geeft hij antwoord op de vraag moest je ergens aan denken tijdens het verhaal. Hij geeft aan tijdens verhaal vragen te stellen en kan een voorbeeld geven. Achteraf heeft hij geen vragen. Hij vraagt zich vooraf niet af wat een spin met poezen te maken heeft, want hij begon over spinnen met 8 poten. Hij geeft aan dat wanneer hij iets niet weet dat hij kijkt naar de titel en anders het hele verhaal leest. Hij corrigeert zich later door te zeggen dat hij bedoeld de zin waar het woord inzit. Hij benoemt de strategie herstellen. Hij geeft aan de film niet helemaal te hebben gemaakt tijdens het voorlezen. Wanneer ik vraag wat er wel te zien is zegt hij dat hij ziet dat Ali zegt dat de poes echt is en Lotte nep. Het plaatje correspondeert daarmee niet met de werkelijk. Hij ziet de poes niet helemaal. Bij navraag bedoelt hij dat hij alleen de voorkant ziet en niet de achterkant. Soms helpt hem een plaatje of filmpje maken soms niet. Hij geeft aan een poes te kennen van de overbuurman. Hij ziet hem als hij gaat buitenspelen. Hij moest niet denken aan deze kat tijdens het voorlezen. Hij geeft wel aan dat het makkelijker is om de tekst te begrijpen dat hij er al iets over weet. Hij vindt sommige stukjes belangrijker in de tekst: poes, motor, spinnen. Bij navraag en doorvragen noemt hij de kinderen niet. Hij heeft deze belangrijke dingen onthouden door naar de plaatjes in het boek te kijken. Hij legt ook verbanden met de vorige teksten bij de motor en het spinnenwiel. Hij denkt dat het belangrijkste stuk is dat de poes nep is volgens Ali. Verbanden leggen en vooral benoemen is moeilijk voor hem. Hij kan niet aan de hand van de voorbeelden uitleggen waarom Ali weet dat de poes niet nep is. Hij kan de strategie herstellen goed verwoorden maar kan hem niet laten zien bij een toepassing. Dan zegt hij nadenken.

Opvallend is dat hij verkeerde verbanden legt in de tekst. Samenvatten en herstellen lukt nog niet goed. Voorspellen, voorkennisophalen en het doel bepalen lukken goed. Zeker met doorvragen.

Leerling 2: Ze zegt aan de hand van een plaatje dat het gaat over een poes die slaapt. Ze weet al redelijk wat dingen over een poes als mauwen, slapen, muizen vangen. Haar overbuurvrouw heeft ook poezen. Ze heeft vragen tijdens het voorlezen: Dat Ali dacht dat er een motor was. Zij dacht gelijk dat het de poes was. Ze geeft aan dat ze van te voren heeft geweten dat poezen kunnen spinnen en wat dat is. Geen vragen vooraf en na het lezen. Als ze een vraag krijgt tijdens het lezen dan leest ze een stuk verder. Ook geeft ze aan het aan de juf te vragen en nadenken over het verhaal. Bij navraag leest ze ook terug. Ze geeft aan een film te zien tijdens het voorlezen. Dit zag er zo uit: een poes die aan het slapen was en dat er een jongen en een meisje bij waren. Ze geeft aan dat de plaatjes in haar hoofd haar helpen bij het onthouden van de tekst. Tijdens het voorlezen moest ze niet denken aan de kat van de buurvrouw. Ze zegt dat ze wel aan andere katten moest denken, die kat is van niemand. Ze begrijpt dat Ali denkt dat de poes nep is omdat hij spint en dat lijkt op een motor. Ze denkt wel dat er drie kinderen zijn. Het derde kind is dan Nel. Maar dat is de poes. De verwijswaarden begrijpt ze wel. Wanneer de juf voorleest geeft zij aan het verhaal in haar oren te knopen. Bij navraag geeft ze aan dat ze een plaatje maakt bij navraag. Ze begrijpt niet waarom de jongen nu wel weet waarom ze echt is. Ze legt nog niet alle verbanden. Met gerichte vragen en zoeken in de tekst kan ze antwoord geven op de vraag.

Maakt gebruik van doel bepalen, voorspellen, voorkennis, herstellen en vragen stellen. Ze legt echter nog niet alle verbanden in de tekst. De verwijswaarden kan ze goed verwoorden.

Leerling 3: Voorkennis ophalen over poezen vindt hij moeilijk. Hij weet dat ze muizen vangen, dat ze kunnen spelen en dat ze kunnen weglopen. Hij heeft hierbij veel denktijd nodig. Hij weet dat ze dieren kunnen doden. Zijn eigen poes heet Demy en ze is overleden. De voorspelling van hem is juist. Tijdens en voor het lezen zijn er geen vragen in hem opgekomen. Ook achteraf niet. Tijdens het voorlezen maakt hij na eigen zeggen geen plaatje. Hij kan achteraf niet vertellen wat hij zojuist heeft verteld. Hij ziet dan geen plaatje. Hij zegt dat het makkelijker is om naar het verhaal te luisteren omdat hij er al iets over weet. Hij zegt dat het geluid mauw mauw hem helpt. Deze poes is echter aan het spinnen. Het spin geluid herkent hij. Hij zegt dat niet in het verhaaltje staat wat een kat doet als hij aan het spinnen is. Dit staat er echter wel in. Hij kan de strategie van herstellen wel benoemen maar past hem niet toe. Hij begint bovenaan met lezen om vervolgens het antwoord te zoeken. Na het lezen van de tekst kan hij het antwoord niet geven. De verwijswaarden begrijpt hij wel. Hij kan alleen niet uitleggen hoe hij daar achter kan komen. Bij samenvatten zegt hij dat de tekst gaat over poezen. Ik moet doorvragen om concreter te krijgen waar het verhaal over gaat. Bij de vraag wie komen er voor in het verhaaltje geeft hij als antwoord Ali en Lot. Hij kan niet uitleggen waarom Ali denkt dat de poes nep is. Hij legt niet alle verbanden in de tekst. Hij begrijpt niet dat de poes nep klinkt vanwege het spinnen dat lijkt op een motor.

Hij kijkt goed naar de titel en de plaatjes. Voorspellen a.d.h.v. van de plaatjes kan hij goed. Voorkennis ophalen gaat moeizaam. De overige strategieën beheerst hij niet. Hij leest maar kan daarna niet vertellen wat hij gelezen heeft. Hij legt weinig tot geen verbanden.

Leerling 4: Voorspellen: ze denkt dat het over spinnen gaan. Ze zegt dat ze al in het verhaaltje heeft gekeken. Ze kijkt naar de plaatjes. Ze geeft aan dat ze al veel weet van poezen: lief, mauwen. Als poezen slapen kunnen ze ook spinnen. Ze had geen vragen vooraf en tijdens het verhaaltje. Ook achteraf geen

vragen. Wanneer ze bij andere verhaaltjes een vraag heeft geeft ze aan dat ze naar de plaatjes kijkt of een stukje vooruit. Strategie herstellen. Ze kan haar film uit haar hoofd goed verwoorden. Ze geeft aan dat ze het gemakkelijker vindt om een plaatje in haar hoofd te maken. Ze weet niet meer of haar dit geholpen heeft bij andere keren. Ze kent een poes die spint, woont bij haar vader. Ze geeft aan de tekst daardoor gemakkelijker te begrijpen. Ze geeft aan dat sommige stukken belangrijker zijn dan andere stukken: de poes moet goed blijven spinnen is belangrijk in het verhaaltje, want dan krijgt hij meer aandacht van de eigenaar. Hier gaat de tekst echter niet over, het is haar eigen ervaring. Daarna geeft ze aan dat eten en drinken geven ook belangrijk is. Wanneer ik aangeef dat dit niet in de tekst staat en vervolgens een aantal woorden opnoem, zegt ze dat die niet belangrijk zijn. Ze kan wel vertellen dat de poes de hele tijd op een kussen ligt. Samenvatten is nog moeilijk. Ze geeft aan dat ze een plaatje heeft gemaakt en aan de hand van het plaatje een samenvatting geeft. De verbanden als 'ik hoor de motor' kan ze uitleggen. 'Houdt ze hem soms voor de gek', begrijpt ze ook en kan ze uitleggen. Ze geeft aan dat het geen speelgoedpoes is. Ze weet geen dingen over de tekst die de schrijven niet heeft opgeschreven. Ze heeft door het verhaaltje geleerd dat het brommen spinnen heet. Ze geeft aan Ali niet te begrijpen. Ali is een naam. Als ze een woord niet weet maakt ze er een plaatje van in haar hoofd of ze vraagt de betekenis aan iemand. Wanneer ze alleen is denkt ze na in haar hoofd en ze gebruikt de tekst en de plaatjes. Ze geeft aan dat ze ook een stukje verder leest of een stukje terug. Strategie herstellen kan ze goed verwoorden. Ze maakt veel gebruik van de titel en de plaatjes.

Ze maakt veel gebruik van de strategieën doel bepalen, voorspellen, voorkennis ophalen, herstellen en visualiseren. Vragen stellen en samenvatten is nog moeilijk. Ze legt verbanden met eigen ervaringen i.p.v. in de tekst. Haar eigen ervaringen worden werkelijkheid in het verhaaltje dat ze leest.

Diagnostisch gesprek 15-2-2015 toets Cito

Leerling 1: Begin van een verhaal vinden. Hij zegt dat hij de zinnen drie keer leest en dan in zijn hoofd denkt welk antwoord goed is. Hij maakt dan een plaatje bij iedere zin. Hij begint met de zin 'dat heeft mijn moeder gemaakt'. Hij zegt dat hij denkt dat het verhaal daar mee begint. Hij kan verder niet uitleggen hoe hij aan dit antwoord komt. Hij zegt wel dat de moeder iets heeft gemaakt, dit staat echter niet in de zin. Bij de tweede zin zegt hij ook te weten waar de spullen ingezet worden. Alleen dat staat ook niet in de zin. Hij kiest zinnen die er niet in staan, maar richt zich op de associaties. De zin waarmee het verhaal moet beginnen 'ik heb thuis een poppenhuis' zegt hij dat dit niet klopt want dan heb je thuis te veel poppen. Hij zegt dat het een huisje is waar je poppen in kunt doen en waar je een spelletje mee kunt maken. Hij wijst aan dat het ongeveer een meter hoog is. Met te veel poppen thuis zegt hij dat hij bedoelt dat je er te veel kunt kopen.

Bij het volgende verhaal kijkt hij naar het plaatje i.p.v. naar de tekst en baseert zijn antwoord op het plaatje. Wanneer hij woorden moet invullen maakt hij geen gebruik van de strategie herstellen. Wanneer ik hem gerichte vragen stel en doorvraag kan hij wel antwoord geven op de vraag. Bij de vraag welke vogels kunnen nog niet goed vliegen, zegt hij dat het de mus moet zijn, maar deze staat niet bij de antwoorden. Daarna zegt hij bruine vogel. Hij kan niet uitleggen waarom het een bruine moet zijn en daarna buiten. Hij vertelt steeds wat hij weet over vogels.

Doel bepalen niet goed, hij denkt dat het verhaal over de vlieger is om iets te weten te komen. Wanneer ik hem vraag of dit verhaal is voor je plezier of om iets te leren geeft hij aan dat dit voor het plezier is. Hij zegt dat vliegers in de lucht vliegen en dat je altijd een touwtje nodig hebt. Hij zegt dat de vlieger zonder touwtje niet omhoog kan. Hij zegt dat een vlieger twee touwtjes heeft. Hij weet niet waarom. Hij zegt wiebelen. Hij zegt dat de zon niet mag komen, want dan kun je niet meer goed vliegeren. Hij schijnt dan in je ogen. Het verhaal gaat over vliegeren, waarin wordt uitgelegd hoe je dat moet doen.

Denkstem: deze laat hij niet horen tijdens het lezen. Wanneer ik er naar vraag zegt hij dat hij denkt dat er nog meer dingen horen bij vliegeren.

Hij maakt geen film of plaatje bij de tekst. Samenvatten: het verhaal gaat over een vlieger die in de boom is gevlogen. Bij gerichte vragen over de tekst kan hij vertellen hoe de vlieger uit de boom is gekomen en erin en wie dat hebben gedaan. De verwijswaarden weet(wisselen) hij niet. Hij kan iedereen zijn. Hij gebruikt de strategie herstellen niet. Maar het woordje haar weet hij wel want het is Noah's broek. Daarna weet hij wel dat hij bij de jongen hoort en later bij de vlieger.

Eerste zin zoeken in een verhaal zeer moeilijk. Baseert zijn antwoorden op associaties en zijn eigen leef-belevingswereld i.p.v. de tekst en op basis van het plaatje. Hij maakt geen gebruik van de strategie herstellen. Doel bepalen niet juist. Hij gebruikt het plaatje om te voorspellen. Grote voorkennis vliegeren. Geen denkstem tijdens het lezen. Hij maakt geen film of plaatje. De verwijswaarden wisselend. Samenvatten beknopt bij doorvragen.

Leerling 2:

De eerste zin in het verhaal kan ze niet aangeven. Wanneer ik haar een vraag stel is ze heel lang stil (30 sec). Wanneer ik de vraag, vraag voor vraag voorlees kan ze per zin wel aangeven of het verhaal daarmee kan beginnen. Ze heeft veel denktijd nodig. Bij de vraag 'de juf heeft thuis een poppenhuis' geeft ze aan dat het verhaal daar niet mee kan beginnen omdat de juf geen poppenhuis heeft. Wanneer ik haar vraag of ik die misschien nog van vroeger heb, geeft ze aan dat dit wel kan.

Bij het verhaaltje over de panda moet ze kiezen uit bloetje, eentje, huisje, tuintje. De reuzenpanda speelt het liefst in zijn..... Ze geeft antwoorden op basis van haar eigen voorstelling. De panda zou in zijn huisje kunnen spelen want daar woont hij in. Het antwoord is echter eentje. Ze leest niet voldoende verder.

Bij het verhaal over de bus geeft ze aan dat ze het woord kan vinden in de tekst door bovenaan te beginnen met lezen. Ze gebruikt de strategie herstellen niet goed. Wanneer ik haar gerichte korte vragen stel kan ze het antwoord zoeken in de tekst. Ze heeft ook hier lang denktijd nodig. Met begeleiding kan zo ook oorzaak-gevolg antwoorden geven.

Bij het volgende verhaal geeft ze aan dat het antwoord de klok is omdat deze kan vallen. De vaas kan echter ook vallen. Wanneer ik haar hoe ze kan weten welke van deze twee spullen valt geeft ze aan dat

ze dit kan weten doordat de bloem op de grond valt. Ik moet haar daarbij wijzen op het lezen in de tekst. Ze zegt dat ze de antwoorden fout had doordat ze alleen nadacht en niet terug las.

Verhaal over de vlieger.

Voorspellen: ze begon meteen met lezen. Ze kan wel voorspellen waar het verhaal over gaat door te kijken naar het plaatje. Kinderen spelen met de vlieger. Ze geeft niet aan dat ze ook naar de titel kijkt.

Voorkennis: Ze weet dat vliegers in de lucht gaan als je begint met rennen. Dat je kunt vlieger als het zomer is. Ik stel de vraag. Wat heb je nodig om te kunnen vliegeren? Ze geeft aan een touwtje. Na veel doorvragen weet ze niet dat je wind nodig hebt. Ze weet wel dat hij soms wel in de boom kan. Ze heeft zelf als een gevliegerd en weet wat je daarvoor nodig hebt.

Ze geeft aan dat ze het makkelijker vindt als ze van te voren nadenkt over het verhaaltje en over de dingen die ze zelf heeft meegemaakt.

Denkstem: Ze laat geen denkstem horen tijdens het voorlezen. Wanneer ik haar een gerichte vraag stel geeft ze aan dat ze zich wel afvraagt of de vlieger in de boom komt. Ze verwoordt de denkstem nauwelijks.

Ze heeft aan geen film/plaatje te maken in haar hoofd. Ze geeft wel aan dat ze het fijn vindt als ze een plaatje maakt, omdat ze de tekst van beter begrijpt.

Ze geeft aan geen vragen te hebben, terwijl ze er wel een maakte tijdens het lezen. Hier koppelt ze niet naar terug.

De verwijswaarden past ze niet helemaal goed toe. Wanneer ik de zin leest, weet ze het antwoord wel meteen. De strategie herstellen gebruikt ze nauwelijks. Ze kan summier vertellen waar het verhaal over gaat.

Ze is sterk gericht op haar eigen leef-belevingswereld. Ze maakt keuzes a.d.h.v. haar eigen voorkennis en verbeelding. Met gerichte vragen en voorbeelden kan ze beter antwoord geven. Wanneer ze het antwoord in de tekst zoekt, begint ze bovenaan met lezen. Ze maakt de vragen door na te denken i.p.v. terug lezen. Ze gebruikt de strategie voorkennis ophalen, doel bepalen en voorspellen. Ze maakt geen film in haar hoofd. Ze maakt geen vragen en de verwijswaarden zijn moeilijk. Samenvatten matig.

Leerling 3: Hij geeft aan alle zinnen te lezen als hij naar de eerste zin zoekt. Hij kan niet verwoorden waaraan hij kan zien waar een verhaal mee begint. Wanneer ik het samen met hem bespreek weet hij direct het goede antwoord. Hij kan niet uitleggen hoe dit kan. Wanneer hij de volgende opdracht zelf alleen moet maken heeft hij deze weer direct goed. Later in het gesprek geeft hij aan niet alle antwoorden te hebben gelezen. Bij de volgende vraag geeft hij antwoord a.d.h.v. het plaatje en niet a.d.h.v. de tekst in het verhaal. Bij het stellen van deelvragen kan hij antwoord geven. Hij geeft aan geen plaatje te maken bij het verhaal. Hij kan niet aanwijzen in de tekst waarom hij weet dat de kat naar buiten loopt omdat hij honger heeft. Wanneer ik hem gericht terug laat lezen, kan hij wel antwoord

geven op de vraag waar de kat is. Veel woorden in het gedichtje begrijpt hij niet, deze heeft hij wel omcirkeld als zijnde het goede antwoord. Hij heeft lang denktijd nodig, regelmatig langer dan 10 seconden.

Het verhaal over de vlieger: Voorspellen: nee geeft aan dit niet te kunnen. Hij maakt weinig gebruik van het plaatje en de titel. Pas wanneer ik er specifiek naar vraag geeft hij antwoord. Hij zegt dat hij het touw ziet, de kinderen, een jongen en een meisje en een vlieger in de lucht. Na het bespreken van wat hij ziet op het plaatje en de titel duurt het lang eer hij antwoord geeft op de vraag of hij het kan voorspellen. Na het geven van verschillende voorbeelden en doorvragen geeft hij aan dat de vlieger in de boom gaat. Hij zegt dat de vlieger uit de boom gehaald wordt want de kinderen gaan klimmen.

Voorkennis: hij weet dat een vlieger vliegt. Zelf heeft hij ook een keer gevliegerd met zijn familie in de voortuin. Hij zegt dat de vlieger hoog is gekomen doordat de wind hem heeft opgetild. Als hij omhoog gaat kun je hem lang maken met het touw. En hij heeft een keer gevliegerd in het park in groep 3. Hij zegt dat het touw aan de vlieger hangt zodat hij niet weg vliegt. Hij geeft ook aan dat hij in groep 2 een keer een vlieger heeft gemaakt met een envelop en touw en stokjes. Hij zegt dat de voorkennis hem helpt bij het lezen van het verhaaltje. Hij heeft geen vragen vooraf, tijdens of na het lezen.

Denkstem: maakt geen gebruik van de denkstem, leest het verhaal gewoon. Pas wanneer ik hem vraag of hij zich iets afvraagt geeft hij antwoord. Hij denkt dat ze de vlieger niet meer uit de boom krijgen en dat ze weg gaan. Maar aan het einde ziet hij dat Ricky de vlieger uit de boom haalt. Dit kan hij ook benoemen.

Samenvatting: bij de samenvatting die hij maakt aan de hand van gerichte vragen benoemt hij belangrijke, maar ook onrelevante dingen.

De verwijswaarden kan hij en zij kan hij benoemen. Echter hij van de vlieger maakt hij fout. Hij kan niet aangeven hoe hij er achter kan komen. Maakt geen gebruik van herstellen.

Weet niet hoe hij de eerste zin moet vinden, functiewoorden. Geeft antwoord op basis van het plaatje i.p.v. de tekst. Hij maakt geen plaatje tijdens het lezen. Herstellen lukt niet, alleen wanneer de leerkracht hem een gericht stuk laat lezen. Dan vindt hij het antwoord wel. Voorspellen lukt alleen bij gerichte vragen. Veel voorkennis. Geen denkstem, maar wel bij navragen. Hetzelfde bij samenvatten. Herstellen nauwelijks aanwezig. Verwijswoorden fout.

Leerling 4:

Zoek de eerste zin. Ze geeft aan dat ze alle zinnen een paar keer heeft gelezen. Wanneer ik haar vraag of ze aan het gegeven antwoord begrijpt als ik zeg dat lijkt mij niets. Geeft ze aan van niet dat ze niet weet wat dat is. Bij de tweede vraag geeft ze antwoord op basis van het plaatje en niet op basis van de tekst. Ze geeft aan dat ze bij antwoord drie alle woorden vier keer leest en dat ze ook naar de tekst heeft gekeken. Wanneer ik haar vraag om het voor te doen geeft ze een ander antwoord dan tijdens de toets. Wanneer ik haar vraag waarom ze denkt dat ze het antwoord geeft legt ze haar associatie uit, die in haar belevingswereld kan kloppen maar niet het beste antwoord in de tekst is. Bij de volgende vraag leest ze

alle stukken en geeft aan dat ze daarna kijkt wel titel het beste past. De muizenverf koos zij omdat de muizen de muur gaan verven. Als ik zeg dat de verf niet van muizen is gemaakt geeft ze aan dat muizenschilderij beter is. Bij de volgende vraag zegt ze dat de muizen met het schilderij in bad gaan. Wanneer ik haar vraag of het schilderij ook in bad gaat zegt ze nee. Ze weet het antwoord daarna wel, met zeep. Wanneer ik de volgende tekst aan haar voorlees geeft ze andere antwoorden dan tijdens de toets. Ze geeft antwoord, maar leest daarbij niet de hele zin. Het antwoord past alleen bij het begin van de tekst en niet bij het einde. Ze geeft aan dat ze het alleen maken moeilijk vindt omdat ze niet kan kiezen. Als ik haar vraag wat ze moet doen wanneer ze het niet weet geeft ze aan nadenken of nog eens lezen.

Voorspellen: ja. De vlieger gaat in de boom door de wind. Ze las de titel en bekeek de strategieën die ophangen in de klas. En ze kijkt naar het plaatje.

Voorkennis: ze heeft zelf gevliegerd in groep 3. Toen is de vlieger in de boom gevlogen. In Den Helder heeft ze ook gevlogen op een open ruimte waar weinig bomen staan. Ze geeft aan dat de voorspelling haar helpt en de voorkennis bij het lezen van het verhaal.

Vragen: ze vraagt zich af hoe het komt waardoor de vlieger in de boom komt. Vooraf: hoe ze die vlieger gemaakt hebben? Ze geeft antwoord dat ze die met papier maken, maar dat staat niet in de tekst. Geen vragen achteraf.

Denkstem: Tijdens het voorlezen laat ze geen denkstem horen. Ze leest het verhaal gewoon voor. Wanneer ik tussentijds nog een keer aangeef dat ze haar denkstem mag laten horen laat ze deze echter niet horen. Ze geeft wel aan filmpje in haar hoofd te maken. Dit ziet er zo uit: Nora is heel leuk aan het vliegeren en dan komt er opeens een windvlag, Jos komt en is te laat en Rick haalt de vlieger uit de boom.

Samenvatten: Ze kan duidelijk vertellen waar het verhaal over gaat, wie er in voorkomen en wat er gebeurd. Ik moet haar tussentijds wel vragen stellen als en dan... en dan.... Inleiding, kern en afsluiting.

Verwijswoorden: Ze kan aangeven wie 2x hij en 1x haar in het verhaaltje zijn. Ze laat zich niet foppen en kan de twee verschillende hij's aangeven.

Afleidingen: Ze weet waarom ze zeggen en dan komt er opeens een windvlaag. Ze weet dat dat daar staat omdat de vlieger in de boom komt.

Samenvatting: Sturingsvragen en operationele vragen helpen haar de tekst wel te begrijpen. Ze leest de zinnen niet volledig. Geen denkstem hoorbaar. Geeft antwoord a.d.h.v. haar beleavingswereld. Ze gebruikt de strategie herstellen weinig.

Toets blok 2:

Leerling 1: hij zegt dat hij de tekst meerdere keren heeft gelezen. Hij zegt dat de tekst een tekst is die je leert hoe je pizza moet maken. Hij zegt dat hij zelf ook pizza heeft gemaakt en het antwoord daarom heeft gevonden. Hij kan het ook aanwijzen in de tekst. Hij heeft er kaas, tomaat en ui op gedaan. Niet

zoals op het plaatje, maar daar staat hetzelfde. Hij bedoelt dat hij meer en minder van deze spullen heeft gebruikt. Hij zegt dat hij het antwoord in de tekst heeft gevonden. Hij leest 'zet de oven aan op 180 graden'. De vraag is hoeveel saus heb je nodig? Wanneer ik hem vraag of hij nu weet hoeveel saus hij nodig heeft. Hij geeft als antwoord nee. In de toets heeft hij wel het goede antwoord aan gekruist. Als ik hem vraag zijn antwoord voor te lezen geeft hij wel aan het antwoord 'een beetje' te vinden. Kaas kun je niet schenken, je moet het strooien. Hij zegt dat hij niet weet wat schenken betekent. Omdat hij het woord niet kent zegt hij dat het niet kan. Het staat volgens hem niet in de tekst dat je de kaas moet strooien. Dit staat er echter wel in. Het is ook te zien aan het plaatje. Hij kent strooisel kaas niet. Hij heeft kaas uit plakken gebruikt. Bij de vraag 'wat is tonijn?' geeft hij aan dat het in de titel staat. Hij bedoelt echter dat het in deze alinea staat. De vraag over wat is tonijn heeft hij gevonden in de tekst evenals de vraag wat je in plaats van tonijn kunt gebruiken. Bij de vraag 'pas op hij is heet' denkt hij dat het meisje heet is. Wanneer ik vraag om welk meisje het gaat zegt hij dat hij dat niet weet. Er is geen meisje in de tekst. Hij kan verder niet uitleggen wat hij bedoelt. In de toets heeft hij de pizza omcirkeld. Hij zegt dat de oven ook heet kan zijn. Hij zegt dat hij daar achter kan komen door een stukje terug te lezen. Hij denkt dat papa en mama moeten helpen omdat de pizza anders kan vallen, echter in de antwoorden staat een ander antwoord. Hij zegt dat hij bang is dat de pizza verbrand. Hij zegt dat hij pas 1 keer pizza heeft gemaakt. Als ik vraag waarom, geeft hij aan dat zijn moeder weinig geld heeft om pizza te kopen. Ze moet eerst belangrijke dingen betalen. Hij mocht zelf de ingrediënten op de pizza leggen. Hij geeft aan geen film te maken. Hij zegt dat hij niets weet over wat er belangrijk is. Wanneer ik doorvraag zegt hij dat hij weet dat het verhaal over een pizza gaat. Je leest het verhaal voor mijn plezier. Hij zegt dat je niets kunt na het lezen van de tekst. Wanneer ik vraag legt de tekst je niet uit hoe pizza moet maken, zegt hij ja.

De voorkennis en de voorspelling zijn goed toegepast. Er is een verbetering zichtbaar in het gebruik van de strategie herstellen en vragen beantwoorden. Hij legt verbanden met het onderwerp, maar dit zijn niet altijd de goede antwoorden op de vragen. Het herleiden is regelmatig nog moeilijk. Hij beantwoordt vragen op basis van zijn eigen voorkennis. Hij geeft aan geen film te maken tijdens het lezen. Doel bepalen: hij denkt dat hij de tekst leest voor zijn plezier. Door middel van doorvragen en voorbeelden of tegenstrijdigheden kan hij betere antwoorden geven. Samenvatten vindt hij erg moeilijk.

Leerling 2: Geeft aan te weten dat de tekst gaat over het maken van een pizza. Ze zegt dat ze thuis nog nooit pizza heeft gemaakt. Ze zegt dat deze tekst is om iets te leren. Ze zegt dat ze niets geleerd heeft. Ze zegt steeds dat de tekst leert over pizza maken, ze benoemt niet dat een recept is dat uitlegt hoe je het moet maken. Ze gebruikt de strategie herstellen wel tijdens het gesprek, maar maakt fouten tijdens de toets. Strooien weet ze omdat ze dat thuis ook wel eens heeft gedaan. Ze beantwoordt de vraag op basis van haar voorkennis en zoekt het antwoord niet in de tekst. Ze leest terug in de tekst bij de vraag over de tonijn en deze kun je vervangen door kip heeft ze ook goed. Herleiden/verbanden leggen vindt ze moeilijker om te verwoorden. Wanneer ik haar vragen stel over wie of wat er uit de oven moet worden gehaald, leest ze zinnen terug. Ze weet waarom er hulp aan ouders moet worden gevraagd. Want de pizza kan heet zijn en dan moeten papa en mama de pizza met ovenhandschoenen uit de oven halen. Tijdens het lezen maakt ze een plaatje over een pizza in de oven.

Strategie doel bepalen en herstellen gebruikt ze veel beter. Ze leest niet meer het hele verhaal, maar een stukje terug. Ze legt verbanden, maar vindt het moeilijk om deze te verwoorden. Ze blijft antwoorden geven op basis van ervaringen i.p.v. terug zoeken en controleren.

Leerling 3: Hij geeft direct aan van te voren te hebben gekeken naar waar het verhaal over gaat, namelijk over een pizza maken. Hij benoemt daarbij alle ingrediënten die nodig zijn om een pizza te maken. Zelf heeft hij ook ooit pizza gemaakt in een activiteitencentrum in de buurt. Vooraf had hij geen vragen. Hij zegt dat je aan de plaatjes kunt zien dat het gaat om een pizza te maken. Als ze vragen wat je nodig hebt om een pizza te maken wijst hij de bereidingswijze aan. Hij kan echter wel benoemen wat je nodig hebt. Hij wijst de woorden wel aan in de bereidingswijze. Bij de vraag beantwoorden 'hoeveel saus heb je nodig?' , kiest hij 'smeer de saus uit over de pizza'. Hij geeft daarmee niet gericht antwoord op de vraag. De hoeveelheid is niet beantwoord. Hij weet dat je kaas op uit een zakje kunt strooien en dat je niet moet gooien. Hij heeft dat ook gedaan in het activiteitencentrum. Hij kan het ook aanwijzen in de tekst en op het plaatje. Bij de vraag wat is tonijn, kiest hij een zin waarin tonijn voorkomt. Hier staat echter niet het antwoord in. 'Hou je niet van vis doe dan kip in plaats van tonijn op je pizza', hij kan uit deze zin niet herleiden wat tonijn is. Het verwijzwoord 'hij' had hij fout beantwoord hij dacht dat het de oven was. Wanneer hij de strategie herstellen had gebruikt had hij kunnen zien dat het de pizza is. Hij begrijpt dat hij hulp moet halen omdat de oven heet is en je je dan kunt verbranden. Hij kiest echter voor de verkeerde zin in de tekst. 'Haal hem er na 15 minuten uit'. Hij vertelt dat het verhaal gaat over het maken van pizza. Hij heeft geen vragen tijdens het lezen.

Maakt goed gebruik van het doel bepalen, voorspellen en de voorkennis. Herstellen wordt vaker gebruikt dan eerst. Hij zoekt al gericht in de tekst maar vindt nog niet alle goede antwoorden. Zijn antwoorden hebben wel een verband met de vraag, zijn eigen betekenis verlening en ervaring neemt hij mee bij het beantwoorden van de vragen. Het antwoord staat echter niet in de tekst.

Leerling 4: Ze zegt dat ze wist dat het een tekst is die je vertelt hoe je pizza moet maken. Ze haalt haar voorkennis op door te denken aan de Liddl want daar kun je zien hoe je pizza maakt. Zij heeft zelf al vaker pizza gemaakt. Ze zoekt het antwoord gericht in de tekst. Ze maakt gebruik van de strategie herstellen. Ze weet hoeveel saus er op de pizza moet want ze zoekt het antwoord in de tekst. Ze bekijkt alle mogelijke antwoorden. De zin met het rondje vertelt haar hoeveel saus ze nodig heeft, een beetje. Ze zoekt gericht in de tekst. Ze zegt dat je kaas moet strooien omdat haar moeder dat ook doet. Ze heeft dit niet meer in de tekst gezocht. De vraag over de tonijn heeft ze niet goed beantwoord. Ze leest een zin voor waarin staat dat je de tonijn moet verdelen. En toen dacht ze mm misschien zijn het wel die twee zinnen . Dit geeft haar echter geen antwoord op de vraag. Ze weet dat tonijn vis is. Ze leest alle antwoorden en zoekt hij de tekst. Het verwijzwoord hij weet ze direct. De pizza. Ze leest daarbij het hele verhaal nog een keer, terwijl ze alleen maar een paar zinnen moet herhalen. Ze zegt dat je hulp moet vragen omdat je je anders verbrand. Ze weet niet wat het woordje reden betekent in de vraag. Toen ze aan het begin naar de plaatjes keek dacht ze dat het verhaal over een pizza maken gaat. Ze zegt dat je eerst het deeg moet uitrollen en de randjes goed moet maken. Daarna de groenten en daarna de kaas

erop. Samenvatten: ze zegt dat dit verhaal gaat over hoe je pizza moet maken. Ze heeft tijdens het lezen een vraag gemaakt. Hoe moet ik de tomaten snijden. In het verhaal staat in plakjes.

Ze gebruikt de strategieën allemaal. Soms gaat de strategie herstellen nog niet helemaal goed, maar ze zoekt wel altijd in de tekst. Ze zoekt dan een zin waarin het woord voorkomt maar die zin geeft geen antwoord op de vraag. Ook begrijpt ze niet alle woorden in de vraag waardoor het moeilijker wordt om de vraag te begrijpen. Ze heeft zelf veel voorkennis.

Gesprek op basis van de vragenlijst:

Leerling 1: hij leest thuis iedere dag. Hij vindt lezen leuk, ook begrijpend lezen. Hij vindt werken met de spelletjes leuker omdat je dan meer hebt te doen. Wanneer ik zeg dat je de vragen anders alleen moet maken zegt hij dat het leuker is omdat hij de meeste spelletjes leuk vindt. Als ik hem vraag of het dan makkelijker wordt zegt hij dat het verhaal makkelijker wordt omdat hij er dan met andere over kan praten. Hij zegt dat hij het dan beter begrijpt. Hij zegt dat hij de tekst niet beter begrijpt als de juf het voordoet d.m.v. de denkstem. Hij begrijpt dan niet hoe de juf de denkstem maakt. Hij zegt dat hij gaat nadenken wanneer hij het niet begrijpt. Hij vindt het een beetje prettig als de juf de strategieën voordoet. Wanneer deze op het bord worden voorgedaan begrijpt hij het beter. De werkvorm placemat vindt hij niet leuk omdat hij deze moeilijk vindt. De andere werkvormen vindt hij gemakkelijk. Hij zegt dat hij alle strategieën gebruikt maar niet vaak.

Leerling 2: Ze geeft aan lezen en begrijpend lezen leuk te vinden. Ze geeft aan de coöperatieve spellen leuk en makkelijker te vinden, omdat als ze het niet weet kan ze het vragen. De denkstem van de leerkracht vindt ze prettig. Daardoor begrijpt ze de tekst beter. Zelf geeft ze aan dit nog niet goed te kunnen. Ze geeft aan de tekst niet altijd te voorspellen alvorens ze begint met lezen. Wanneer ze iets niet begrijpt gebruikt ze de strategie herstellen. Ze geeft aan vragen te hebben tijdens het lezen, maar ze vindt dit nog moeilijk. Ze vindt alle werkvormen leuk, ze heeft geen voorkeur.

Leerling 3: Hij geeft aan graag te lezen, ook begrijpend lezen. Hij is blij als hij de goede antwoorden vindt. Hij wil het graag goed doen. Hij leest zijn broertje vaak voor. Hij vindt het leuk als hij de verhaaltjes begrijpt. De spelletjes vindt hij leuk, maar hij kan niet verwoorden waarom. Hij zegt dat hij werken met de spelletjes makkelijker vindt dan alleen, want als iemand met mij werkt en een beetje slim is kan hij met mij helpen bij het werken. Hij vindt het prettig als de juf voordoet hoe het moet, dan begrijpt hij het beter. Hij zegt dan hij dan leert. Benoemen wat hij dan leert vindt hij moeilijk, ook na het navragen. Hij weet zelf nog niet goed hoe hij de denkstem moet verwoorden en sommige strategieën. Er valt een lange stilte als hij het niet weet. Hij geeft aan alle spelletjes leuk te vinden.

Leerling 4: Ze vindt lezen een beetje moeilijk en daardoor niet heel erg leuk. Ze zegt dat het uitspreken van de woorden moeilijk vindt. Ze leest liever stil, zodat ze niet gestoord wordt. Thuis lezen vindt ze prettiger, want dan stoort ze geen andere kinderen. Thuis leest ze wel graag hardop voor, dan kan mama haar helpen beter te lezen. Begrijpend lezen vindt ze wel leuk. Ze zegt dat dit komt doordat ze dan nieuwe doelen leert. Ze vindt begrijpend lezen niet moeilijk omdat de juf uitleg geeft, dan begrijpt

ze het beter. De coöperatieve spellen vindt ze leuk omdat ze dan kan samenwerken en leuke dingen kan doen. Ze vindt het makkelijker om samen te werken omdat andere kinderen haar dan kunnen helpen als ze een vraag heeft. De denktstem van de juf vindt ze prettig want dan begrijpt ze de tekst beter evenals de strategieën.

Bijlage 15. Gesloten observatieformulier van het strategiegebruik

Groep: 4a Schooljaar: 2014-2015 Datum beoordelen: 1^e 6-11-2014 2^e 8-1-2015 3^e 22-01-2015 4^e 12-02-2015
 Samengesteld op basis van diagnostische gesprekken: Toets blok 1 Tussentijdse meting Cito Toets blok 2

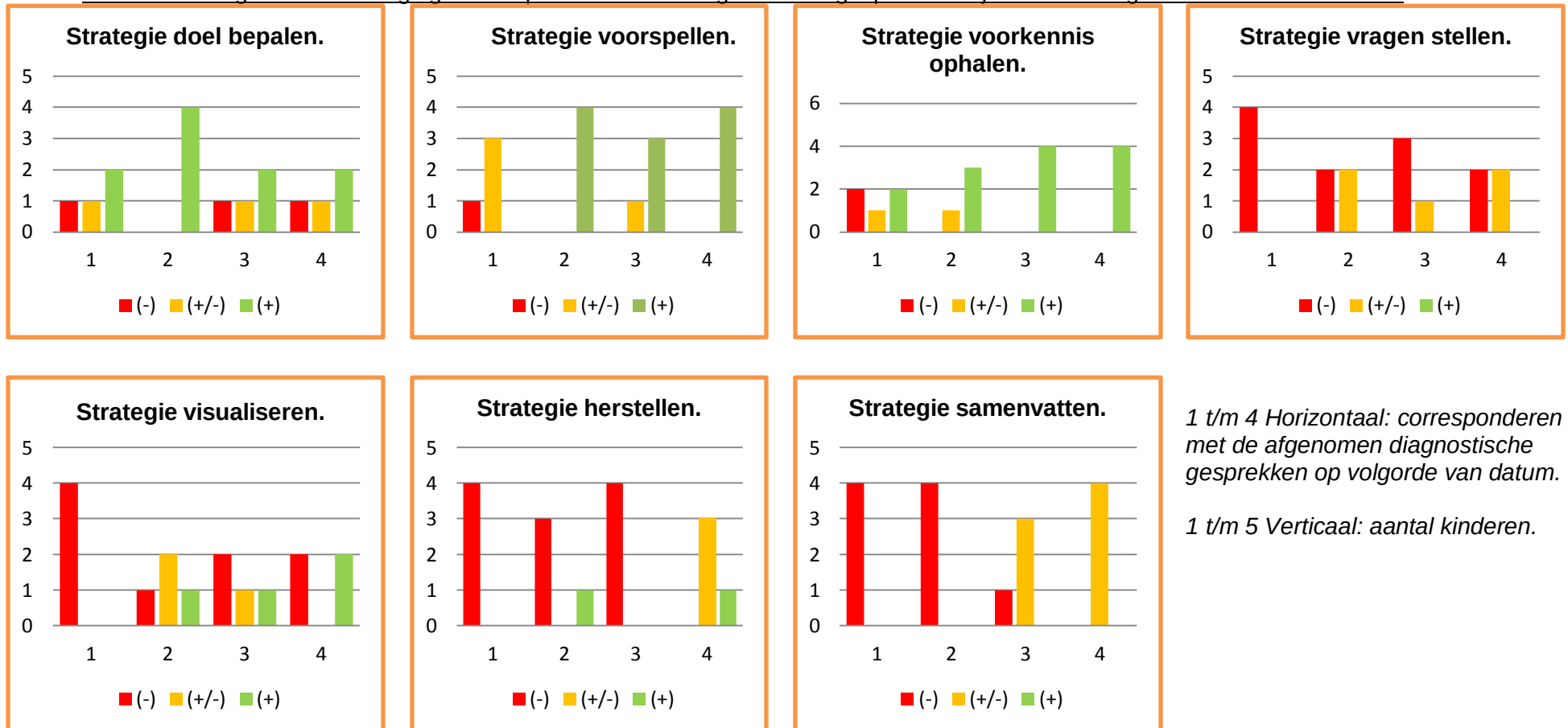
Naam leerling	Leesstrategieën																									
	Voor het lezen												Tijdens het lezen												Na het lezen	
	1.				2.				3.				4.				5.				6.				7.	
	Ik verken de tekst door te kijken naar de tekst-kenmerken Strategie: Doel bepalen.				Ik voorspel wat er in de tekst staat Strategie: Voorspellen				Wat weet ik al Strategie: Voorkennis ophalen.				Ik bedenken en beantwoorden vragen over de tekst. Strategie: Vragen stellen.				Ik visualiseer de tekst Strategie: visualiseren.				Wat doe ik als ik het niet meer snap? Strategie herstellen.				Ik vat de gelezen tekst samen. Strategie: samenvatten.	
Leerling 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Blok 1 onvoldoende								Blok 2 goed +								Cito E 3 0,7 E								Cito M4 0,5 E -	
Leerling 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Blok 1 voldoende								Blok 2 goed +								Cito E 3 0,8 E								Cito M4 1,5 D +	
Leerling 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Blok 1 onvoldoende								Blok 2 onvoldoende +/- =								Cito E 3 0,8 E								Cito M4 0,9 E +/- =	
Leerling 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Blok 1 onvoldoende								Blok 2 voldoende +								Cito E 3 1,4 D								Cito M4 2,5 C +	
Ontwikkeling methode gebonden toetsen.												Ontwikkeling Citotoetsen.														

Beoordelen: + = groen +/- = geel - = rood

Toetsgegevens toegevoegd: paars

De strategieën van de methode Grip op lezen zijn toegevoegd aan het formulier van Bazalt bij de omschrijvingen.

De ontwikkeling van het strategiegebruik op basis van de diagnostische gesprekken bij de uitvallers gedurende het onderzoek.



Uit de grafieken is af te lezen dat de zwakke lezers de strategieën steeds meer inzetten gedurende het onderzoek. De strategieën 'doel bepalen, voorspellen en voorkennis ophalen' zijn expliciet in blok 1 aanbod gekomen en worden ook het beste toegepast. De strategieën 'vragen stellen' en 'herstellen' zijn expliciet in blok 2 aanbod gekomen. Er is wel een lichte stijging in het gebruik zichtbaar bij de strategie 'vragen stellen' en een iets hogere stijging bij de strategie 'herstellen'. Uit de observaties en grafieken blijkt dat de kinderen deze strategieën weinig en niet goed toepassen. De strategieën visualiseren en samenvatten komen in blok 3 expliciet aanbod. Hier scoren de kinderen matig op.