

Leesgesprekken voeren om de betrokkenheid te verhogen.



De invloed van leesgesprekken op de betrokkenheid van de vlotte lezers tijdens de lessen Technisch lezen in groep 4.

Naam: Collette Bosch
Studentnummer: 2170906
Opleiding: Master SEN
Studiebegeleidster: Caty Counotte

Voorwoord

Voor u ligt het verslag van het praktijkgericht onderzoek dat ik heb uitgevoerd in het tweede jaar van de opleiding tot Master Educational Needs (Master EN). Het onderzoek vond plaats op de onderzoeksschool, een reguliere basisschool. Op deze basisschool ben ik werkzaam in groep 4.

Mijn studiebegeleider en Critical Friends hebben me gedurende het onderzoekstraject voorzien van feedback, waardoor ik het onderzoek steeds heb kunnen verbeteren. Op mijn werkplek heb ik veel gehad aan gesprekken en feedback van mijn werkplekbegeleider en andere collega's, waaronder de directeur, mijn duo-collega en collega's van de parallelgroep 4.

Gedurende de Master EN heb verschillende modules gevolgd, waaronder de module over aanvankelijk en voortgezet technisch lezen. Dit onderzoek gaat over het vergroten van de betrokkenheid van de vlotte lezers in groep 4 tijdens de lessen technisch lezen.

Hopelijk leest u dit onderzoeksverslag met veel plezier.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	6
1.1 Aanleiding en context	6
1.2. Probleemstelling.....	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	8
2.2 Onderwijsbehoeften van vlotte lezers.....	9
2.3. Benodigdheden voor een les technisch lezen.	10
2.4 Betrokkenheid.....	11
2.5 Betrokkenheid vergroten	11
2.6 Eindconclusie theoretisch kader.....	14
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie.....	15
3.1. Onderzoeksvragen en deelvragen:	15
3.2 Het type onderzoek	16
3.3 De onderzoeksgroep	16
3.4 Onderzoeksmethode, dataverzameling en dataverwerking.....	17
3.4.1 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 1:	17
3.4.2 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 2:	18
3.4.3 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 3:	19
3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	19
3.6 Ethiek	19
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.....	21
4.1. Resultaten deelvraag 1	21
4.1.1 Observatie leerlingen	21
4.1.2 Vragenlijst leerlingen.....	23
4.1.3. Vragenlijst ouders	24
4.2. Resultaten deelvraag 2:	26
4.2.1 Literatuur	26
4.2.2 Kijkwijzer leesgesprekken	28
4.2.3 Eigen ervaring	29
4.3 Resultaten deelvraag 3:	30
4.3.2 Vragenlijst leerlingen.....	33
4.3.3 Vragenlijst ouders	35
Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	37
5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag en conclusies.....	37
5.1.1 Beantwoording van deelvraag 1:.....	37

5.1.2 Beantwoording van deelvraag 2:.....	38
5.1.3 Beantwoording van deelvraag 3:.....	38
5.1.4 Beantwoording van de hoofdvraag:.....	39
5.2 Discussie.....	39
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk	40
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	40
Hoofdstuk 6 Reflectie	41
6.1. Reflectie	41
6.2. Toekomst.....	41
Literatuurlijst	42
Bijlage 1: Vragenlijst leerlingen.....	44
Bijlage 2: Vragenlijst ouders	45
Bijlage 3: Observatieschema betrokkenheid.....	46
Bijlage 4: Uitwerking verhelderingsgesprekken vragenlijst leerlingen.....	47
Bijlage 5: Uitwerking leesgesprekken	52

Samenvatting

Dit actieonderzoek gaat over het verhogen van de betrokkenheid van leerlingen van groep 4 tijdens de technisch leeslessen. Hierbij is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: Hoe kan ik door middel van het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van vlotte lezers tijdens technisch lezen verhogen?

Vooraf heb ik de huidige praktijksituatie tijdens de lessen technisch lezen in beeld gebracht. Vervolgens heb ik vanuit de begrippen in de probleemstelling bekeken wat het belang is van technisch lezen, wat de onderwijsbehoeftes zijn van vlotte lezers, wat nodig is voor een les technisch lezen aan vlotte lezers, wat betrokkenheid is en hoe ik deze kan vergroten bij vlotte lezers. Dit heb ik gedaan middels literatuuronderzoek.

Ik heb gebruik gemaakt van een onderzoeksgroep bestaande uit negen leerlingen van groep 4. Deze leerlingen zijn vlotte lezers, met een ontwikkelingsvoorsprong van minimaal een jaar. Gedurende negen lessen heb ik leesgesprekken ingezet als interventie. De leesgesprekken die ik heb gevoerd, heb ik kritisch bekeken aan de hand van een zelf ontworpen kijkwijzer. Deze is tot stand gekomen uit een literatuurstudie. De vlotte lezers hebben een vragenlijst ingevuld vóór en na de interventie. Vanuit de Leuvense betrokkenheidsschaal (Peeters & Laevers, 1994) heb ik deze leerlingen ook vóór en na de interventie geobserveerd.

Na iedere technisch leesles tijdens de onderzoeksperiode heb ik ouders een e-mail gestuurd om hen te vragen naar de reactie van de leerlingen thuis op de technisch leesles. Ik heb voor en na de interventieperiode bekeken hoe de betrokkenheid van de vlotte lezers was.

Het onderzoek heeft aangetoond dat het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van 3 van de 9 leerlingen optimaal houdt en de betrokkenheid bij 5 van de 9 leerlingen verhoogt.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding en context

De onderzoeksschool geeft onderwijs aan 270 leerlingen. Daarvan hebben negen leerlingen een migratieachtergrond. De ouders van de leerlingen zijn over het algemeen gemiddeld- tot hoogopgeleid. Dit onderzoek richt zich op groep 4, waar ik zelf twee dagen werkzaam ben.

We scoren met de groep 4, evenals groep 3, met de CITO toetsen onder het landelijk gemiddelde op het gebied van technisch lezen. Daarom is er voor gekozen om te focussen op het vakgebied technisch lezen.

In groep 4 tot en met 6 werken we bij het vak Technisch lezen met de methode Estafette (versie 2009). 'Bij het werken met Estafette ligt het accent op het aanleren van een goede technische leesvaardigheid, daarbij wordt onderscheid gemaakt in correct, vlot en vloeiend lezen' (Handleiding Estafette). Daarnaast wordt in de methode veel ruimte gegeven aan leesplezier volgens Estafette. Dit wordt gedaan in de toepassingslessen. In ons aanbod geven wij na drie reguliere lessen een toepassingsles. Dit schrijft de methode voor. In deze toepassingsles zijn kinderen volgens de methode Estafette na de introductie- en instructiefase bezig met vrij lezen, al of niet met behulp van kopieerbladen met verwerkingsactiviteiten. De afronding van de toepassingsles staat in het teken van boekpromotie, het bespreken van de verwerkingsactiviteiten en presentatie, waarbij leerlingen een stukje tekst mogen voorlezen.

De methode Estafette werkt in drie niveaus: de vlotte lezers, de methodevolgers en de risicolezers. Ik wil me richten op de vlotte lezers in groep 4. Dat zijn in mijn groep de kinderen die in januari, midden groep 4, volgens de CITO toetsen op het niveau van midden groep 5 of hoger lezen.

Deze leerlingen werken in een klein groepje van 9 als Estafetteloper. Estafetteloper is de aanpak voor de vlotte lezers binnen de methode Estafette.

De vlotte lezers doen mee met de introductie en de afronding van de les, zoals de methode aangeeft. Als de leerkracht instructie geeft aan de basisgroep, werken de vlotte lezers zelfstandig.

Ik zie tijdens de lessen technisch lezen dat de vlotte lezers kinderen minder betrokken zijn. Deze leerlingen zitten meerdere malen in de les omgedraaid op hun stoel. Ik zie dat leerlingen wel een boek voor zich hebben, maar niet lezen. Leerlingen maken opmerkingen als: 'Moet ik nou weer lezen?' Bij navraag krijg ik als reactie: 'Ik vind het niet leuk'.

Wanneer ik het werk in de werkboekjes controleer, zie ik dat kinderen een kort en vaak onduidelijk (nauwelijks leesbaar of onsamenvattend) antwoord in hebben gevuld. Ik verwacht daardoor dat leerlingen het maar snel invullen, omdat ze het niet interessant vinden. Bij navraag geven de vlotte lezers aan dat ze het niet zo leuk vinden. Een leerling geeft aan: 'Ik wil wel een poster maken over een boek'. Een ander zei: 'Ik vind het leuk als ik samen mag werken met mijn vriendin.'

Ik zou graag zien dat de leerlingen in deze verdiepte groep wel (weer) plezier krijgen in het lezen. Onderzoek van Mol (2010) laat zien dat kinderen die plezier beleven aan het lezen van boeken, vaker lezen, wat volgens Mol (2010) hun taal- en leesvaardigheid vergroot. Het lezen van boeken wordt dan sneller een succeservaring (Fiori & Van Hardeveld, 2013).

De stichting, waar onze school deel van uitmaakt, heeft een aantal punten in het koersplan 2020 beschreven. Een onderdeel daarvan is eigenaarschap. De stichting wil kinderen meer eigenaarschap geven over hun eigen leerproces, om ze meer betrokken te krijgen bij de leerstof.

Basisschool X heeft als motto: 'Ieder kind is uniek'. Daar willen we als team op inspelen door aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van individuele of kleine groepjes kinderen. In dit geval op het gebied van technisch lezen. Ik zie kansen om deze kinderen meer eigenaarschap te geven tijdens de technisch leeslessen.

1.2. Probleemstelling

De vlotte lezers uit groep 4 op de onderzoeksschool laten tijdens de lessen technisch lezen signalen van geringe betrokkenheid zien in de klas. Zowel in hun werk in het werkboekje, als tijdens het zelfstandig werken in de klas. De leerlingen zelf geven aan dat ze het soms niet leuk vinden om de boeken te lezen, maar ook het verwerken vinden ze niet zo leuk. Als school willen we inspelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en willen we onze leerlingen meer eigenaarschap geven. Vanuit deze missie wil ik ervoor zorgen dat de vlotte lezers meer betrokken zijn bij de lessen technisch lezen.

Hoe kan ik ervoor zorgen dat de negen vlotte lezers in groep 4 meer betrokken zijn tijdens de lessen technisch lezen?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In het theoretisch kader ga ik op zoek naar de theoretische onderbouwing om de kernbegrippen in dit onderzoek te verklaren.

De kernbegrippen uit de probleemstelling zijn hieronder dikgedrukt.

*Hoe kan ik ervoor zorgen dat de negen ‘**vlotte lezers**’ in groep 4 meer **betrokken** zijn tijdens de lessen **technisch lezen**?*

Om dit onderzoek vorm te kunnen geven is het van belang om te onderzoeken wat er in de literatuur beschreven staat over technisch lezen, de betrokkenheid van leerlingen en de betekenis van ‘vlotte lezers’. Deze begrippen vormen de essentie van dit onderzoek.

In het theoretisch kader ga ik op zoek naar antwoorden op de volgende vragen:

Wat is (het belang van) technisch lezen?

Wat zijn de onderwijsbehoeften van vlotte lezers?

Wat is nodig voor een les technisch lezen aan vlotte lezers?

Wat is betrokkenheid bij leerlingen?

En hoe kan ik de betrokkenheid vergroten bij de vlotte lezers?

2.1 Het belang van technisch lezen

Technisch lezen is vlot lezen: in voldoende tempo én correct lezen wat er staat. Naast vlot lezen is vloeiend lezen van groot belang. Dat is het lezen met expressie en begrip. Vloeiend lezen omvat vlot lezen (Mortel & Bouwman, 2015).

Het uiteindelijke doel van het leesonderwijs op de basisschool is het ontwikkelen van leesvaardigheid om te leren (Mortel en Bouwman, 2015). We leren leerlingen vlot, vloeiend en verdiepend lezen. Vloeiend lezen vormt volgens Van de Mortel en Bouwman (2015) de cruciale brug tussen het decoderen van de tekst en het begrijpen van de tekst. Daarom besteden we veel aandacht aan het vloeiend lezen. Vloeiend lezen is het lezen met expressie en begrip. Zonder het vloeiend lezen kan een tekst niet begrepen worden en dus ook niet geleerd.

Conclusie

Technisch lezen is vlot en vloeiend lezen. Een tekst kan zonder technische leesvaardigheid, niet begrepen worden (Van de Mortel & Bouwman, 2015) En wat niet begrepen wordt, kan niet worden geleerd.

2.2 Onderwijsbehoeften van vlotte lezers

Het technisch leesniveau wordt uitgedrukt in DMT-scores (Drie Minuten Toets) en AVI-scores. Deze wijzen op de snelheid en de correctheid van de leesvaardigheid op woord- en tekstniveau (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Na het AVI M6-E6-niveau (dat is midden groep 6 – eind groep 6 niveau) worden er geen nieuwe leesmoelijkheden op woordniveau meer aangeboden. De leesniveaus tot en met AVI Plus ontwikkelen de leesvaardigheid verder (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Leerlingen leren dan steeds langere zinnen te lezen, ze leren lezen in betekenisvolle woordgroepen en ze oefenen het lezen met expressie. Leren om met expressie te lezen, heeft een positieve invloed op de leesvaardigheid (Samuels & Farstrup, 2006).

Vlotte lezers lezen vaker zelfstandig. Daarin schuilt echter ook een gevaar volgens Van de Mortel en Bouwman (2015). Het veel zelfstandig lezen en daardoor te weinig feedback op expressie kan ervoor zorgen dat vaardige lezers toch slecht scoren op toetsen voor begripend lezen. De leraar kan corrigeren, voordoen en uitleg geven over het lezen van de tekst. Als de leerling veel stilleest, maar moeite heeft met expressie te lezen, heeft hij dus geen externe controle (van de leraar) of interne controle (een corrigerende 'binnenstem') (Van de Mortel & Bouwman, 2015).

Vlotte lezers ontwikkelen zich vooral door veel en gevarieerde teksten te lezen (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Samuels en Farstrup, 2006). In aanvulling op het dagelijks tien tot dertig minuten stillezen, doen zij stimulerende en betekenisvolle activiteiten rondom het lezen. Zoals het (samen) lezen van verschillende tekstgenres of een genre dat de leerling niet snel zelf zal kiezen. Voor de vlotte lezers is het tevens belang dat de leerkracht aandacht heeft voor en feedback geeft op het lezen en de verwerking ervan (Van de Mortel & Bouwman, 2015).

Conclusie

In de onderzoeksgroep zit 1 leerling op niveau M6. Dit betekent dat hij al veel beheerst. De andere leerlingen lezen minstens op een niveau van een jaar voorsprong (M5/E5). Dit was voor de leerkrachten van groep 4 op de onderzoeksschool de grens om leerlingen als vlotte lezers te beschouwen. De leerlingen werken vaak zelfstandig, ook volgens de methode Estafette. Voor vlotte lezers is het van belang om (samen) veel en gevarieerde teksten te lezen en vervolgens betekenisvolle activiteiten rondom het lezen.

2.3. Benodigheden voor een les technisch lezen.

Sinds 2010 is de Wet op de Referentieniveaus van kracht, om de doorgaande leerlijnen in taal en rekenen te realiseren. Niveau 1 voor het einde van het primair onderwijs. In het referentiekader staat beschreven dat:

- leerlingen verhalende en informatieve teksten moeten kunnen lezen;
- leerlingen zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten en schematische overzichten moeten kunnen lezen;
- illustraties ook als tekst moeten worden beschouwd;
- het belangrijk is dat kinderen kennis verwerven over verschillende tekstsoorten

Voor technisch lezen zijn er verschillende doelen, waaronder kerndoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van verhalen, gedichten en informatieve teksten. Voor de leerlijnen concluderen we dat het van belang is om in alle groepen aandacht te hebben voor die leesomgeving en dat het gaat om het creëren van een rijke leesomgeving (SLO, 2010). Concreet betekent dat:

- een groot, gevarieerd en toegankelijk aanbod aan boeken en andere teksten, zowel in zakelijke teksten als in fictie. Onder fictie behoren volgens Berenst, Faasse, Herder en Pulles (2016) onder andere: verschillende soorten verhalen, verschillende soorten gedichten, verschillende thematieken, klassiekers en actuele boeken, recreatieve boeken, juryboeken, griffelboeken, strips, graphic novels, voorleesboeken en luisterboeken. Bij het aanbod van zakelijke teksten (non-fictie) gaat het bijvoorbeeld om: kijk- en zoekboeken, informatieve boeken, tijdschriften, kranten en brochures, informatieve strips, knutselboeken, kookboeken, experimenteerboeken, werkstukken van leerlingen, interactieve lbooks en andere digitale zakelijke teksten. Leerlingen ontwikkelen leesbegrip als ze ook authentieke teksten kunnen lezen, die voorkomen in het gewone leven en die betekenisvol zijn voor leerlingen (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Zoals tijdschriften, brieven, folders. Leerlingen moeten ook multimediale teksten lezen. Bijvoorbeeld apps, e-mails en internetpagina's.
- een uitnodigende plek waar leerlingen zich kunnen terugtrekken om ongestoord te lezen;
- een leraar die de leesbereidheid, motivatie en leesvoorkeur van leerlingen peilt en het aanbod daarop afstemt;
- een leescoördinator op school voor boeken en leespromotie;
- activiteiten die het lezen stimuleren, zoals: vrij lezen, grasduinen, boeken introduceren, een boekenrubriek, een dichter of schrijver op school, een bezoek aan boekenwinkel of bibliotheek, een leesclub, een boekenbeurs en boekenfeest en speciale gelegenheden aangrijpen om boeken in de belangstelling te krijgen;
- situaties creëren waarin leerlingen op een betekenisvolle manier zakelijke teksten nodig hebben en gebruiken;
- activiteiten waardoor leerlingen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben, zoals praten over leeservaringen. Goed gekozen activiteiten kunnen het lezen van leerlingen en het leesplezier bevorderen (SLO, 2010).

Conclusie:

Voor een technisch leesles is de leesomgeving van belang. Er moet een gevarieerd aanbod zijn van boeken. Daarnaast moet er ook aandacht zijn voor activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren en voor verwerkingsactiviteiten waardoor kinderen (samen) kunnen reageren op wat ze gelezen hebben (SLO, 2010). Goed gekozen activiteiten kunnen het lezen van leerlingen en het leesplezier bevorderen (SLO, 2010). Daarvoor is een leraar nodig die de leesbereidheid, de motivatie en de leesvoorkeur van leerlingen peilt en het aanbod daarop afstemt.

2.4 Betrokkenheid

Volgens Hattie (2015) is betrokkenheid de inzet of vastberadenheid van de leerling om het doel te behalen. Hoe groter de betrokkenheid, hoe beter de prestatie.

Skinner e.a. (2009) koppelen de volgende emoties aan betrokkenheid bij kinderen: enthousiasme, interesse, vreugde, tevredenheid, trots, levendigheid en animo. De emoties die het tegengestelde lijken aan te duiden zijn: verveling, ongeïnteresseerdheid, frustratie, woede, verdriet, bezorgdheid / ongerustheid, schaamte, schuldgevoelens.

Volgens Marzano en Pickering (2017) zijn kinderen betrokken bij een les als ze het belangrijk vinden en zich competent voelen. Daarvoor moeten leerlingen ook aandacht hebben voor de les. Het is daarbij belangrijk dat ze zich goed voelen en dat ze geïnteresseerd zijn.



Figuur 1: Aandacht en betrokkenheid (Marzano & Pickering, 2017)

2.5 Betrokkenheid vergroten

De leraar moet eerst de aandacht zien te krijgen (opgewekte situationele interesse) en vervolgens deze vasthouden (voortgezette situationele interesse) (Hidi & Baird, 1986). Dit kan door het voeren van discussies of debatten, maar ook door effectieve vraagtechnieken. Vragen veroorzaken een lichte vorm van druk, die helpt de aandacht te stimuleren.

Vaak sluiten boeken niet aan bij de interesses van leerlingen of leerlingen hebben geen goede toegang tot boeken die wel zouden aansluiten bij hun beleavingswereld (Fiori & Hardeveld, 2013). Uit onderzoek van Atwell (2007), Smith en Wilhelm (2002) en Marzano (2004) blijkt dat bij leerlingen die een interventieprogramma volgden waarbij aangesloten werd bij de interesses van leerlingen, de leesvaardigheid en de leesmotivatie vooruit gingen.

Pilgreen (2000) heeft acht voorwaarden geformuleerd waaraan een interventieprogramma ter bevordering van leesvaardigheid en leesmotivatie zou moeten voldoen:

1. Toegankelijkheid
2. Aantrekkingskracht: leerlingen kiezen zelf de materialen.
3. Bevorderlijke omgeving
4. Aanmoediging: positieve feedback op de keuze van hun onderwerp.
5. Teamtraining: aanpak moet gedragen worden door de school.
6. Non-verantwoordelijkheid: de nadruk moet liggen op leesplezier.
7. Vervolgactiviteiten: aan de slag gaan met informatie die ze verzameld hebben.
8. Verspreide leestijd: niet te duur, maar de frequentie van de leestijd is belangrijk.

Elke leerling komt elke dag de klas binnen met doelstellingen die zijn of haar gedrag sturen (Boekaerts & Simons, 2007). De doelen van de school sluiten niet altijd aan op die persoonlijke doelen, terwijl leerlingen zich dan meer betrokken zouden voelen. Het bieden van een keuzemogelijkheid lijkt een goede manier te zijn om leerlingen het belang te laten inzien van taken in de klas (Ryan & Deci, 2000).

In principe zullen klassenactiviteiten die een verbinding hebben met de echte wereld voor positieve reacties zorgen op de vraag **'Is dit belangrijk?'**.

Leraren kunnen volgens Marzano en Pickering (2017) dus:

1. Verbinden met het dagelijks leven van leerlingen.
2. Verbinden met persoonlijke ambities (hoogste doel in het zelfstelsel) van leerlingen. Samen met de leerlingen een doel voor een persoonlijk project voor een periode bepalen en de voortgang naar dat doel.
3. Stimuleren van het toepassen van kennis.
Cognitief uitdagende taken ontwerpen om op een hoger niveau te denken.
Bijvoorbeeld besluitvorming, probleemoplossing, experimenteel onderzoek en research. En zorgen voor keuzes.

Het laatste punt volgens Marzano en Pickering (2017) is competentie. De vraag **'Kan ik dit?'** In de cognitieve psychologie wordt het self-efficacy genoemd. Leerlingen moeten geloof hebben in hun eigen kunnen.

Self-efficacy is de belangrijkste stap. Kinderen kunnen nog niet betrokken zijn als ze zich al wel goed voelen, geïnteresseerd zijn en geloven dat het belangrijk is. Ze kunnen dan nog denken dat een taak niet te doen is (Marzano & Pickering, 2017).

Leerkrachten kunnen volgens Marzano en Pickering (2017) 4 dingen doen om self-efficacy te verbeteren:

1. door doelen te stellen en de eigen ontwikkeling te volgen;
2. door feedback te geven op de wijze waarop de leerling met een taak bezig is (geweest);
3. door voorbeelden te geven van self-efficacy, bijvoorbeeld citaten: 'Ik doe altijd wat ik niet kan, in de hoop te leren hoe het te doen';
4. door onderscheid te maken tussen fixed mindset en growth mindset.

Shayer (2003) heeft twee basisprincipes om leerlingen te helpen bij het bereiken van de lesdoelen. Als eerste moet de leerkracht aandacht geven aan hoe leerlingen denken, zodat de interventies hierop aan kunnen sluiten. Ten tweede is leren samenwerken en vereist het een dialoog. Dus leerlingen laten communiceren, zodat je als leerkracht inzicht krijgt in de informatieverwerking van de leerlingen.

Prenger en Havinga (2016) beschrijven in hun artikel 'formatief evalueren met leesgesprekken' dat er veel aanwijzingen zijn dat het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van kinderen bij het leesonderwijs vergroot. Dit komt volgens hen doordat er al een motiverende werking van het leesgesprek zelf komt. De meeste kinderen vinden het fijn om te praten over lezen in een leesgesprek. Daarnaast worden kinderen door de gesprekken meer eigenaar van hun eigen leesproces en wordt hun autonomie vergroot (Prenger & Havinga, 2016). Door leesgesprekken betrek je leerlingen bij het onderwijsaanbod, waardoor dit beter afgestemd kan worden op hun behoeften. Leraar en leerling krijgen door leesgesprekken informatie om te bepalen welke vervolgactie nodig is om de leerling nieuwe doelen in zijn of haar leesontwikkeling te laten bereiken (Prenger & Havinga, 2016). Hattie (2015) stelt dat het samen plannen van lessen een activiteit is met de hoogste kans op een positief verschil in de leerprestaties van leerlingen. Daarbij is de growth mindset die Marzano & Pickering (2017) noemen een voorwaarde, omdat je doelgericht werkt.

Volgens Hattie (2015) zou het effect van klasgenoten op leren nog hoger kunnen zijn als we negatieve invloeden kunnen verminderen. Ze hebben invloed op het leren met helpen, uitleggen, vrienden zijn, feedback geven en zorgen dat de klas of school een plek is waar leerlingen elke dag willen komen (Wilkinson, Parr, Fung, Hattie & Townsend, 2002).

Feedback moet de kloof verkleinen tussen waar de leerling is en waar hij hoort te zijn (succescriteria). Feedback behandelt volgens Hattie (2015) drie vragen. Dat zijn de vragen:

Waar ga ik heen?

Hoe sta ik ervoor?

Wat is de volgende stap?

Leerlingen willen volgens Hattie (2015) feedback die vooruit kijkt, die gerelateerd is aan de goede afloop van de les, die is aangepast aan de leerlingen en over het werk van de leerling gaat.

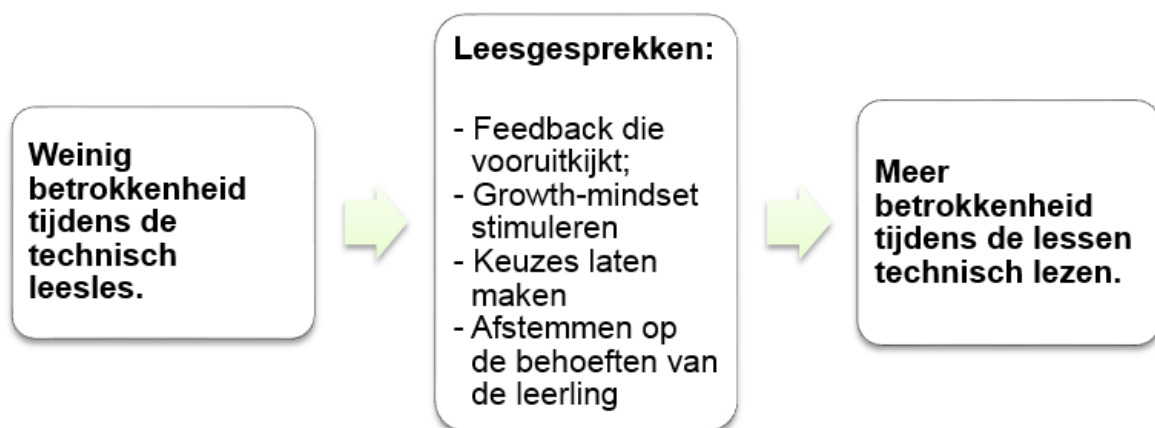
Conclusie:

Volgens Hattie (2015) is betrokkenheid de inzet of vastberadenheid van de leerling om het doel te behalen. Om betrokken te zijn moeten leerlingen zich volgens Marzano en Pickering (2017) goed voelen, geïnteresseerd zijn, het gevoel hebben dat het belangrijk is en zich competent voelen. Om de betrokkenheid te vergroten moet de leerkracht aandacht geven aan hoe leerlingen denken en moet de leerkracht weten dat het een dialoog vereist (Shayer, 2003). Volgens Prenger en Havinga (2016) zijn er veel aanwijzingen dat leesgesprekken de betrokkenheid van leerlingen bij het leesonderwijs vergroot. Kinderen worden meer eigenaar van hun eigen leesproces en het onderwijs kan beter afgestemd worden op de behoeften van de leerling. Dit is wat de onderzoeksschool ambieert. Hattie (2015) voegt daar nog aan toe dat het samen plannen van lessen een activiteit is met de hoogste kans op een positief verschil in de leerprestaties van leerlingen. Zeker wanneer leerlingen zelf keuzes mogen maken (Ryan & Deci, 2000). In deze leesgesprekken is een growth mindset van belang (Marzano & Pickering, 2017) evenals feedback die vooruitkijkt, die gerelateerd is aan de goede afloop van de les, die aangepast aan de leerlingen en over het werk van de leerling gaat (Hattie, 2015)

2.6 Eindconclusie theoretisch kader

Uit het theoretisch kader blijkt dat technische leesvaardigheid (vlot en vloeiend lezen) nodig is om een tekst te begrijpen. De vlotte lezers, die deel uit maken van de onderzoeksgroep, lezen minstens op een niveau van een jaar voorsprong (M5/E5). Zij werken vaak zelfstandig, ook volgens de methode Estafette. Voor vlotte lezers is het van belang om (samen) veel en gevarieerde teksten te lezen en vervolgens betekenisvolle activiteiten rondom het lezen. Daarvoor is een gevarieerd aanbod van boeken noodzakelijk, maar ook activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren en de verwerkingsactiviteiten waardoor kinderen (samen) kunnen reageren op wat ze lezen (SLO, 2010). Goed gekozen activiteiten kunnen het lezen van leerlingen en het leesplezier bevorderen (SLO, 2010). Daarvoor is een leraar nodig die de leesbereidheid, de motivatie en de leesvoorkeur van leerlingen peilt en het aanbod daarop afstemt.

Dit onderzoek heeft als doel om de betrokkenheid van de vlotte lezers te vergroten en de leerlingen meer eigenaarschap te geven. Volgens Prenger en Havinga (2016) zijn er veel aanwijzingen dat leesgesprekken de betrokkenheid van leerlingen bij het leesonderwijs vergroot. Betrokkenheid is volgens Hattie (2015) de inzet of vastberadenheid van de leerling om het doel te behalen. Kinderen worden door leesgesprekken meer eigenaar van hun eigen leesproces en het onderwijs kan beter afgestemd worden op de behoeftes van de leerling. Hattie (2015) voegt daar nog aan toe dat het samen plannen van lessen een activiteit is met de hoogste kans op een positief verschil in de leerprestaties van leerlingen. Zeker wanneer leerlingen zelf keuzes mogen maken (Ryan & Deci, 2000). In deze leesgesprekken is een growth mindset van belang (Marzano & Pickering, 2017) evenals feedback die vooruitkijkt, die gerelateerd is aan de goede afloop van de les, die aangepast aan de leerlingen en over het werk van de leerling gaat (Hattie, 2015)



Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk worden de hoofd- en deelvragen beschreven. Het type onderzoek wordt beschreven. Verder wordt de onderzoeksgroep toegelicht, evenals de onderzoeksmethode. Tenslotte wordt besproken hoe er is omgegaan met ethiek, betrouwbaarheid en triangulatie.

3.1. Onderzoeksvragen en deelvragen:

Hoofdvraag:

Hoe kan ik door middel van het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van vlotte lezers tijdens technisch lezen verhogen?

Deelvraag 1:

Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers vóór uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?

Deelvraag 2:

Op welke manier moet ik de leesgesprekken voeren met de vlotte lezers in groep 4 tijdens de lessen technisch lezen?

Deelvraag 3:

Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers na uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?

3.2 Het type onderzoek

Dit onderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek is geschikt om de eigen praktijk te verbeteren of te vernieuwen (Schuman, 2009). Ponte (2009) stelt dat het eigen handelen bij een actieonderzoek centraal staat. Er wordt gereflecteerd op het eigen handelen of op de situatie waarin dat handelen plaatsvindt. Op basis van verkregen inzichten kan daardoor een verbetering of vernieuwing plaatsvinden. In dit onderzoek komt het interpretatief paradigma naar voren, omdat het technisch leesonderwijs in de praktijk bekeken wordt.

3.3 De onderzoeksgroep

Bij dit onderzoek zijn de vlotte lezers van groep 4 betrokken. Deze groep bestaat uit negen leerlingen. Vijf jongens en vier meisjes. Zij hebben een leeftijd van 7 of 8 jaar. Volgens Kallenberg (2011) kost het veel tijd om de dataverzameling op orde te brengen en de uitkomsten van een vragenlijst te verwerken, toch wil ik deze leerlingen allemaal meenemen in de onderzoeksgroep.

De leerlingen nemen deel aan een serie van 12 technisch leeslessen, waarin ze lezen en verwerken. In 9 van de 12 lessen wordt de interventie toegepast. Tijdens deze lessen technisch lezen voer ik leesgesprekken met de leerlingen, om ze te betrekken bij hun eigen leerproces. De leerlingen krijgen vóór de interventie een vragenlijst en ná de interventie. Bij de laatste vragenlijst, vraag ik hen in korte individuele interviews naar hun keuzes en de verantwoording daarvan.

Verder zijn de ouders van de leerlingen (die mee willen werken) betrokken bij het onderzoek. Zij worden via de mail betrokken.

Mijn collega's van groep 4 worden op de hoogte gesteld van de plannen. In verband met de organisatie van de lessen technisch lezen gedurende de onderzoeksperiode. Tevens zal mijn collega de opnames van de leesgesprekken samen met mij analyseren.

3.4 Onderzoeksmethode, dataverzameling en dataverwerking

Het onderzoek bestaat uit drie deelvragen. Hieronder zal per deelvraag beschreven worden welke methode voor dataverzameling gebruikt wordt en hoe de data geanalyseerd wordt. Het onderzoekstraject is een traject van twaalf technisch leeslessen, waarbij er vooraf, tijdens en achteraf verschillende instrumenten worden gebruikt om de betrokkenheid van leerlingen te meten.

Week	Juni / Juli 2017	
Week 1	Les 1	Leesgesprek hele groep.
	Les 2	Observatie leerlingen
	Les 3 Eerste e-mail naar ouders	Vragenlijst leerlingen
Week 2	Les 4	Interventieperiode: Voeren van leesgesprekken per groepje.
	Les 5	
	Les 6	
Week 3	Les 7	Interventieperiode: Voeren van leesgesprekken individueel.
	Les 8	
	Les 9	
Week 4	Les 10	Interventieperiode: Observaties leerlingen aan het eind van de interventie-periode.
	Les 11	
	Les 12 Laatste e-mail naar ouders.	
Week 5	Vragenlijst leerlingen achteraf	

3.4.1 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 1:

Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers vóór uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?

Om tot een antwoord te komen op deelvraag 1 zet ik de volgende instrumenten in:

1. Observatie

De kinderen worden geobserveerd aan de hand van video-opnames, die gemaakt worden tijdens de lessen technisch lezen. Daarbij wordt gekeken naar de betrokkenheid van de leerlingen vanuit de Leuvense betrokkenheidsschaal (zie bijlage 3). Leerlingen worden op twee momenten geobserveerd, waarna leerlingen een cijfer krijgen, behorend bij de Leuvense betrokkenheidsschaal. Daarbij wordt weergegeven waarom dit cijfer toegekend is. Dit geheel wordt weergegeven in een overzichtelijke tabel.

2. Vragenlijst

Leerlingen krijgen een vragenlijst gebaseerd op de leesinteresselijst (Van de Mortel & Bouwman, 2015), de leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1990) en de Leuvense betrokkenheidsschaal (Peeters & Laevers, 1994). Deze vragenlijst bestaat uit zeven stellingen, waarbij leerlingen ja of nee aankruisen. Daarnaast is er één schaalvraag. De resultaten van de vragenlijst worden uitgewerkt in een tabel.

3. Vraag ouders

Bij mijn onderzoek betrek ik ouders, omdat kinderen thuis vaak vrij aan kunnen geven wat ze van de technisch leesles vonden op school. Ik betrek ouders via de mail, omdat ik het hen niet wil verplichten. Ik wil dat het voor hen een keuze is en laagdrempelig is. De mail die ik naar ouders stuur, vindt u terug in bijlage 2.

De vraag is als volgt:

Zouden jullie, zo neutraal mogelijk, aan de kinderen de vraag willen stellen:

Hoe vond je de technisch leesles vandaag?

Elk antwoord is goed!

Ik zou het erg fijn vinden als je het antwoord van je kind letterlijk naar me wilt mailen.

3.4.2 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 2:

Op welke manier moet ik de leesgesprekken voeren met de vlotte lezers in groep 4 tijdens de lessen technisch lezen?

1. Literatuur

In de literatuur ga ik op zoek naar informatie over het voeren van leesgesprekken. Ik beschrijf concrete tips, die je als leerkracht direct in de praktijk kan toepassen.

2. Analyse van leesgesprekken vanuit kijkwijzer

Vanuit bovenstaande literatuur, maak ik een kijkwijzer. Ik neem de leesgesprekken, die ik met groepjes en individuele leerlingen voer, op. Vervolgens beluister ik deze met mijn collega en kijken vullen we de kijkwijzer in. Daarvoor bekijken we globaal de leesgesprekken. In de kijkwijzer zullen de keuzemogelijkheden: ja, nee en een beetje staan. Wanneer ik bij de meeste gesprekken het aspect toepas, wordt 'ja' ingevuld. Wanneer ik het aspect nauwelijks toepas, wordt 'nee' ingevuld. Wanneer een aspect af en toe wel en af en toe niet wordt toegepast, wordt 'een beetje' ingevuld.

3. Eigen ervaring.

Tenslotte beschrijf ik bij deelvraag 2 mijn eigen ervaring van de leesgesprekken, om inzicht te geven in de rol van de leerkracht in deze leesgesprekken.

3.4.3 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 3:

- *Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers na uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?*

Observatie

De kinderen worden weer op twee momenten geobserveerd aan de hand van video-opnames, die gemaakt worden tijdens de lessen technisch lezen. Er wordt gekeken naar de betrokkenheid van de leerlingen vanuit de Leuvense betrokkenheidsschaal (zie bijlage 3).

- Vragenlijst

Leerlingen krijgen tijdens de laatste technisch leesles weer een vragenlijst. Dit is dezelfde als de vragenlijst die leerlingen vóór de interventie invullen. Zie paragraaf 3.4.1. De resultaten van de vragenlijst worden ook uitgewerkt in een tabel, waarbij de antwoorden die verschillen van de eerste vragenlijst dik gedrukt zijn. Deze vindt u terug in hoofdstuk 4 en 5. Naar aanleiding van de verschillen in de vragenlijsten worden leerlingen kort geïnterviewd om aan te geven waarom de antwoorden zijn veranderd. Deze toelichting geef ik per leerling weer.

- Vraag ouders.

Na iedere technisch leesles stuur ik de ouders van de vlotte lezer een e-mail. Ik het hen niet wil verplichten. Ik wil dat het voor hen een keuze is en laagdrempelig is. De hoofdvraag daarvan is steeds als volgt:

**Zouden jullie, zo neutraal mogelijk, aan de kinderen de vraag willen stellen:
Hoe vond je de technisch leesles vandaag?**

Elk antwoord is goed!

Ik zou het erg fijn vinden als je het antwoord van je kind letterlijk naar me wilt mailen.

In de conclusies beschrijf ik wat het verschil is tussen de begin periode (vóór de interventie) en de periode van de laatste lessen tijdens de interventie.

3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Volgens Kallenberg (2011) is een onderzoek betrouwbaar als je na een onderzoek een goed beeld hebt van de onderzochte situatie en bij een herhaling van een onderzoek de resultaten hetzelfde blijven. Onder validiteit wordt verstaan: meet het instrument wel wat we willen weten (Harinck, 2010)? Voor het opstellen van de vragenlijsten heb ik kritisch gekeken naar bestaande vragenlijsten over leesinteresse (Van de Mortel & Bouwman, 2015) en leesattitude (Aarnoutse, 1990). Vanuit verschillende theorieën over betrokkenheid (Skinner e.a., 2009); Hattie, 2015) heb ik vragen en stellingen geselecteerd die gericht zijn op betrokkenheid. Het toepassen van triangulatie, door het inzetten van verschillende onderzoeksinstrumenten, zorgt ervoor dat de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek verhoogd wordt. Triangulatie betekent dat er verschillende invalshoeken of benaderingen bekeken worden om zo eenzijdigheid te voorkomen (Kallenberg, 2011). Tevens zijn mijn onderzoeksinstrumenten bekeken door critical friends en mijn studiebegeleider.

3.6 Ethiek

Als onderzoeker houd ik rekening met ethische aspecten. In dit onderzoek wordt er vooraf aan leerlingen toestemming gevraagd of ze willen deelnemen aan het onderzoek. De leerlingen, de teamcoördinator onderbouw en leerkrachten krijgen van te voren duidelijk te horen wat de bedoeling is. Ouders krijgen hierover een e-mail en mogen kiezen of ze meewerken aan het onderzoek. Op de onderzoeksschool geldt dat leerlingen betrokken mogen worden bij onderzoek, mits gebruik van audio- of videomateriaal enkel voor de onderzoeker zelf is en na het onderzoek wordt vernietigd.

Voor de onderzoeksgroep zorg ik voor een veilig klimaat en een open sfeer, zodat de leerlingen zich vrij voelen om hun mening te geven.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik de resultaten van de onderzoeksinstrumenten weer, met een analyse daarbij.

4.1. Resultaten deelvraag 1

Deelvraag 1: *Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers vóór uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?*

4.1.1 Observatie leerlingen

De leerlingen zijn twee keer 10 minuten geobserveerd vanuit de Leuvense betrokkenheidsschaal (Peeters & Laevers, 1994). Daarin zijn verschillende vormen van betrokkenheid onderverdeeld. Schaalwaarde 1 is geen activiteit, 2 is vaak onderbroken activiteit, 3 is min of meer aangehouden activiteit, 3' is schijnbetrokkenheid variant I waarbij leerlingen door flinke wilskracht of doorzettingsvermogen erin slagen aan het werk te blijven, 4' is schijnbetrokkenheid variant II waarbij de bron van de activiteit animatie of sensatie is, 4 is hoge betrokkenheid en 5 is maximale betrokkenheid. De leerlingen zijn ingeschaald met redenen van de keuze voor de schaalwaarde daarbij vermeld.

Leerlingen	Observatiemoment 1	Observatiemoment 2
B	4 (Hoge betrokkenheid): Volgehouden intense aandacht. Ze zet door en lijkt geconcentreerd aan het werk te zijn. Nauwkeurigheidsignalen, door terugpakken van boeken wanneer ze antwoorden opschrijft. Spreekt medeleerlingen aan om stil te werken: 'Jongens'...	4' (Hoge betrokkenheid): Haar energieniveau lijkt hoog. Ze leest de tekst hardop voor. Haar houding weerspiegelt een positieve beleving. Ze leest om de beurt met een drietal. Ze stopt af en toe met lezen als anderen hard praten in de klas.
F	5 (Maximale betrokkenheid): Volgehouden intense aandacht. Ze zet door en lijkt geconcentreerd aan het werk te zijn, terwijl klasgenoten kletsen en grapjes maken. Nauwkeurigheidsignalen, door het bladeren in haar boek en vervolgens weer verder te schrijven aan haar antwoord. Spreekt medeleerlingen meerdere malen aan om stil te werken: 'effe stil zijn'...	4 (Hoge betrokkenheid): Ze laat een positieve mimiek zien. Ze praat soms tegen de meiden van het drietal waarmee ze leest. Ze laat zeker 50-75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Het lijkt alsof ze veel energie heeft, doordat ze een lach op haar gezicht heeft en een actieve houding aanneemt.
S	5 (Maximale betrokkenheid): Volgehouden intense aandacht. Ze zet door en lijkt	4 (Hoge betrokkenheid): Ze laat een positieve mimiek zien. Ze praat soms tegen de

	geconcentreerd aan het werk te zijn, terwijl klasgenoten kletsen en grapjes maken. Nauwkeurigheidsignalen, door het gummen en weer opschrijven van haar antwoord.	meiden van het drietal waarmee ze leest. Ze leunt dan richting de meiden. Daarna gaat ze weer verder met lezen. Ze laat zeker 50-75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien.
MH	1+ (nauwelijks betrokkenheid): Meer dan de helft van de tijd, geen taakgericht gedrag. Prutsen, babbelen en de activiteit rekken. Weinig progressie.	1+ (nauwelijks betrokkenheid): Bijna geen taakgericht gedrag. Hij maakt weinig progressie. Hij reageert op anderen, wanneer zij iets zeggen. Hij zit nauwelijks op zijn plaats. Tevens maakt hij lichamelijk contact met andere leerlingen.
MW	2 (lage betrokkenheid): Hij gaat aan de slag, maar wordt vaak afgeleid door klasgenootjes. Hij lacht veel terwijl hij naar deze klasgenootjes kijkt. Hij spreekt uit: 'ik kan me zo niet concentreren'. Hierdoor ongeveer de helft van de tijd geen taakgericht gedrag.	1+ (nauwelijks betrokkenheid): Meer dan de helft van de tijd, geen taakgericht gedrag. Hij maakt weinig progressie. Praat of leest hardop. Reageert hardop op handelingen van andere kinderen.
Q	1+ (nauwelijks betrokkenheid): Meer dan de helft van de tijd, geen taakgericht gedrag. Prutsen, babbelen, grappen maken en de activiteit rekken. Weinig progressie.	1+ (nauwelijks betrokkenheid): Nauwelijks taakgericht gedrag. Praat tegen anderen, raakt anderen aan. Blijft niet op zijn plaats zitten, maar gaat staan.
H	3' (schijnbetrokkenheid): Zijn mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving. Hij lijkt bezig te zijn vanuit plichtsbesef. Hij kijkt af en toe rond, maar zijn blik is verder gericht op zijn werk.	3' (schijnbetrokkenheid): Zijn mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving. Hij lijkt bezig te zijn vanuit plichtsbesef. Hij kijkt af en toe rond, hij reageert hardop op handelingen van anderen om hem heen.
L	5 (Maximale betrokkenheid): Volgehouden intense aandacht. Hij zet door en lijkt geconcentreerd aan het werk te zijn, terwijl klasgenoten kletsen en grapjes maken. Nauwkeurigheidsignalen, door de tijd te nemen bij het opschrijven van een antwoord. Hij toont een energieke lichaamshouding. Hij lijkt geïnteresseerd in wat hij doet.	4 (Hoge betrokkenheid): Hij laat een positieve mimiek zien. Hij reageert nauwelijks op anderen, wanneer zij hardop door de klas praten. Hij glimlacht dan wel en handelt soms naar wat een medeleerling zegt. Daarna pakt hij zijn boek weer. Hij laat 50-75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien.
T	2 (lage betrokkenheid): Hij gaat aan de slag, maar wordt vaak afgeleid door klasgenootjes.	3 (matige betrokkenheid): Hij gaat aan de slag. Er wordt naast hem veel gepraat, maar hij

	Hij lacht veel terwijl hij naar deze klasgenootjes kijkt. Hij wiebelt vaak op zijn stoel en zucht af en toe. Hij laat ongeveer de helft van de tijd geen taakgericht gedrag zien.	blijft een lange tijd gericht op zijn werk. Hij lijkt 'de motor draaiende te houden'. Hij laat aangehouden aandacht zien.
--	---	---

4.1.2 Vragenlijst leerlingen

De vragenlijst heb ik bij de 9 leerlingen afgenomen. Ik heb kort toegelicht wat de vragen betekende. Dit heb ik gedaan, omdat leerlingen gewend zijn extra uitleg te krijgen bij een vragenlijst of toets. En ik heb de leerlingen de ruimte gegeven om vragen te stellen, zodat ik mogelijke misvattingen van de leerlingen kon ondervangen. De eerste stellingen waren duidelijk voor de leerlingen. Deze termen worden in de klas ook vaak gebruikt. De stelling 'ik krijg energie van het lezen van deze tekst' heb ik echter wel toegelicht. Ik heb daarbij extra gezegd: 'als je energie van de tekst krijgt, dan krijg je er veel zin in en wordt je er enthousiast van'. Dit heb ik versterkt door een enthousiaste gezichtsuitdrukking. Verder heb ik de leerlingen uitgelegd wat het betekent om een tekst aan te raden. Ik heb daarbij gezegd: 'dan kan je tegen je vriend of vriendin zeggen dat ze het moeten gaan lezen, omdat het bijvoorbeeld leuk, grappig, of spannend is.' Tenslotte heb ik bij de schaalvraag toegelicht hoe ze moesten kleuren. Daarbij heb ik gezegd: 'vind je de les een 5 dan kleur je alles tot en met de 5. Vind je de les een 9, kleur dan alle vakjes tot de 9. Dus het vakje van de 10 kleur je niet als je de les een 9 geeft.' Ze hebben dit ingevuld over het boek wat ze op dat moment lazen, tijdens die technisch leesles.

	B	L	H	MH	T	S	Q	MW	F
<i>Leeftijd:</i>	7	8	7	7	7	8	7	7	8
<i>Ik kan mijn gedachten goed bij de tekst houden.</i>	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja	Nee
<i>Ik kan me goed concentreren als ik deze tekst lees.</i>	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja
<i>Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden (20 minuten).</i>	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee
<i>Ik krijg energie van het lezen van deze tekst.</i>	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee
<i>Ik word blij van deze tekst.</i>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja
<i>Ik wil er graag meer over gaan lezen.</i>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja	Nee
<i>Ik zou deze tekst iemand anders aanraden om te lezen.</i>	Ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Hoe leuk vond je de technisch leesles vandaag? (Schaal van 1 tot 10)</i>	8	10	10	7	10	8	6	10	7

4.1.3. Vragenlijst ouders

Ik heb ervoor gekozen om ouders vrij te laten in hun keuze om te reageren. De meeste ouders hebben regelmatig gereageerd. De ouders van één leerling, hebben maar één keer gereageerd en dat was aan het eind van de onderzoeksperiode, vandaar dat die reactie enkel bij paragraaf 4.3 staat beschreven. Tevens is er één leerling waarvan ouders helaas niet hebben gereageerd. Van die leerling heb ik dus geen informatie van ouders.

De reacties die hieronder staan vermeld zijn na de eerste of tweede les. Alleen deze lessen beschouw ik nog als beginperiode. Dat is van belang, omdat de deelvraag gaat over de betrokkenheid van de vlotte lezers vóór de interventie. De namen van de leerlingen heb ik geanonimiseerd vanwege ethische redenen.

Leerling: L	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
8-6	Ik vind het heel leuk omdat we in een andere klas zitten en dat je een boek mag lezen en lezen vind ik heel leuk. Hij vertelde ook meteen dat er gefilmd werd.

Leerling: B	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
10-6	B. zei dat het goed ging tijdens de technisch leesles. Ze had alles op tijd af. Er werd veel gekletst aldus B. 😊

Leerling: Q	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
	Geen reactie in de eerste periode van het onderzoek.

Leerling: MW	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
8-6	Leuk. We hoefde niks in het werkboek te doen, maar wel lezen. En de juffrouw had daar een camera staan en die had ze aangezet. Maar die ging de hele tijd uit, dus dat werkte eigenlijk niet zo goed. Op de vraag hoe was het gegaan? Zei hij: 'goed'.

Leerling: MH	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
13-6	MH vond de les "wel leuk", vooral omdat er veel grapjes gemaakt werden. Hij vond het een gezellig groepje. Vorige week vond hij het leuker omdat ze toen met alle groep 4 kindjes waren. Maar na mijn uitleg dat het belangrijk is om iets te leren ipv de gezelligheid vond hij het vandaag leuker omdat het boek leuker was en omdat je veel over je lijf leert.

Leerling: T	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
	Geen reactie van ouders.

Leerling: S	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
8-6	Het was leuk we zaten in het lokaal van groep 7. En moesten lezen en werkjes doen.

Leerling: F	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
8-6	Haar allereerste antwoord was: Moest je dat van juf Colette vragen!!!! (grappig toch) Neee, tuurlijk niet. Maar wat vindt je er van. Ik kreeg een hele uitleg wat ze doen in de klas en met wie. En dat er en boekje zo leuk was, en ze nu een nieuw boekje mogen uitzoeken samen met jou. Kortom: zeer positief. Op het einde zei ze: moest je het wel van juf Colet vragen??? Ja.... Dat dacht ik wel!!!!

Leerling: H	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
12-6	Ik heb het donderdag gevraagd, kreeg er alleen niet veel uit...Op de vraag wat H er van vond was het antwoord: leuk. En waarom was het leuk? Omdat ik bij L en MW in het groepje zat..

4.2. Resultaten deelvraag 2:

Op welke manier moet ik de leesgesprekken voeren met de vlotte lezers in groep 4 tijdens de lessen technisch lezen?

4.2.1 Literatuur

Waarom leesgesprekken?

In het onderwijs wordt veel summatief getoetst. Echter, met (summatieve) toetsen kan geen volledig beeld van de taalvaardigheid van leerlingen gevormd worden. Volgens Damhuis (2015) is het daarom naast summatief toetsen van belang om formatief te toetsen. Formatief toetsen heeft niet als doel het eindniveau in kaart te brengen, maar om het toekomstig leerproces te verbeteren. In bredere zin, gaat formatieve evaluatie, naast toetsen ook over het voeren van leergesprekken als middel om leerprocessen in kaart te brengen. Black en Wiliam (1998; 2009) verstaan onder formatieve evaluatie alle activiteiten waarbij leeractiviteiten van leerlingen in kaart gebracht worden, geïnterpreteerd worden door leerkrachten, leerlingen en hun klasgenoten, en gebruikt worden om betere beslissingen te nemen.

Damhuis (2015) noemt de volgende onderzoeken waaruit blijkt dat formatieve evaluatie een positief effect heeft op de leesprestaties van leerlingen: Parr en Timperley met hun onderzoek 'Multiple 'black boxes': inquiry into learning within a professional development project', verschenen in 2010; 'Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms', van Brookhart, Moss en Long (2010); 'Using assessment to improve early elementary students' knowledge and skills for comprehending informational text' van Witmer, Duke, Billman en Betts', verschenen in 2014.

De eerdergenoemde leergesprekken zijn uitgewerkt in leesgesprekken. Het zijn gesprekken over lezen die je als leraar (of andere gespreksleider) voert met individuele leerlingen of met groepjes leerlingen. Door deze gesprekken over lezen krijgen leerling en leraar informatie om te bepalen welke vervolgactie nodig is om de leerling nieuwe doelen in zijn of haar leesontwikkeling te laten bereiken (Prenger & Havinga, 2016).

Leesgesprekken kunnen met de hele groep gevoerd worden, door de leerkracht met een groepje leerlingen, door de leerkracht met individuele leerlingen en door groepjes leerlingen onderling (Berends, 2013).

In deze gesprekken vertelt de leerling hoe hij leest, wat zijn leesvoorkeuren zijn, hoe het leesonderwijs op school verloopt en over hoe hij dat zelf ervaart. Kinderen kunnen in leesgesprekken ook vertellen over hun leesomgeving, zowel thuis als op school. We maken daarbij een onderscheid tussen wat ze vertellen over de materiële (boeken) en over de immateriële leesomgeving (activiteiten) (Paus e.a., 2014). Bij al deze onderwerpen is het mogelijk om samen met de leerling te kijken naar vervolgstappen in het onderwijs. Het geeft leerkrachten de mogelijkheid om onderwijs op maat te bieden.

Er zijn veel aanwijzingen dat het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van kinderen bij het leesonderwijs vergroot. In leesgesprekken worden leerverwachtingen en leerdoelen met de leerlingen gedeeld. Als deze helder zijn raken leerlingen meer betrokken bij hun leerproces en zal dit leiden tot betere prestaties (Hattie, 2009). Van der Kleij, Vermeulen, Eggen & Veldkamp (2013) voegen daaraan toe dat de autonomie van leerlingen wordt bevorderd door in gesprek te gaan over leerverwachtingen. De meeste kinderen genieten van het praten over lezen in een leesgesprek, dit werkt al motiverend voor de leerlingen (Prenger & Havinga, 2016). Het voeren van leesgesprekken geeft mogelijkheden om leerlingen leesonderwijs op maat te bieden.

Het houden van leesgesprekken stimuleert de metacognitie (Berends, 2013). Daarnaast kunnen leesgesprekken een bijdrage leveren aan hogere opbrengsten op alle aspecten van de gestelde doelen voor het leesonderwijs. Leerkrachten kunnen met de informatie uit de leesgesprekken namelijk beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Volgens Berends (2013) sluit het voeren van leesgesprekken aan bij verschillende kaders die de overheid het primair onderwijs opgelegd heeft. Zo wordt in de kerndoelen het gebruik van leerstrategieën en reflectie op eigen handelen en leren genoemd (SLO, 2010). In het referentiekader word aangegeven dat leerlingen een toenemende afstand moeten leren ontwikkelen tot het eigen leesgedrag.

Leesgesprekken kunnen al gevoerd worden met leerlingen die net leren lezen. Claxton (2001) toont namelijk overtuigend aan dat jonge leerlingen, die net kunnen lezen, goed aan kunnen geven hoe ze lezen, wat hun sterke en zwakke kanten zijn en welke strategieën ze gebruiken als ze problemen tegenkomen. Dit lijkt erop te wijzen dat je vroeg moet beginnen met leesgesprekken om de vaardigheid te leren en te onderhouden.

De leesgesprekken die ik met de vlotte lezers uit groep 4 voer, analyseer ik aan de hand van onderstaande kijkwijzer. Deze heb ik opgesteld door tips te gebruiken die gegeven werden in de artikelen van Berends (2013), Damhuis (2015), Singelsma & Oosterloo (2015) veelal gebaseerd op de theorie van Black & William (1998;2009).

4.2.2 Kijkwijzer leesgesprekken

Aan de hand van de kijkwijzer heb ik mijn opgenomen leesgesprekken geobserveerd samen met mijn duo-collega, om kritisch te kunnen kijken. Zij zegt eerlijk aan te geven wanneer ze iets wel of niet in mijn handelen terugziet, om de betrouwbaarheid te waarborgen. Wanneer ik bij de meeste gesprekken het aspect toepas, wordt 'ja' ingevuld. Wanneer ik het aspect nauwelijks toepas, wordt 'nee' ingevuld. Wanneer een aspect af en toe wel en af en toe niet wordt toegepast, wordt 'een beetje' ingevuld.

Kijkwijzer leesgesprekken	ja	nee	een beetje
Start gesprek:			
Het gesprek vindt (als dat kan) buiten het lokaal plaats in alle rust aan een tafel met een grote variatie aan boeken en andere teksten.			X
De leerkracht creëert een open sfeer waarin leerlingen zich op hun gemak voelen.	X		
Leerverwachtingen worden met leerlingen gedeeld en de leerintenties en succescriteria worden verduidelijkt.			X
De leerkracht geeft het doel van het gesprek aan.			X
De leerkracht vraagt leerlingen om hulp, omdat de leerlingen informatie hebben, waar de leerkracht rekening mee wil houden.	X		
Kern van het gesprek:			
De leerkracht stelt open vragen.			X
Vermijd suggestieve vragen.			X
De leerkracht stelt algemene vragen. Bijvoorbeeld: Wat kun jij allemaal lezen? Welke teksten kun jij lezen?	X		
De leerkracht stelt daarna specifieke vragen. Bijvoorbeeld: Hoe weet je dat? Wat betekent dat? Wanneer/waarvoor zou je deze tekst lezen?	X		
De leerkracht stelt vragen waarmee informatie kan worden verzameld over de leervoortgang van leerlingen. Bijvoorbeeld: "Hoe pak jij het lezen aan? Als je een samenvatting van een boek gaat schrijven, waar begin jij dan? Waar let je op?"			X
De leerkracht is nieuwsgierig en geïnteresseerd en stelt vragen als 'Vertel eens', 'Hoe weet je dat?'	X		
De leerkracht luistert naar wat de leerlingen zeggen over lezen en heeft oog voor vragen van leerlingen.	X		
De leerkracht onderkent intenties achter vragen die leerlingen stellen en antwoorden die leerlingen geven.			X
De leerkracht is flexibel: denk creatief mee met de leerling en varieer in de vraagstelling.	X		
De leerkracht vraagt door bij antwoorden die kinderen geven.	X		

De leerkracht laat stiltes vallen. De leerkracht geeft de leerling ruimte om na te denken, te bladeren en te vertellen. Soms wel 7 seconden.		X	
De leerkracht refereert aan conclusies van voorgaand leesgesprek.			X
Afronding van het gesprek:			
De leerkracht laat leerlingen zichzelf beoordelen: Hoe vond je het lezen van de moeilijkere boeken? Wat ging er goed?	X		
De leerkracht geeft feedback die leerlingen vooruit helpt: Waar ga ik naartoe (feed up)? Hoe doe ik het (feedback)? Wat is de volgende stap (feed forward)?		X	
De leerkracht houdt het gesprek kort en kernachtig.	X		
De leerkracht vat het gesprek samen, en stelt startpunten op voor een volgend gesprek.	X		

4.2.3 Eigen ervaring

Ik merkte al snel dat ik het moeilijk vond om geen suggestieve vragen te stellen. Vaak ging ik uit van wat ik zag aan het gezicht van een leerling en had dan meteen een idee wat de leerling bedoelde. Daar stelde ik dan een vraag over. Nu moest ik me heel erg focussen op wat de leerling zei, waar de leerling naartoe keek of wat voor boek de leerling pakte. Daarover mocht ik vragen stellen. Vaak herhaalde ik mijn vraag als de leerling niet direct een antwoord kon geven, of ik herformuleerde de vraag. Ik weet nu dat ik beter even een stilte kan laten vallen, om de leerling even na te laten denken. Mijn ervaring met een grote variatie aan boeken waar de leerling in mocht kijken en lezen, vond ik erg zinvol. Ik zag heel snel de voorkeur van leerlingen. Ik kon vragen hoe het kwam dat ze de boeken kozen. Zo kom ik snel achter de interesses van de kinderen. Ik merkte dat ik in de aula niet alle rust had. Toch denk ik dat de leesgesprekken waardevol waren. Ze waren veel gericht op de interesse en de beleving van de kinderen. Minder op hun leerproces naar het einddoel toe. Hierdoor heb ik weinig feed up, feedback en feed forward gegeven. Wel heb ik tijdens de lessen aan leerlingen gevraagd om zichzelf te beoordelen. Door vragen te stellen als: hoe gaat het nu? Wat gaat al goed? Wat is nog lastig? Daardoor wist ik ook op welke manier ik de kinderen het best kon begeleiden. Al met al veel pluspunten, maar ook minpunten. Vanuit de growth-mindset van Dweck (2006) zie ik de minpunten als leerpunten voor zowel mij als voor mijn collega's.

4.3 Resultaten deelvraag 3:

Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers na uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?

4.3.1 Observatie leerlingen

De leerlingen zijn weer twee keer 10 minuten geobserveerd vanuit de Leuvense betrokkenheidsschaal (Peeters & Laevers, 1994). Voor uitleg van het schema, zie paragraaf 4.1.1. of bijlage 3.

Leerlingen	Observatiemoment 3	Observatiemoment 4
B	3+ gemiddelde betrokkenheid Ze staat naast F, maar kijkt regelmatig voor zich uit in plaats van naar het boek. Mimiek en houding weerspiegelen wel een positieve beleving. Ze aait tussendoor even over de rug van F. Wanneer de leerkracht met het drietal B, F en S in gesprek gaat, lijkt B heel enthousiast en kan veel inhoudelijke informatie geven over het boek.	3+ gemiddelde betrokkenheid Haar blik is vaak gericht op de poster. Echter laat ze een neutrale mimiek zien en lijkt een passieve rol aan te nemen gedurende deze observatieperiode. Ze lijkt af en toe dromerig voor zich uit te kijken. Ze loopt naar de juf om een vraag te stellen over plaatjes die ze de vorige keer had opgezocht en die nu weg waren.
F	5 maximale betrokkenheid: Ze lijkt te werken vanuit interessepunten en weet- en kennisdrang. In het informatieboek, leest ze voornamelijk met S. Daarna schrijft ze met potlood op het papier. Dit wisselt ze steeds af. Als de juf komt, lijkt ze enthousiast en kijkt ze blij verrast wanneer de juf iets nieuws zegt over het boek. Ze laat signalen zien als persistentie, concentratie, nauwkeurigheid en daarnaast ook positieve verwoording en mimiek.	5 maximale betrokkenheid: Ze lijkt te werken vanuit interessepunten en weet- en kennisdrang. In het informatieboek, zoekt ze samen met S naar informatie om het vervolgens onder het juiste plaatje op te schrijven op de poster. Ze laat signalen zien als persistentie, concentratie, nauwkeurigheid, creativiteit en daarnaast ook positieve verwoording en mimiek.
S	5 maximale betrokkenheid: Ze lijkt te werken vanuit interessepunten en weet- en kennisdrang. In het informatieboek, leest ze voornamelijk met F. Daarna schrijft ze met potlood op het papier. Dit wisselt ze steeds af. Als de juf komt, lijkt ze enthousiast en kijkt ze blij verrast naar F	5 maximale betrokkenheid: Ze lijkt te werken vanuit interessepunten en weet- en kennisdrang. In het informatieboek, zoekt ze naar informatie op die ze doorgeeft aan F. Ze laat signalen zien als persistentie, concentratie, nauwkeurigheid, creativiteit en daarnaast ook positieve

	wanneer de juf iets nieuws zegt over het boek. Ze laat signalen zien als persistentie, concentratie, nauwkeurigheid en daarnaast ook positieve verwoording en mimiek.	verwoording en mimiek. Ze overlegt goed met haar groepje over de poster.
MH	3+ gemiddelde betrokkenheid Hij is ongeveer even lang niet dan wel met zijn blik gericht op zijn moppenboekje. Dit lijkt te wijzen op minimale concentratie. Echter laten zijn houding en mimiek een positieve beleving zien. Hij praat soms tegen medeleerlingen, terwijl hij lacht. Als de juf langsloopt, zegt hij dat hij een mop wil voorlezen. Hij kijkt met een glimlach naar de juf wanneer de mop is afgelopen.	5 Maximale betrokkenheid. MH laat ruim 80% van de tijd betrokkenheidssignalen zien waaronder: persistentie, doorzetten wanneer anderen praten, nauwkeurigheid. De juiste plaatjes op de juiste plek leggen. Hij laat signalen zien van concentratie en creativiteit, doordat hij overlegt over de soorten afbeeldingen en de compositie. Zijn blik is vrijwel constant gericht op zijn werk.
MW	4 hoge betrokkenheid Hij laat ruim 50% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Soms kijkt hij namelijk niet naar zijn moppenboekje. Ander keren lacht hij, terwijl hij kijkt naar zijn moppenboekje en tikt hij daarna zijn buurman aan om hem iets te vertellen. Dit gebeurt meerdere keren. Soms leest hij de mop dan hardop voor.	4 hoge betrokkenheid Zijn aandacht is groot. Hij lacht veel en praat regelmatig tegen zijn groepsgenootjes. Zijn houding en mimiek weerspiegelen een positieve beleving. In de observatieperiode laat hij regelmatig intense momenten van gerichte activiteit zien.
Q	4 hoge betrokkenheid Hij laat ongeveer 60% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Hij kijkt dan naar zijn boekje en lijkt zich niet af te laten leiden, wanneer andere kinderen praten. Zijn blik blijft dan gericht op zijn boekje. Het einde van de observatieperiode (de laatste 3 minuten) wordt hij wel afgeleid en praat hij tegen andere kinderen. Hij kijkt dan bij zijn buurman mee in zijn boekje.	5 Maximale betrokkenheid. Q laat ruim 80% van de tijd betrokkenheidssignalen zien waaronder: persistentie, doorzetten wanneer anderen praten, nauwkeurigheid. In overleg gaan om de juiste plaatjes bij de onderwerpen te zoeken en de geprinte plaatjes op de goede plek te leggen. Hij lijkt geconcentreerd, doordat zijn blik continu gericht is op zijn werk.
H	4 hoge betrokkenheid Hij laat ongeveer 60% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Hij kijkt dan naar zijn boekje en lijkt zich niet af te laten leiden, wanneer andere kinderen praten. Zijn blik blijft dan gericht op zijn boekje. Een aantal keer betreft hij	4 hoge betrokkenheid Hij laat ongeveer 75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien: concentratie, nauwkeurigheid, een positieve verwoording en mimiek wanneer hij zegt: kijk eens naar deze Donald en hij benut zijn creativiteit door een

	medeleerlingen bij wat hij leest, door naar hen toe te gaan en iets te zeggen, terwijl hij zijn boekje aanwijst. Hij lacht daar dan bij. Het einde van de observatieperiode (de laatste 3 minuten) wordt hij wel afgeleid en praat hij tegen andere kinderen. Hij kijkt dan bij zijn buurman mee in zijn boekje.	strip te maken naar aanleiding van de strip die hij heeft gelezen.
L	5 Maximale betrokkenheid. Hij laat ruim 75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Zijn persistentie is hoog. Zijn blik is bijna constant gericht op zijn boekje. Wanneer de juf bij hem komt om naar zijn boek te vragen, kan hij tot in de details daarover vertellen. Hij zegt tegen de juf dat hij het interessant vindt dat het zowel een verhalend als een informatief boek is. Hij laat daarbij een positieve mimiek zien doordat hij vaak een glimlach op zijn gezicht heeft.	5 Maximale betrokkenheid. Hij laat ruim 75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Zijn persistentie is hoog. Wanneer hij eventjes wordt afgeleid, gaat hij daarna direct verder met zijn werk. Wanneer het gaat over Donald Duck, laat hij kennisdrang zien door in gesprek te gaan over het woord Duck, wat verklaart dat Donald een eend is. Hij laat daarbij een positieve mimiek zien doordat hij vaak een glimlach op zijn gezicht heeft.
T	4 hoge betrokkenheid Hij laat ongeveer 75% van de tijd betrokkenheidssignalen zien. Hij lijkt geconcentreerd doordat zijn blik bijna continu gericht is op zijn boekje. Hij laat interesse blijken door tegen de juf te zeggen dat hij ook graag een moppenboekje zou lezen. Wanneer hij deze krijgt, glimlacht hij. Hij praat tegen zijn buurman, waarna hij mij in zijn moppenboekje kijkt.	3+ gemiddelde betrokkenheid Hij is meer wel dan niet met zijn blik gericht op zijn moppenboekje. Echter laat hij een neutrale mimiek zien en lijkt routinematig aan het lezen te zijn. Hij laat persistentie zien, maar geen energie of grote ernst tijdens de activiteit.

4.3.2 Vragenlijst leerlingen

Na de laatste technisch leesles van de onderzoeksfase heb ik nogmaals dezelfde vragenlijst afgenomen bij de 9 vlotte lezers. De resultaten heb ik weer in eenzelfde schema weergegeven. De veranderingen heb ik dikgedrukt, zodat deze goed zichtbaar zijn.

	B	L	H	MH	T	S	Q	MW	F
<i>Leeftijd:</i>	7	8	7	7	8	8	7	7	8
<i>Ik kan mijn gedachten goed bij de tekst houden.</i>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Ik kan me goed concentreren als ik deze tekst lees.</i>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja
<i>Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden (20 minuten).</i>	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee	Ja	Nee
<i>Ik krijg energie van het lezen van deze tekst.</i>	Nee	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja	Nee	Nee	Ja
<i>Ik word blij van deze tekst.</i>	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja
<i>Ik wil er graag meer over gaan lezen.</i>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Ik zou deze tekst iemand anders aanraden om te lezen.</i>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<i>Hoe leuk vond je de technisch leesles vandaag? (Schaal van 1 tot 10)</i>	10	10	10	9	8	9	9	10	9

Aan de hand van de verschillen in de vragenlijsten heb ik de leerlingen nog vragen gesteld ter verduidelijking. Ik geef de conclusies van de gesprekken weer. Voor de volledige gesprekken, zie bijlage.

Verschillen

B	B is van een 8 naar een 10 gegaan, omdat ze dit boek toch leuker vindt en ze mag er ook een poster over maken. Ze leert er ook veel van.
L	L kan zich nu wel beter concentreren als hij een tekst leest. Het gaat steeds wel wat beter met lezen zegt hij. Hij vindt het nog wel een beetje lastig om 20 minuutjes te lezen. Hij geeft aan dat hij de tekst die hij nu leest, leuker vindt. Daar krijgt hij meer energie van. Hij vindt het nog steeds een 10 waard, want hij mag een boekje lezen wat hij zelf mag kiezen. Hij vindt het ook leuk dat hij op het blok en in de klas mag werken. Hij vindt het heel leuk dat hij met H en MW mag werken.
H	H geeft aan dat hij beter kan lezen, waardoor hij beter bij de tekst kan blijven. Hij kan niet echt uitleggen waarom hij de vorige keer wel energie kreeg van de tekst en nu niet.
MH	Hij vindt het boek wat hij leest wel leuker dan de vorige keer, maar hij kreeg er alleen minder energie van.
T	T vindt zijn boek nu leuker, omdat het moppen zijn. Zijn punt is lager, omdat hij de moppen soms niet goed snapt. Hij vindt de lessen wel leuker geworden, omdat hij voorheen niet wist dat er ook moppenboeken waren.
S	Het concentreren op de tekst is volgens S minder geworden, omdat het boek gewoon veel leuker is. Daarom krijgt ze er nu wel meer energie van en zou ze er nu ook meer over willen lezen. Het boek gaat over het lijf. Dat vindt ze heel leuk.
Q	Q ging moppenboekjes lezen. Dat vindt hij heel leuk, daardoor kan hij zijn gedachten beter bij de tekst houden en zich beter concentreren. Hij kan het lezen van de tekst nu minder lang volhouden, omdat het de vorige keer echt een verhaal was waar hij helemaal in zat. Nu krijgt hij geen energie van het lezen en de vorige keer wel, omdat het een verhaal was. Hij wilde steeds verder lezen. Hij gaf aan dat hij er nu meer over wil lezen. Zijn punt is met drie punten verhoogd, omdat hij een poster mocht maken en een moppenboekje mocht lezen.
MW	MW gaf aan dat hij meer energie krijgt van zijn vorige boek 'De zeepridder' dan van het moppenboekje wat hij nu leest. Hij vindt technisch lezen nog steeds net zo leuk, want hij leest nog steeds veel met L en H samen.
F	F kan haar gedachten nu beter bij de tekst houden, omdat er eerst veel werd gelachen en nu is het rustiger (wel nog steeds leuk). F kan zich wel beter concentreren, omdat ze een poster mochten maken en deze aan de klas mogen laten zien. Nu krijgt ze meer energie van het lezen van de tekst, omdat ze de tekst wel wat leuker vindt. Ze wil er graag meer over lezen, omdat ze er nog niet zo veel van weet. Ze vindt de lessen technisch lezen nu een stuk leuker.

4.3.3 Vragenlijst ouders

Leerling: L	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
13-6	Het was leuk we moesten de titel en schrijver van het boek opschrijven en iets over het boek tekenen. Het is leuk omdat je alleen mag werken.
15-6	Het was heel leuk want we moesten lezen en dat vind ik heel leuk. En er was ook weer een camera.
19-6	Estafette was erg leuk! We mochten een Donald Duck lezen!
20-6	Estafette was leuk heb, mocht weer Donald Duck lezen! Super leuk.
27-6	Het was heel leuk, we mochten in groepjes lezen en dan om beurten een stuk lezen. Ook moesten we een vragenlijst over het boek invullen dat was leuk.

Leerling: B	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
16-6	Afgelopen dinsdag vond B de Estafetteles erg leuk omdat ze met jou een boekje mocht lezen. Gisteren heeft ze dat met S en F gedaan. Ze had t er over dat als ze klaar waren dat ze dan nog n poster wilden maken.
22-6	B vond t maandag leuk om t boek te lezen en dan de poster te gaan maken. Dinsdag waren ze begonnen met de poster vertelde ze. De achtergrond wordt huidskleur vertelde ze. Ze vindt t erg interessant! Verder hadden ze hun eigen naam gegoogeld. Vanmorgen zei ze uit zichzelf dat ze zin had in de Estafette les. Dus dat is n goed teken!
24-6	B vond de Estafetteles afgelopen donderdag leuk. Waarom: Omdat juf Collette mij aan het helpen was :))

Leerling: Q	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
27-6	Q zei dat hij het leuk vindt omdat je dan zelf je ding kan doen en zelf de informatie en plaatjes erbij kan zoeken. Soms is het lastig omdat MH andere plaatjes wil dan ik, soms doen ze dan zijn plaatje en soms die van MH.

Leerling: MW	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
20-6	Volgens ouders geeft hij steeds hetzelfde antwoord.

Leerling: MH	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
19-6	MH vond het vandaag vooral heel erg leuk want hij mocht een moppenboek lezen 😊 😊

	Het groepje vindt hij ook erg fijn
20-6	MH vond vandaag, 20 juni, de les leuk. Want hij vind het maken van de poster erg leuk
27-6	MH vond het erg leuk omdat hij de poster af mocht maken. MH vond deze lessen met het groepje leuker dan de gewone lessen 😊

Leerling: T	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
	Geen reactie van ouders.

Leerling: S	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
16-6	S zei dat het leuk was gisteren. Ze hadden een prachtig boek over het menselijk lichaam. Dat was erg interessant zei ze. Ze had een gezellig groepje vond ze samen met B en F.

Leerling: F	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
16-6	F vindt het superleuk. Ook een heel leuk boek mogen kiezen. Ze is heel erg enthousiast.
19-6	F kent het al. Het was weer erg leuk bij de estafette!!! Geef dat maar door.
1-7	Beetje late reactie,... Maar F vindt dat je het heel goed hebt gedaan. Het was erg leuk en ze heeft veel geleerd.

Leerling: H	
Datum	Antwoord van de leerling aan ouders:
21-6	Normaal krijg ik niks meer uit H behalve dat hij het leuk vond. Gister zei hij spontaan dat ze een strip moesten maken en dit vond hij erg leuk.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag en conclusies

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, geef ik eerst antwoord op de deelvragen. Vervolgens beschrijf ik het antwoord op de hoofdvraag.

5.1.1 Beantwoording van deelvraag 1:

Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers vóór uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?

	Observatie	Vragenlijst	Ouders	Mate van betrokkenheid
F	4-5	4x nee, 7	Leuk	Zeer hoog
S	5-4	4x nee, 8	Goed	Zeer hoog
B	4-4	1x nee, 8	Leuk	Hoog
L	5-4	2x nee, 10	Heel leuk	Zeer hoog
T	2-3	1x nee, 10	-	Matig
MH	1+ - 1+	3x nee, 7	Wel leuk	Zwak
MW	2 – 1+	0x nee, 10	Leuk	Zwak
H	3' – 3'	1x nee, 7	Leuk	Matig
Q	1+ - 1+	4x nee, 6	-	Zwak

Bij de observaties laten schaalwaardes het dichtst bij de 5, de hoogste betrokkenheid zien.

Uit de vragenlijst blijkt dat de leerlingen die het meest ja, dus het minst nee invulden, de meeste betrokkenheid laten zien. Het cijfer na het aantal keer nee, is het cijfer wat de leerlingen hebben toegekend aan de technisch leesles.

Bij de kolom ouders heb ik kort een stukje van wat de leerlingen thuis aangaven geciteerd.

In de kolom mate van betrokkenheid heb ik de informatie uit de verschillende bronnen en er een beoordeling aangehangen, om het inzichtelijk te maken. Deze beoordeling gaat van zwak naar zeer hoog: zwak – matig – gemiddeld – hoog – zeer hoog.

5.1.2 Beantwoording van deelvraag 2:

Op welke manier moet ik de leesgesprekken voeren met de vlotte lezers in groep 4 tijdens de lessen technisch lezen?

In de kijkwijzer (zie paragraaf 4.2) staan de punten die van belang zijn voor het voeren van een leesgesprek. Ik heb deze samengevat in acht punten:

1	Het is belangrijk om een rustige, leerrijke omgeving te creëren, waar leerlingen zich op hun gemak voelen.
2	Deel het doel van het gesprek met de leerling en pak eventueel terug op een voorgaand leesgesprek.
3	Stel open vragen. Dus probeer suggestieve vragen te vermijden.
4	Vraag door op wat de leerlingen zeggen en denk flexibel met hen mee.
5	Durf stiltes te laten vallen, zodat leerlingen de tijd hebben om na te denken over een antwoord.
6	Laat leerlingen zichzelf beoordelen om self-efficacy te stimuleren.
7	Geef feedback op het werk van de leerling gericht op het doel om bij leerlingen de growth-mindset te stimuleren.
8	Tenslotte vat je het gesprek samen, zodat je startpunten hebt voor een volgend leesgesprek.

5.1.3 Beantwoording van deelvraag 3:

Hoe is de betrokkenheid van de vlotte lezers na uitvoering van de interventie tijdens de lessen technisch lezen?

	Observatie	Vragenlijst	Ouders	Mate van betrokkenheid
F	5-5	1x nee, 9	Erg leuk	Zeer hoog
S	5-5	2x nee, 9	Leuk en interessant	Zeer hoog
B	3+ - 3+	1x nee, 10	Leuk, zin in.	Gemiddeld
L	5-5	1x nee, 10	Heel leuk	Zeer hoog
T	4-3+	0x nee, 8	-	Gemiddeld
MH	3+ - 5	3x nee, 9	Erg leuk	Hoog
MW	4 - 4	1x nee, 10	Leuk	Hoog
H	4 - 4	1x nee, 10	Spontaan: Erg leuk	Hoog
Q	4 - 5	3x nee, 9	Leuk	Hoog

Voor toelichting, zie paragraaf 5.1.1.

5.1.4 Beantwoording van de hoofdvraag:

Hoe kan ik door middel van het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid van vlotte lezers tijdens technisch lezen verhogen?

Uit de observaties, de vragenlijsten aan leerlingen en de vraag aan ouders blijkt dat na het voeren van leesgesprekken de betrokkenheid bij 3 leerlingen hetzelfde is gebleven, bij 1 leerling is verminderd en bij 5 leerlingen is verhoogd.

In de schema's onder deelvraag 1 en 3 is te zien dat bij bijna iedereen de betrokkenheid is verhoogd. Alleen bij T is het punt omlaag gegaan, maar in de toelichting gaf hij aan dat het wel net zo leuk was, maar dat hij de moppen niet snapte. Er waren verschillende redenen waarom leerlingen een hoog of hoger punt hebben gegeven:

Ze vonden het leuk om een poster te maken.

Ze vonden het leuk om een strip te maken.

Ze vonden het leuk dat ze zelf een boekje mochten kiezen.

Ze vonden het leuk dat ze zelf mochten kiezen waar ze gingen werken.

Ze vonden het leuk dat ze samen mochten werken met vrienden of vriendinnen.

De betrokkenheid van B is verlaagd. Uit de observaties bleek dat F en S in haar groepje vooral lezen en schrijven en B had hierin een passieve rol. Dit zorgde voor een verminderde betrokkenheid. Wat me bij H opviel was dat zijn moeder mailde dat hij spontaan zei dat hij een strip moest maken en dat hij dat erg leuk vond. Ze voegde daaraan toe dat ze normaal niks meer uit H krijgt, behalve dat hij het leuk vond. Alle leerlingen vertelden thuis, op T en Q na, enthousiaster over de technisch leeslessen.

Al met al hebben 3 van de 9 leerlingen na de interventie een zeer hoge betrokkenheid, net als voor de interventie. Na de interventie hadden 4 van de 9 leerlingen een hoge betrokkenheid tegenover 1 leerling voor de interventie. En twee van de 9 leerlingen hebben na de interventie een gemiddelde betrokkenheid laten zien, terwijl dat er voor de interventie geen enkele was. Waar er voor de interventie 5 van de 9 leerlingen zwak of matig scoorde, scoorde geen enkele leerling meer zwak of matig na de interventie!

5.2 Discussie

Dit onderzoek heeft in vijf weken plaatsgevonden. Een volgende keer zou ik hier langer te tijd voor nemen, omdat ik niet weet of de betrokkenheid ook zo hoog blijft wanneer een soortgelijk onderzoek over een langere periode verspreid is. Ik heb gemerkt dat ik ervaring miste bij het voeren van leesgesprekken. Ik heb gemerkt dat ik snel suggestieve vragen stelde, om sneller duidelijkheid te krijgen. Terwijl leerlingen dan sociaal wenselijke antwoorden ga geven en ik dus niet zeker kan zijn van een eerlijk antwoord. Een volgende keer is vooraf oefenen met het voeren van leesgesprekken gewenst. Ik heb veel informatie verkregen vanuit observaties en vragenlijsten, maar weinig vanuit de ouders. Een volgende keer zou ik ouders uitnodigen of opbellen om hen meer te betrekken bij het onderzoek. Zij zijn tenslotte een belangrijke factor. Leerlingen waren bij mij heel open, omdat ze weten dat ik altijd zo met hun reacties omga. Ik vraag me af of ze evenveel hadden gedeeld bij een andere leerkracht.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk

- Aanbeveling 1:
Voer leesgesprekken met leerlingen om naast de gegevens van de summatieve toetsen een beter inzicht te krijgen in de leesontwikkeling van leerlingen (Damhuis, 2015).
- Aanbeveling 2:
Oefen met leerkrachten op het voeren van leesgesprekken met leerlingen, zodat iedere leerkracht een gedegen leesgesprek kan voeren.
- Aanbeveling 3:
Zorg voor een gevarieerd aanbod aan boeken en een gevarieerd aanbod aan verwerkingsmogelijkheden om een rijke leesomgeving te creëren.
- Aanbeveling 4:
Geef leerlingen keuzemogelijkheden, zodat ze meer eigenaar worden van hun eigen leerproces (Ryan & Deci, 2000; Marzano & Pickering 2017).

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

- Aanbeveling 1:
In een vervolgonderzoek kan onderzocht worden wat leerkrachten op de onderzoeksschool nodig hebben om leesgesprekken te voeren volgens de kijkwijzer die in dit onderzoek is geformuleerd.
- Aanbeveling 2:
In een vervolgonderzoek kan onderzocht worden of leesgesprekken invloed hebben op de prestaties van leerlingen op de onderzoeksschool.

Hoofdstuk 6 Reflectie

6.1. Reflectie

Ik heb het onderzoeken als moeilijk en vermoeiend ervaren. Dit, omdat ik een denker ben volgens Kolb (1976). Maar bij onderzoek doen moet het al snel concreet worden en er moeten actieve stappen worden gezet. Dit vond ik lastig. Ik bleef twijfelen. Ik bleef denken hoe het beter kon. Dankzij mijn studiebegeleider en mijn critical friends heb ik keuzes kunnen maken en ben ik tot uitvoering gekomen. Ik kreeg zelfs van een critical friend terug dat het mijn kwaliteit is om te kiezen wat van belang is en om de focus in het oog te houden. Wat een compliment. Ik hoop dat de lezer dit ook terugziet. Ik ben door het uitvoeren van dit onderzoek gegroeid als professional. Wanneer ik het geheel zie, heb ik snel stappen gezet. Ik zie nu in dat ik het nodig heb om er dus eerst een geheel van te maken. Mijn growth-mindset, die ik ook aan mijn leerlingen wil overbrengen is wat mij tot dit eindpunt heeft gebracht. Vooruit kijken. Kijken wat ik nodig heb om succesvol te zijn en door hulp te vragen als het even moeilijk is.

Ik heb in dit onderzoek laten zien dat ik zelfstandig een eigen leercyclus kan doorlopen om de communicatie in complexe situaties onderbouwd af te stemmen op belemmerende en bevorderende factoren bij alle betrokkenen. Bij dit onderzoek ging het dan vooral over de communicatie met collega's en de communicatie via leesgesprekken met leerlingen (prestatie-indicator 1B). Door die leesgesprekken heb ik geleerd dat leerlingen dit fijn vinden en daardoor meer eigenaar worden van hun leerproces. Dit aspect is een deel van mijn persoonlijke visie op het leren van kinderen. Nu heb ik met eigen ogen gezien dat het effect heeft op de betrokkenheid (prestatie-indicator 7a). Hierdoor heb ik een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving, aansluitend bij leerprocessen en mogelijkheden van de leerkrachten en de leerlingen (prestatie-indicator 3B). Prestatie-indicator 7B is terug te zien in mijn onderzoeksverslag, waar ik tevreden op terugkijk.

6.2. Toekomst

Dit onderzoek presenteren aan mijn collega's, zodat zij op de hoogte zijn van de ontwikkelingen rondom leesgesprekken. Ook na mijn studie wil ik me blijven inzetten op het gebied van lezen. Ik wil leerkrachten begeleiden bij het voeren van leesgesprekken om onze leerlingen meer te motiveren tijdens de leeslessen. En wellicht kan ondersteunen bij een vervolgonderzoek naar de invloed van leesgesprekken op de prestaties van leerlingen. Daar vind ik heel waardevol!

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Atwell, N. (2007). *The Reading Zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. Scholastic, New York
- Berends, R. (2013). Leesgesprekken. *Het Blad*, 12(3), 11-14.
- Berenst, J., Herder, A., Faasse, S., & Pulles, M. (2016). *Meer dan lezen*. Assen, Nederland: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1, 5–31.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2007). Leren en instructie. *Psychologie van de leerling en het leerproces*. Vierde druk. Assen: Van Gorcum.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 41–58.
- Claxton, G. (2001). *Building Learning Power*. Bristol: TLO Limited.
- Damhuis, C. (2015) Formatieve evaluatie in het leesonderwijs. *Tijdschrift Taal* 6 (9), 38-42.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Van leerlijnen naar tussendoelen technisch lezen*. Geraadpleegd op 11 januari, 2017, van <http://www.leerlijnentaal.nl/page/74/technisch-lezen.html>
- Fiori, L., & Hardeveld, J. van. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Vlissingen: Bazalt.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). *Interestingness: a neglected variable in discourse processing*, *Cognitive Science*, vol. 10, pag. 179 – 194
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort, Nederland: ThiemeMeulenhoff.
- Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J., & Struiksmā, C. (z.j.). *Handleiding Estafette* (4e ed.). Tilburg, Nederland: Zwijsen.
- Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. McBer & Co, Boston, MA.
- Laevers, F. & Peeters, A. (1994). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen*. LBS-L: handleiding bij de videomontage. Leuven: CEGO.
- Marzano, R.J. (2004). *Building Background knowledge for academic achievement*. Research on what works in schools. Association for supervision and curriculum development, Alexandria.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. (2017). *Betrokkenheid*. Vlissingen, Nederland: Bazalt.
- Mortel, K. van de, & Bouwman, A. (2015). *Handboek technisch lezen in de basisschool*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read (Academisch proefschrift)*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden

- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2014). *Portaal* (4e ed.). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Multiple 'black boxes': inquiry into learning within a professional development project. *Improving Schools*, 13, 158–171.
- Pilgreen, J.L. (2000). *The SSR Handbook. How to organize and manage a sustained silent reading program*. Boynton/Cook Publishers, Inc, Portsmouth.
- PO Raad. (2016, maart). *Wijzer over Zien en Kijken*. Geraadpleegd van https://www.poraad.nl/files/werkgeverszaken/wijzer_over_zien_en_kijken.pdf
- Prenger, J. & Havinga, D. (2016). *Formatief evalueren met leesgesprekken*. Tijdschrift Taal, 7(10), 35-39
- Ponte, P. (2009). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*. Oratie, Hogeschool Utrecht (rede uitgesproken op 7 oktober 2009)
- Procrustes. (2015). Observatie van betrokkenheid. Geraadpleegd van <http://www.procrustes.be/assets/175>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Samuels, S. J. & Farstrup A. E.(2006). *What research has to say about vloeierend lezen*. Newark. International Reading Association.
- Schuman, J. (2009). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Garant.
- Shayer, M. (2003). Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13, 465-485.
- Skinner E. A., Kindermann T. A., Furrer C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Singelsma, J., & Oosterloo, A. (2015). *Samen tot ontdekkingen komen door leesgesprekken*. *Zone*, 14(3), 18-21.
- SLO. (2010, december). *Leerstoflijnen lezen beschreven*. Geraadpleegd van [http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/leerstoflijnen_lezen_beschreven_1 .pdf](http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/leerstoflijnen_lezen_beschreven_1.pdf)
- Smith, M.W. & J.D. Wilhelm (2002). *Reading don't fix no chevys*. Literacy in the lives of young men. Heinemann, Portsmouth.
- Van der Kleij, F., Vermeulen, J., Eggen, T., & Veldkamp, B. (2013). *Toetsspecial: Leren van toetsen; Een cyclisch proces*. Toetswijzer, online te verkrijgen: http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/leren_van_toetsen/default.shtm
- Vernooy, K. 2007 *Effectief Leesonderwijs nader bekeken*. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang. Paper. Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl.
- Wilkinson, I., Parr, J., Fung, I., Hattie, J., & Townsend, M. (2002). Discussion: Modelling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37, 521- 535.
- Witmer, S. E., Duke, N. K., Billman, A. K., & Betts J. (2014). Using assessment to improve early elementary students' knowledge and skills for comprehending informational text. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 223-253.

Bijlage 1: Vragenlijst leerlingen

Naam: _____

Leeftijd: _____

Lees de stelling. Zet een kruisje bij **ja** of **nee**.

Stelling	Ja	Nee
Ik kan mijn gedachten goed bij de tekst houden.		
Ik kan me goed concentreren als ik deze tekst lees.		
Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden (20 minuten)		
Ik krijg energie van het lezen van deze tekst.		
Ik word blij van deze tekst.		
Ik wil er graag meer over gaan lezen.		
Ik zou deze tekst aan iemand anders aanraden om te lezen.		

Hoe leuk vond je de technisch leesles vandaag?

Kleur het op de strook.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									

Bijlage 2: Vragenlijst ouders

Beste ouders,

In het kader van mijn opleiding Master EN...

Binnenkort ga ik

Ik wil graag dat ze op school het lezen leuker gaan vinden. En daarvoor zou ik heel graag jullie hulp willen.

**Zouden jullie, zo neutraal mogelijk, aan de kinderen de vraag willen stellen:
Hoe vond je de technisch leesles vandaag?**

Elk antwoord is goed!

Ik zou het erg fijn vinden als je het antwoord van je kind letterlijk naar me wilt mailen. Ik zal jullie eraan herinneren wanneer de leeslessen zijn. Wanneer ik nog op de oude manier werk en wanneer ik op de nieuwe manier werk. Het zou fijn zijn wanneer de vraag zo snel mogelijk wordt gesteld als uw kind thuiskomt.

Als jullie niet mee willen doen respecteer ik jullie keuze. Dit heeft uiteraard geen enkele consequentie.

Vragen, op- en aanmerkingen zijn welkom! Graag zelfs.

Alvast bedankt!

Bijlage 3: Observatieschema betrokkenheid

Betrokkenheid observeren

Is er aandacht/activiteit?							
Neen 100% afhaken	In de helft van de tijd 50% afhaken	Gedurende de hele observatieperiode					
Geen activiteit	Vaak onderbroken activiteit	Min of meer aangehouden activiteit/aandacht	Activiteit met intense momenten			Volgehouden intense activiteit	
Signalen							
Dromerige blik	De helft van de tijd geen taakgericht gedrag Dromen, prutsen, babbelen Treuzelen, traag tempo; activiteit rekken Stereotiep gedrag zonder progressie	Onnauwkeurig/nonchalant	Mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving		Mimiek en houding weerspiegelen een positieve beleving	Persistentie	
Prutsen		Neutrale mimiek	Symptoomgedrag verraaft spanning/frustratie/onbehagen en gevoelens van weerstand		Energie en vlot tempo Intense activiteit Positieve verwoording Persistentie Aandacht groot Extase en vervoering	Concentratie	
Niet taakgericht		Minimale concentratie	Vb: nagelbijten, wiebelen, met kleding spelen, frutselen, zuchten, aandacht ondersteunen door te prutsen			Nauwkeurigheid	
Anticiperende handelingen		Routinematig	Concentratieproblemen; korte onderbrekingen of afwezigheid			Energie	
		‘op automatische piloot’ of ‘motor draaiende houden’	Persistentie omwille van een moeten Bij elk aanbod van activiteit rechtverven met de vinger in de lucht en terug wegzakken als men de beurt niet krijgt. Onrustig gedrag: met de benen wippen, op de stoel rondraaien, met de vingers op de bank tikken...			Positieve verwoording en mimiek	
		Soort van aandacht? Motief/bron van de activiteit?					
		Routine	Extrinsieke motieven			Intrinsieke motieven	
		Dwang Controle	Wilskracht, plichtsbewust	Nood aan actie	Animatie/prestige/ sensatie Entertainment/ ontlading	Interessepunten Exploratiebehoefte Weet- en kennisdrang	
Geen betrokkenheid	Lage betrokkenheid	Matige betrokkenheid	Schijnbetrokkenheid		Schijnbetrokkenheid	Hoge betrokkenheid	Maximale betrokkenheid
Score 1	Score 2	Score 3	Score 3'		Score 4'	Score 4	Score 5

Bron: Laevers, F. & Peeters, A. (1994). De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage. Leuven: CEGO.

Omschrijving van de niveaus volgens de PO Raad (maart, 2016):	
Niveau 1	Geen activiteit: volledig afgehaakt – frunniken – tijd vullend niet-functioneel gedrag
Niveau 2	Vaak onderbroken activiteit: activiteit met frequente onderbreking -prullen, dromen, niets doen
Niveau 3	+/- aangehouden activiteit: activiteit, maar zonder echte concentratie – niet intens bezig, oppervlakkig
Niveau 4	Activiteit met intense momenten: duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit
Niveau 5	Aangehouden intense activiteit: nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd – volkomen opgeslorpt

Bijlage 4: Uitwerking verhelderingsgesprekken vragenlijst leerlingen

O: Hé MH, als ik kijk naar jouw vragenlijsten van de vorige keer en van nu, dan merk je dat je toen wel energie kreeg van het lezen en nu niet. Toen werd je wel blij van de tekst en nu niet. En hier, ik kan me goed concentreren als ik een tekst lees, heb je nu ja ingevuld en toen nee. Dat snap ik wel, maar die andere: ik krijg energie van het lezen en dat je dat toen wel had en nu niet? Klopt dat ook? Weet je nog dat je hem de vorige keer invulde?

MH: Ja, want toen had ik een hele leuke tekst en toen kreeg ik er wel energie van. Alleen vanmorgen niet.

O: Weet je nog wat voor tekst je toen had?

MH: Uhm nee, eigenlijk niet. Alleen ik kreeg er daar wel energie van alleen deze tekst kreeg ik er geen energie van. Ik vind het alleen grappig.

O: Dus toen was je boek wel leuker dan nu? Of was dat niet zo?

MH: Nee, hier krijg ik gewoon niet zoveel energie.

O: Ah, dus je vindt wel dit boek leuker?

MH: Ja.

O: Oke, dan is het duidelijk. Maar je punt was wel 2 punten verhoogd. Dus dat klopt? Dus je vindt Estafetteles nu wel echt leuker dan in het begin?

MH: Ja.

O: Oké.

O: T, de eerste keer zou je het boek niet aan iemand aanraden en nu wel? Klopt het dan ook dat je boek nu leuker is?

T: Ja.

O: En hoe komt dat denk je dat je nu een leuker boek hebt gevonden?

T: Omdat ik moppen wel leuk vind.

O: Maar nu is je punt wel lager dan toen.

T: Ja soms snapte ik de moppen niet zo goed.

O: Toen heb je dus wel een hoger punt gegeven dan nu. Klopt het dat je de estafetteles toen ook leuker vond dan nu?

T: Nee, dat niet.

O: Dus je vind het nu wel leuker dan in het begin?

T: Ja.

O: Oke, kun je uitleggen wat je er dan leuker aan vindt?

T: Omdat ik niet wist dat we ook een moppenboek hadden, dat ik die ook kon lezen.

O: Oke, dus je hebt eigenlijk meer soorten boeken gevonden die je wel heel leuk vindt.

T: Ja.

O: Eens even kijken. Dit heb je nu ingevuld. Dan zie ik: ik kan mijn gedachten goed bij de tekst houden, dat kan je nu wel en toen niet.

S: Ja.

O: En: ik kan me goed concentreren als ik de tekst lees, toen kon je dat wel en nu niet.

S: haha

O: Hoe komt dat?

S: Geen idee.

O: Geen idee, maar het is wel zo?

S: Ja.

O: Je was toen ook al met z'n drieën aan het lezen, dus daar kan het niet aan liggen.

Wat zou het dan zijn?

S: Ik vind het nu gewoon veel leuker.

O: Veel leuker, daarom kan je je niet zo goed concentreren? Haha.

S: haha.

O: Nou, ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden...

S: Nee, dat kan ik echt niet.

O: Dat kon je in het begin ook niet, zie ik. Uhm, ik krijg energie van het lezen van de tekst. Nou toen niet en nu wel? Want nu vind je het helemaal leuk?

S: haha ja.

O: Ik word blij van deze tekst. Ook ja. Dat was de vorige keer ook. Ik zou er graag meer over gaan lezen. Toen nee en nu ja?

S: haha.

O: Hoe komt dat, nu ja?

S: Ik vind het gewoon veel leuker, want het is een heel leuk boek.

O: Kan je me dan ook vertellen waar het over gaat wat je dan zo leuk vindt?

S: Ja het gaat allemaal over het lijf, dat vind ik wel heel leuk.

O: Oké. Ik zie dat je punt ook een punt verhoogd is. Dus je vindt het ook echt leuker geworden?

S: Ja.

O: Nou, mooi!

O: Vorige keer kon je je gedachten niet goed bij de tekst houden. Nu wel. Je kan je goed concentreren als je deze tekst leest. De vorige keer niet, nu wel. Komt dat dan door de moppen dat je het zo leuk vindt?

Q: Ja.

O: Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden ja en nee. Nu niet. Kun je dat eens uitleggen?

Q: Uhm, vorige keer had ik ook een leuker boek, want ik kon beter bij de tekst blijven.

O: Dat was echt een verhaal, waar je dan helemaal in zat?

Q: Ja.

O: Wat vind je dan leuker een moppenboek? Of dan toch een verhaal?

Q: Uhm dan toch wel een moppenboek.

O: Oké. Ik krijg energie van het lezen van deze tekst. Toen wel, nu niet. Hoe zie jij dat je er energie van krijgt?

Q: Uhm omdat het toen een verhaal was.

O: En toen dacht je dan wil ik verder lezen ofzo?

Q: Ja.

O: Uhm ik word blij van deze tekst. Dat was toen niet en nu ook niet. Ik wil er graag meer over lezen, dat was toen niet en nu wel. Dus nu vind je het toch leuk om verder te lezen?

Q: Ja.

O: Je punt is met drie punten verhoogd! Hoe komt dat dan?

Q: Omdat we nou een poster mochten maken en een moppenboekje mochten lezen.

O: Oké.

O: Ah, je had al gezien dat je aan de beurt was.

F: Ja...

O: Slimmerd! Nou, ik kan mijn gedachten goed bij de tekst houden. Toen niet, nu wel.

F: Ja.

O: Kan je dat uitleggen?

F: Nou eerst was het altijd heel veel lachen en toen kon ik het niet altijd zo goed bij de tekst houden. En nu was het wel rustiger en het was nog steeds leuk, maar nou kon ik het wel beter bij de tekst houden.

O: Nou, kijk. Goed uitgelegd ook. Uhm, ik kan me goed concentreren als ik deze tekst lees. Toen wel, nu niet.

F: Uh omdat, ja..., oké hou moet ik dat uitleggen? Uh, omdat, uhh.

O: Net was het met de gedachten hè, dat je er steeds aan kon blijven denken.

F: Ja.

O: Maar nu is het echt concentreren.

F: Ja, omdat nu is het dan dat we het dadelijk aan iedereen in de klas moeten laten horen. Ja en eerst wisten we dat nog niet dat we zo'n poster mochten maken en nu wel, dus nu gaan we eigenlijk wel meer, ja...

O: Maar je kan je nu minder concentreren?

F: Eigenlijk meer...

O: eigenlijk meer? Dus dat moet je eigenlijk nog veranderen? Toevallig heb ik hier een gum. Dan doen we het gewoon anders als jij dat vindt. Zo.

F: haha.

O: Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden. Nee en nee. Uhm, ik krijg energie van het lezen van deze tekst. Toen nee, nu ja.

F: Ja, want nu vind ik de tekst eigenlijk wel wat leuker. Volgens mij hadden we toen eerst nog een ander boek.

O: Ja toen hadden jullie nog een ander boek inderdaad.

F: Ja.

O: Dat waren jullie al voor de 2^e of 3^e keer aan het lezen, omdat je het zo leuk vond. En nu had je een ander boek van mij gekregen, dat speciale, dus dat vond je wel interessant?

F: Ja.

O: Ik wil er graag meer over gaan lezen. Toen niet en nu wel.

F: Dat andere boek, ja ik wist eigenlijk al heel veel over dieren, maar dit vond ik eigenlijk wel weer wat leuker om te lezen?

O: Dit wist je dan nog niet?

F: Nee.

O: Oke, ik zou deze tekst aan iemand anders aanraden. Ja en ja. Een je punt is met twee punten omhoog gegaan!

F: Ja.

O: Dus je vindt Estafette nu echt een stuk leuker?

F: Ja.

O: MW mag ik jou even storen? Ik zie hier het enige verschil: ik krijg energie van het lezen van de tekst. Vorige keer had je ja ingevuld. Weet je nog wat voor boek je toen las? De eerste keer dat je de vragenlijst invulde?

MW: Ja. De zeepridder.

O: De zeepridder, oké. Toen kreeg je energie van de tekst en nu heb je dat niet?

MW: Nee...

O: Oké en wat voor tekst lees je nu dan?

MW: Een moppenboekje.

O: Maar dat is dat niet zo, dat je daar steeds enthousiast van wordt?

MW: Nee.

O: Oké. En ik zag hier... Hier had je het laatste stukje met grijs gekleurd en hier had je het helemaal met groen. Wat is het verschil?

MW: Ik had....

O: Ik had?

MW: Dit was eigenlijk een hele strook.

O: Dit was eigenlijk een hele strook. Dus het is eigenlijk voor jou net zo leuk als de vorige keer dat je het invulde?

MW: Ja.

O: En kan je ook uitleggen waarom?

MW: Ik vind het nog steeds wel net zo leuk, want ik lees nog steeds veel met L. en H. samen.

O: Oke, dankjewel.

O: H, mag ik jou even storen? Ik heb nu eventjes de nieuwe en de oude... Ik kan mijn gedachten goed bij de tekst houden. Dat kon je de vorige keer niet en nu kan je dat wel.. Waarom kan je dat nu wel?

H: Ik kan nu wel een beetje beter lezen en dan kan ik nu beter bij de tekst blijven.

O: Ligt het dan ook aan het soort tekst wat je hebt?

H: Nee.

O: Is dat gewoon iets wat je nu zelf hebt geoefend?

H: Ja.

O: En wat voor boek lees je nu?

H: Een informatieboekje.

O: Weet je nog wat je de vorige keer voor boek had toen je de vragenlijst invulde voor de eerste keer?

H: Gewoon een boek met gedichtjes.

O: Oké en wat vind je dan leuker? Want je hebt een moppenboek gelezen, een stripboek, een informatieboek en een boek met gedichtjes. Je hebt eigenlijk heel veel genres gelezen.

H: Strips of moppenboekjes.

O: Oké, toch wel waar je om kan lachen?

H: Ja.

O: Ik zie nog een verschil: ik krijg energie van de tekst. Toen wel en nu niet. Kan je uitleggen hoe dat komt?

H: Nee, niet echt.

O: Dat is gewoon een gevoel?

H: Ja.

O: Ik zie dat je punt hetzelfde is gebleven. Allebei een 10.

O: Ik zie: je gedachten bij de tekst houden dat kan je. Daar heb je allebei ja. Ik kan me goed concentreren als ik deze tekst lees. Daar had je de vorige keer nee en nu ja.

L: Ja.

O: Hoe komt dat?

L: Omdat het steeds wel wat beter gaat.

O: Met lezen bedoel je?

L: Ja.

O: Oké. Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden. Twintig minuutjes. Daar had je toen ja en nu nee. Hoe komt dat?

L: Uhm, omdat ik het wel nog een beetje lastig vind.

O: Ligt het er dan ook aan dat je bij MW en H zit, dat je soms ook wat wilt kletsen?

L: Ja.

O: Uhm, ik krijg energie van het lezen van de tekst. Daar had je toen nee en nu ja.

L: Ja, de tekst vind ik nu leuker.

O: Weet je nog wat voor tekst je had toen je de vragenlijst voor het eerst invulde?

L: Ja, toen had ik een boekje van uh, van dieren.

O: Oké en wat vind je dan leuker? Zo'n stripboek wat je nu aan het lezen bent of een boekje van dieren of misschien een ander boek?

L: Een stripboek.

O: Ik zie dat je punt nog allebei een 10 is. Kan je vertellen waarom het punt nog hetzelfde is?

L: Ik vind het wel leuk, want je mag een boekje lezen en dat mag je ook zelf kiezen. En ik vind het ook leuk dat je op het blok mag en in de klas. En ik mag ook met H en MW en dat vind ik ook heel leuk.

O: Dus heel veel leuk?

L: Ja.

O: Dankjewel.

L: Alsjeblieft.

O: Hé, precies hetzelfde. Ik kan het lezen van deze tekst lang volhouden. Meer dan 20 minuutjes. Ja en ja. Vertel eens...

B: Ik vind de boeken allebei interessant.

O: Ik krijg energie van het lezen van deze tekst. Nee en nee. Wat bedoel jij met energie krijgen?

B: Dat ik er wel blij van word, maar niet superblij.

O: Jij vindt energie dan een beetje te overdreven?

B: Ja.

O: Ik zie wel verschil bij de strook van de punten. Toen had je een 8 en nu heb je een 10. Dat scheelt 2 punten. Hoe komt dat?

B: Omdat ik dit boek toch leuker vind. En dat we er ook een poster over maken.

O: Maar de poster maken heb je zelf bedacht hè?

B: Ja. En dat ik er ook veel meer over leer.

O: Informatieboeken vind je dan ook leuker om te lezen of niet?

B: Ja, leuker dan verhalen.

O: Oké dankjewel.

Bijlage 5: Uitwerking leesgesprekken

Leesgesprekken:

Kort leesgesprek met alle vlotte lezers van groep 4:

Éérst hele groep (9 kinderen)

Op het blok (aparte leerruimte in de school)

O: Ga eventjes allemaal lekker zitten. Jullie kunnen me helpen, door met me mee te denken. Ik wil graag de lessen technisch lezen leuker maken voor jullie.

O: We hebben nu in de klas een kist met allemaal verschillende boeken. Wat voor soort boek lezen jullie graag? Even om de beurt.

B: Ik vind verhalen leuk en ook informatieve boeken.

F: Ik denk ik informatieve boeken, want daar kan je van leren.

S: Ik ook informatieve boeken, die zijn leuk.

O: En jij H?

H: Uhm, informatieve boeken of strips.

L: Ik vind eigenlijk heel veel leuk.

MW: Ik wil strips lezen, die zijn grappig.

MH: Ik wil wel een moppenboekje lezen.

MW: Ja ik ook!

Q: Ik wil wel met MH een moppenboekje lezen.

T: Ja ik ook.

O: En wat zouden jullie dan met die boeken willen doen?

S: Mij lijkt het gewoon leuk om samen te werken met mijn vriendin.

F: Ja mij ook.

O: Hebben jullie daar nog meer ideeën voor?

MH: Misschien een poster maken van een boek?

MW: Ja of een strip maken.

B: Een poster wil ik ook! Of anders een tekening maken van het boek?

O: Oké, ik heb een aantal ideeën gehoord. De volgende keer zal ik met jullie in groepjes gaan kijken naar de soorten boeken die we hebben, zodat jullie een keuze kunnen maken. Dankjewel!

Gesprek met groepje B, F & S.

O: Vorige keer hebben S en F gezegd dat ze graag samen met een vriendin werken, dus ik dacht jullie vinden het vast wel leuk als jullie met z'n drieën mogen werken tijdens de leesles. Klopt dat?

B: Ja

F: Ja hoor

S: Ja

O: Ik ben eigenlijk wel heel erg benieuwd wat voor boek jullie leuk vinden. Ik heb hier verschillende boeken liggen, kijk maar eens even of er iets bij ligt wat je leuk vindt. Dan kan ik met jullie meedenken wat je daarmee kan gaan doen.

F: Wow, kijk deze.

S: Wow, ja.

B: Wat is dat voor boek?

O: Dat is een boek over het lijf. Dat heb ik meegebracht uit Corpus. Dat is een museum over het lichaam. Dat leek me heel erg leuk voor op school. Dat is nog helemaal nieuw.

S: Ja, die wil ik.
 F: Ja ik ook.
 B: Is die nog helemaal nieuw?
 O: Ja, nog nooit gebruikt. Dus als jullie daarin willen lezen, mag dat.
 S: Zullen we die doen?
 F: Ja is goed. Kijk, er staan ook allemaal weetjes enzo in.
 B: Wist je dat de hersenen lijken op een noot.
 O: Ja, dat klopt. Een walnoot. Hoe heb je die bladzijde over de hersenen gevonden?
 B: Gewoon bladeren.
 O: Weet je dat je dat ook anders kan doen?
 F: Hoe dan?
 O: Nou hier voorin staat een inhoudsopgave. Dan zoek je wat je wilt weten. Bijvoorbeeld over meneer Spier. En dan staat daarachter het nummertje van de bladzijde.
 S: Oeh, ja die wil ik zien.
 B: Of het hart.
 O: Je kan het straks samen allemaal doorlezen als jullie willen. Ik zou graag zien dat jullie samen iets doen met het boek wat jullie kiezen. Hebben jullie een idee?
 S: uhm, niet echt...
 B: Ja, een poster!
 S: Ja, dat is leuk.
 O: Oké, maar hoe ga je dat dan aanpakken?
 F: In het boek lezen en op de poster schrijven?
 O: Dat kan, maar ga je dan alles opschrijven wat je leest?
 B: Of alleen de weetjes?
 S: Ja en dan misschien met plaatjes erbij?
 O: Misschien is het dan slim om van alle lichaamsdelen wat belangrijke informatie op te schrijven. Dan mag je er van mij ook wel plaatjes bij zoeken of zelf tekenen.
 S: ja!!
 F: Ja dan denk ik wel opzoeken.
 B: Ja dan opzoeken.
 O: hebben jullie daar al iets voor nodig van mij?
 F: Ik denk een groot vel.
 S: Ja héél groot!
 O: Welke kleur?
 B: Geel?
 O: Of is huidskleur misschien leuk, omdat het over het lijf gaat?
 F: Ja zullen we dat doen?
 B: Ja is goed.
 S: Ja!!
 O: Oké dan ga ik dat voor jullie halen. Dan kiezen jullie alvast een plekje om aan de slag te gaan.

Gesprek met groepje MH, T, Q

O: Zo, heren. Ga lekker even zitten... Weten jullie nog dat jullie de vorige keer zeiden dat jullie moppenboekjes leuk vonden om te lezen?
 MH & Q & T: Ja...
 O: Ik heb hier nu verschillende soorten boeken liggen uit de klas. Ook moppenboekjes. Kijk maar eens even wat jullie leuk vinden.
 Q: Wow, kijk deze gaat over slangen.

MH: Oh vet!

T: Ik heb een moppenboekje.

MH: Aah, zijn die er nog meer?

O: Ja hoor, hier. Wil jij ook Q of wil je nog even verder kijken?

Q: Nee, ik wil ook wel die.

MH: Juffrouw, deze is leuk: Een Nederlander en een Amerikaan zitten in een vliegtuig. Zegt de Amerikaan tegen de Nederlander: 'durf je een steentje naar beneden te gooien?' De Nederlander gooit een steentje naar beneden. De Nederlander zegt tegen de Amerikaan: 'durf je een baksteen naar beneden te gooien?' Waarna de Amerikaan een baksteen naar beneden gooit. De Amerikaan zegt tegen de Nederlander: 'durf je een bom naar beneden te gooien?' De Nederlander gooit een bom naar beneden. Een stukje verder landt het vliegtuig. Ze zien een jongetje huilen. 'Er viel een steentje op mijn hoofd', zei het jongetje. Een eindje verderop zien ze nog een jongetje huilen. 'Er viel een baksteen op mijn teen', zei hij. Een eindje verderop zien ze een jongetje lachen. Hij zei: 'Ik liet een scheetje en de school ontplofte'. Haha

O: haha, dat is een goede grap.

Q: haha.

O: Hebben jullie al een idee wat jullie met het moppenboekje willen doen? Alleen lezen is leuk, maar het lijkt me ook goed als jullie er iets mee gaan doen..

T: Uhm, dat weet ik nog niet.

Q: Ik ook niet.

O: En jij T?

T: Ik weet het ook niet.

O: Nou dan neem het boekje maar mee en denk er maar eens over na.

Gesprek met groepje MW, H, L

O: Zo, heren. Neemt u plaats... De vorige keer zei jij dat je informatieve boeken of strips leuk vindt, MW vindt vooral strips leuk en L vindt eigenlijk heel veel wel leuk, toch?

L: Ja.

O: Als je nou hier eens rondkijkt. Ik heb allerlei soorten boeken neergelegd. Dus ook informatieve boeken en strips, maar ook verhalen, prentenboeken en moppenboeken. Kijk maar eens gewoon eventjes rond.

MW: Kijk, een Donald Duck.

H: Oh, kijken?

MW: Deze wil ik.

H: Ik wil die eigenlijk ook.

O: Kijk maar eens verder, H. Er liggen nog meer stripboeken.

H: Ow.

L: Dan wil ik ook een stripboek.

O: Dat is snel zeg. Hadden jullie er al over nagedacht?

MW: Nee, maar ik vind stripboeken gewoon leuk.

O: Dan was de keuze voor jou makkelijk. Heb je ook een idee wat je ermee wilt doen? Want alleen lezen is leuk, maar weet je ook een manier dat ik kan zien dat je iets doet met wat je leest?

MW: Uhm, misschien eens strip tekenen?

L: Ja en dan zelf bedenken!

H: Jaaa..

O: Dat is een leuk idee. Maak je dan wel een strip over de hoofdpersonen van het

stripboek wat je gekozen hebt?

L: Ja over Donald Duck.

O: Nou wat leuk! Dan zal ik jullie niet langer ophouden. Kijk maar wat je nodig hebt, dat mag je dan even gaan halen.

H: Ik zal wel het papier halen.

MW: Oke, dan gaan wij wel vast op het blok zitten.

H: Oké.

Gesprekken met leerlingen tijdens de lessen:

O: En, bevalt jullie boek nog steeds?

S: Echt leuk!

O: Ja? Waarom vind je het zo leuk dan?

S: Je kan er heel veel opschrijven. Hier ook van Wist Je Dat enzo en Weetje...

O: Dus eigenlijk is het heel interessant?

S: Ja

F: En ook leuk.

O: Nou, dan heb ik een goed boek voor jullie gekozen of niet?

S: Ja, haha.

B: Maar we moeten nog even aan de slag voordat we de poster gaan maken.

O: Ja, jullie willen een poster hierover maken toch?

B: Ja

O: Maar van deze dingen die jullie hier op schrijven? Of weer van andere dingen?

B: Ik denk een beetje van dit maar dat we ook nog meer gaan lezen, zodat we het dan beter weten.

O: Ga je er dan ook bij tekenen? Of plaatjes erbij gebruiken?

B: Ja en dan denk ik deze, maar dan zelf gemaakt.

O: Nou leuk. Ik ben benieuwd!

MH: Wat is dit woord?

O: Wat denk je dat het woord is?

MH: psiater

O: psychiater. Weet je wat een psychiater is?

MH: *schudt nee*

O: dat is iemand die mensen die mentaal ziek zijn, dus in hun hoofd een beetje, kan helpen door gesprekken bijvoorbeeld.

F: haha, hersenen lijken op een noot.

O: Ja, een walnoot.

B: Gisteren had ik bij opa geschreven fijne vaderdag. Toen had ik bij fijne 2 n's en bij vader 2 d's dus toen stond er fijne vaderdag.

F: Je hersenen hebben twee schalen.

O: Wat zijn schalen?

B: Als je je ergens voor schaamt.

O: SchaLen..

B: Oh..

O: Lees eens verder.

F: Je hersenhelften.

O: Wat zijn dan schalen:

F: Hersenhelften.

O: Ja, dus gewoon een zinnetje verder lezen dan weet je het al.

O: Lezen jullie nu samen Q en MH?

Q: Ja

MH: 'Jammer dat je dit restaurant niet eerder hebt ontdekt. Vond je het dan zo lekker? Nee, maar dan was de vis misschien nog vers geweest.' Ik snap hem niet...

O: Snap jij 'm wel Q?

Q: een beetje...

O: Vertel eens...

Q: Omdat ze rotte vis hadden gekregen ofzo, moesten ze eerder zijn.

O: Snap je hem nu ook MH?

MH: Ja nu wel.

T: Mag ik 'm ook een horen?

MH & Q tegelijk: 'Jammer dat je dit restaurant niet eerder hebt ontdekt. Vond je het dan zo lekker? Nee, maar dan was de vis misschien nog vers geweest.'

T: Huh?

O: Nu hadden ze dus vis gekregen die niet meer vers was.

O: En is jouw moppenboekje ook leuk T?

T: Ja...

O: Vind je dat wel het leukste om te lezen een moppenboekje?

T: Ja.

O: Mooi zo.

MH: Deze die snappen wij niet.

O: Op het politiebureau gaat de telefoon. Met de politie.. Ja... mooi *hik* anders *hik* ben ik mijn rijbewijs kwijt *hik*. Nou dat is gewoon omdat hij te veel gedronken heeft.

MH & Q: Ohhh...

MH: Een politieagent houdt een pater aan, die door het rode licht is gereden. Pater, toch een beetje beter uitkijken hoor. Als u dat vaker doet bent u erg gauw bij uw werkgever.

O: Een pater is een soort pastoor. Even denken hoor. Oh, hij doet dat voor God. De pater en pastoor vertellen altijd over God. Dus dan bedoelen ze dat hij naar de hemel gaat.

MH: oh.

O: Hé, zal ik voor jullie eens een woordenboek pakken? Als je dan een woord tegenkomt wat je niet snapt dat je het dan even op kan zoeken.

MH: Ja.

O: Volgens mij ligt er nog één in de klas.

MH: Ja, die ligt er nog één.

O: Kijk, hier heb je er één. Weet je hoe het werkt?

MH: Ja, als je bijvoorbeeld Pater zoekt, zoek je in het woordenboek bij de P.

O: In het woordenboek is het alfabet altijd heel belangrijk. Dan kun je daarna kijken naar de tweede letter. Dat is de a. De derde letter is hier de t, maar de b komt nog voor de t in het alfabet en dit is de r, die komt ook nog voor de t: PQRS... Kijk hier, Pater.

MH: De pater is een katholieke priester die in een klooster werkt. Patiënt..

O: Dat hoort er niet meer bij, dat is weer het volgende woordje.

MH: Oh ja.

O: Nu weet je hoe je het op kan zoeken als er een moeilijk woord in staat. Dan snap je de mop misschien beter.

O: En bevallen jullie moppenboekjes?

MW: Ja

O: Vinden jullie dat ook het leukst om te lezen?

MW: Ja

O: Wisselen jullie door met de moppenboekjes als je ze uit hebt?

MW: Ja kijk ik heb die.

O: Oh, ja grappig. Ik heb ze ook allemaal wel gelezen denk ik.

H: 'Waar is het boek: Hoe voed ik mijn kinderen op? Ik heb het gelezen moeder, maar om je de waarheid te zeggen is het volkomen verouderd.'

MW: Hé H, 'Zegt de meester tot de klas: wie zichzelf dom vindt moet gaan staan. De hele klas blijft zitten behalve de Jan. Dus jij vindt jezelf dom Jantje? Nee, nee, maar ik vind het zielig als u alleen staat.' Hahaha.

O: hahaha. Snap je hem ook H?

H: Ja. "Mijn vader kan goed jagen. Hij gaat altijd op leeuwen jagen in Schotland. Maar in Schotland zijn helemaal geen leeuwen. Niet meer, hij heeft ze allemaal neergeschoten."

O: En waar gaat jouw verhaaltje over?

L: Over Donald Duck.

O: En wat doet ie allemaal?

L: Die doet allemaal gekke dingen.

O: En wat voor iets? Wat is ie nu aan het doen?

L: Nou gaat ie meedoen aan een show?

O: En is die nou verkleed of is dat iemand anders?

L: Dat is iemand anders.

O: Oh, wie is dat dan?

L: Willie Wortel.

O: Oh... En wat moest ie nou doen dan in de show? Of weet je dat nog niet?

L: Dat weet ik nog niet.

O: Maar dat vind je wel het leukst om te lezen, zo'n stripboek?

L: Ja.

O: Dan zal ik eens kijken of we ergens nog wat meer kunnen regelen, zou je dat leuk vinden?

L: Ja.

Q: Mogen wij ook een poster maken?

O: Een poster maken?

MH: Ja..

O: Waarover willen jullie een poster maken?

Q: Over moppen.

MH: Ja, over moppen.

O: Nou als jullie een goed idee hebben over hoe je de poster indeelt...

MH: ja!

O: Dan moet je dat eventjes samen overleggen. En als jullie dan met een goed voorstel komen, wil ik er best eentje gaan halen voor jullie.

Q: Oké.

MH: Kom Q, gaan we overleggen.

O: H, ik merk dat je heel veel met andere dingen bezig bent. Hoe komt dat? Probeer het eens te vertellen.

H: Omdat ik met iets anders bezig was.

O: Ja, maar hoe komt dat?

H:

O: Vond je het lezen niet leuk?

H: Nee.

O: Ook het moppenboekje niet?

H: Jawel, maar ik was door iets anders afgeleid.

O: Oh, je was door iets anders afgeleid. Maar lukt het je dan niet om weer terug te pakken op het boekje?

H: Nee..

MW: Mij ook niet echt..

O: Nee dat zag ik. Maar wat kan dan helpen? Wat zouden jullie fijn vinden? Dat het boek nog interessanter wordt om te lezen, dat je toch denkt: hé ik wil weer terug naar mijn boek?

H: Weet ik niet.

O: Wat zou je dan heel leuk vinden bij een boek?

MW: Om te lachen.

O: Om te lachen... En wil je ook dat je er iets mee kan doen met een boek?

MW: hmm, nee.

O: Nee? Wil je alleen gewoon lezen dan?

H: Ja.

O: Oké, maar hoelang kan je het denk je volhouden dan? Want nu was je al eventjes bezig met die vlieg hè? Dus toen had je al eventjes niet gelezen. Hoe kunnen we er dan voor zorgen dat dat wel weer lukt? Dat je weer graag wil gaan lezen. Dat je denkt van: laat die vlieg maar lekker vliegen, ik ga weer lekker terug naar mijn boekje.

H: Dat weet ik niet.

O: En jij, heb jij een idee?

MW: Nee.

O: Dat is lastig dan hè? Dat we dat samen niet kunnen bedenken nu.

MW: Ik weet al niet meer waar ik gebleven was.

O: Ik denk hier bij de strook.

MW: Nee, ik heb die er net in gestopt.

O: Oh, maar je hebt nog niet alles gelezen toch?

MW: Nee.

O: Nou, dan pak je gewoon een bladzijde waar je nog niet bent geweest en ga je daar verder. H, ga je weer terug naar je eigen boekje?

H: Ja.

O: Deze kant. Je zat er bijna bovenop haha.

O: Oh, MH je hebt ze gevonden zie ik. Heb je ook al moppen gevonden samen met Q?

MH: Ja.

O: Dus je weet nu ook welke je op kan schrijven?

MH: Ja.

O: En wat voor plaatje zoek je daarbij dan?

MH: Weet ik niet.

O: Misschien een plaatje van een kapper of van een rode das? Dat mag, maar dat hoeft niet. Je kan ook een andere mop zoeken. Of je schrijft 'm op zonder plaatje dat kan ook.

O: Je vindt het nu ook wel interessant om het boek te lezen hè?

B: Ja.

O: Dat dacht ik al. Ga je op de poster ook nog dingen opschrijven uit het boek?

B: Ja, de vragen. En dan plaatjes met stukjes tekst.

O: Dus je bent nu bezig met de plaatjes?

B: Ja, dan doe ik volgende keer met F en S de stukjes tekst.

O: Dit is een goed plaatje van het hart. Dan kan je in de inhoudsopgave van het boek zoeken naar informatie over het hart.

B: Ja, daar staat bladzijde 32. Hier staat het over het hart.

O: Ja je hart zit een beetje aan de linkerkant bij je longen. Kijk dit zijn de hartkamers en de hartboezems.

B: Dus je hart zit aan de linkerkant bij je longen?

O: Ja.

B: Dat wist ik nog niet.

O: Nou weer iets geleerd. Je kan nog veel leren van dit boek.

B: ja.

O: Zo heren, hebben jullie vandaag verder gewerkt aan je strip?

L, MW & H: Ja.

O: En nu weer lekker aan het lezen.. Hé wat ben je aan het lezen H?

H: Deze.

O: En waar gaat die over?

H: Die gaat over sprookjes.

O: Over sprookjes? En vind je die leuk?

H: Ja.

O: Welk sprookje heb je nu gelezen?

H: Ik ben nu bij deze.

MW: en dat is sprookje....

O: Hans mijn egel? Nog nooit van gehoord.

MW: Ja, daar heb ik ook nog nooit van gehoord.

O: Wel leuk! Allemaal nieuwe sprookjes dan?

H: Ja.

O: Cool! En jij mooi een moppenboekje aan het lezen?

MW: *knikt ja*.

O: Die is leuk hè? Die heb ik ook veel gelezen toen ik klein was.

MW: haha

O: Serieus. Die vond ik altijd zo leuk om te lezen. Dat ik steeds dacht: oh, nog een keertje. Dus ik had al zo vaak dezelfde moppen gelezen, maar ik vond ze nog steeds leuk. Haha.

MW: *glimlacht*

O: En jij L? Lees je mee met MW? Of wat lees jij?

L: Ja en ook een beetje met H?

O: En je hebt daar nog een Donald Duck liggen, of is dat geen Donald Duck?

L: Jawel.

O: Maar je vindt nou deze twee leuker?

L: Ja, ik wil nou liever met hun mee lezen.
O: Nou, ja dat is goed.