

Samen werken aan beter leesbegrip



*Figuur 1. Close reading [online afbeelding], (z.j.),
geraadpleegd op 3 februari 2018,
van: <https://vanjufmarjan.nl/close-reading-versus-begrijpend-lezen>*

Naam	Marloes Bergwerf
Studentnummer	3158306
Mailadres	m.bergwerf@student.fontys.nl
Onderzoeksbegeleider	Astrid Lindenburg
Datum	16 maart 2018

Inhoudsopgave:

Samenvatting		4
Inleiding		5
Hoofdstuk 1	Aanleiding en probleemstelling	6
1.1	Aanleiding	6
1.2	Probleemstelling	7
1.3	Onderzoeksvraag en deelvragen	9
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader	10
2.1	Begrijpend lezen en het belang ervan	10
2.2	Voorwaarden om tot goed begrijpend lezen te komen	10
2.3	Methode begrijpend lezen	11
2.4	Close reading	12
2.5	Internationaal perspectief	13
2.6	Close reading inzetten naast de huidige methode	13
2.7	Coöperatief leren	14
2.8	Coöperatieve werkvormen bij close reading	15
2.9	Voor- en nadelen van coöperatief leren	16
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	17
3.1	Onderzoeksstrategie	17
3.2	Respondenten	18
3.3	Onderzoeksmethodes	19
3.4	Data- analyse	20
3.5	Ethiek	21
3.6	De kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	22
3.7	Tijdsplanning	23
Hoofdstuk 4	Data- analyse en resultaten	24
4.1	Data- analyse enquêtes en tussentijdse beoordeling werkvormen	24
4.1.1	Enquêtes	24
4.1.2	Tussentijdse beoordeling werkvormen	28
4.2	Diagnostische gesprekken	30
4.3	Data- analyse toetsen	32
4.3.1	Cito toetsen en Drempelonderzoek	32
4.3.2	Methodegebonden toetsen	33
4.4	Data- analyse logboekgegevens	33

Hoofdstuk 5	Conclusies en discussie	35
5.1	Beantwoording deelvragen	35
5.2	Beantwoording onderzoeksvraag	37
5.3	Discussie	39
5.4	Betekenis voor de school/ aanbevelingen	40
Nawoord		41
Literatuurlijst		42
Bijlagen		
Bijlage 1	Leerresultaten onderzoeksgroep start onderzoek	45
Bijlage 2	Start enquête	47
Bijlage 3	Eind enquête	49
Bijlage 4	Tussentijdse beoordeling werkvormen (voorbeeld)	51
Bijlage 5	Vragenlijst diagnostische gesprekken	52
Bijlage 6	Logboek	53
Bijlage 7	Tijdsplanning	62
Bijlage 8	Codering enquêtes	64
Bijlage 9	Beoordeling werkvormen	65
Bijlage 10	Transcriptie diagnostische gesprekken	70
Bijlage 11	Codering diagnostische gesprekken	72
Bijlage 12	Gesloten observatieformulier diagnostische gesprekken	74
Bijlage 13	Leerresultaten onderzoeksgroep eind onderzoek	76
Bijlage 14	Codering logboekgegevens	78
Bijlage 15	Stappenplan close reading	80
Bijlage 16	Beschrijving coöperatieve werkvormen	81

Samenvatting

Dit onderzoek is gedaan in het kader van afstuderen van mijn opleiding Master EN. Binnen deze opleiding heb ik gekozen voor de leerroute leren, met als doel taal/leesspecialist worden. Tijdens een van de taalmodules, begrijpend lezen, ben ik in aanraking gekomen met de aanpak van close reading. Door het volgen van de module en lezen van literatuur ben ik het maatschappelijke en persoonlijke belang van goede leesvaardigheden gaan inzien. Deze verandering van visie heeft mij geïnspireerd op dit onderzoek op mijn school op te zetten.

Ik heb dit onderzoek opgebouwd vanuit een handelingsverlegenheidsituatie. In een eerdere fase heb ik vooronderzoek naar het begrijpend leesonderwijs op de onderzoeksschool gedaan (in mijn eerste studiejaar, voor beroepsproduct 2). Hierbij is duidelijk geworden dat er bij de leerkrachten vragen zijn over de huidige aanpak van het begrijpend leesonderwijs. Op de onderzoeksschool is in een groep 8, bestaande uit tien leerlingen, al op diverse manieren geprobeerd om de leesvaardigheid te vergroten. Omdat dit weinig resultaat heeft opgeleverd en de leesresultaten laag bleven (in vergelijking met landelijke normen en schoolnormen), is dit de aanleiding geweest om het onderzoek in deze groep te gaan doen. Tijdens dit onderzoek heb ik de aanpak van close reading, naast het huidige begrijpend leesonderwijs. Ik heb onderzocht welke invloed dit heeft gehad op de leesresultaten en motivatie/betrokkenheid van de leerlingen. Mijn onderzoeksvraag is ontstaan na vooronderzoek en bestudering van de literatuur:

Welke invloed heeft het inzetten van close reading, gedurende 12 interventiemomenten, op de leesvaardigheid en leesmotivatie van de groep 8 leerlingen?

Gedurende 12 interventies hebben de leerlingen geleerd om tot dieper tekstbegrip te komen volgens de aanpak van close reading. Daarbij is gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen in tweetallen, waarbij een sterke lezer, met goede begrijpend leesresultaten in de afgelopen schooljaren, gekoppeld is aan een zwakkere lezer. Als onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt: een start en eind enquête, diagnostische gesprekken, tussenbeoordeling werkvormen en het analyseren van toetsresultaten.

De resultaten van dit onderzoek geven weer dat de interventies in een coöperatieve leersituatie volgens de aanpak van close reading hebben gezorgd voor beter tekstbegrip, meer zelfsturend leren, verhoging van betrokkenheid en meer motivatie om met een complexe tekst aan de slag te gaan. Ondanks dat het onderzoek weinig of geen verbetering van toetsresultaten laat zien, vind ik, gezien bovenstaande bevindingen, dat close reading een goede aanvulling kan zijn op het huidige strategisch begrijpend leesonderwijs.

Marloes Bergwerf

Inleiding

De onderzoeksschool is een reguliere basisschool met twee locaties in verschillende wijken. Het onderzoek zal plaatsvinden op de nevenlocatie, een kleine school met 7 groepen en ongeveer 140 leerlingen. De populatie leerlingen van de school komt uit laag- tot hoogopgeleide gezinnen. Het grootste gedeelte van de ouderpopulatie heeft een gemiddeld opleidingsniveau (schoolplan, 2015). De school hanteert een leerstofjaarklassensysteem, waarbij leerlingen worden gegroepeerd op basis van hun leeftijd. In de groepen wordt op verschillende niveaus gewerkt. Er wordt handelingsgericht en opbrengstgericht gewerkt volgens de 1- zorgroute, al is dit wel in ontwikkeling.

In de afgelopen jaren is er geïnvesteerd in nieuwe methodes om het leesonderwijs te verbeteren. Zo zijn de volgende methodes aangeschaft: Estafette voor technisch lezen (Van der Linden, Smolders, Struiksmā & Hendriks, 2009) in 2012, de nieuwe versie van Veilig leren Lezen (Benoit et al., 2014) en Nieuwsbegrip voor begrijpend lezen (CED- Groep, z.j.) in 2016. Naast het werken met de methodes voor technisch en begrijpend lezen, wordt extra ondersteuning geboden door herhaald lezen en herhalingslessen voor uitvallers.

Op de onderzoeksschool is handelingsverlegenheid ontstaan op het gebied van begrijpend lezen in een groep 8 bestaande uit tien leerlingen. In deze groep zijn al diverse interventies gepleegd, maar dit heeft niet geleid tot het gewenste resultaat, namelijk verbetering van het gemiddelde leesniveau van deze groep. In deze groep wil ik onderzoek gaan doen, waarbij ik mij richt op het verbeteren van het onderwijsaanbod. In hoofdstuk 1 licht ik dit verder toe.

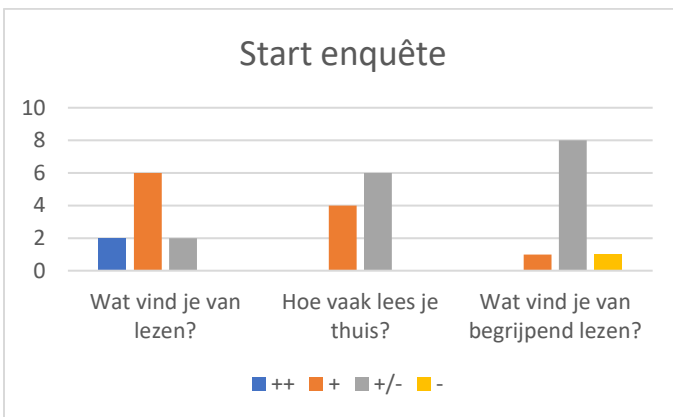
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1. Aanleiding

De aanleiding voor dit onderzoek is handelingsverlegenheid omtrent de aanpak van begrijpend lezen voor een groep 8 op de onderzoeksschool. De groep bestaat uit 10 leerlingen en het gemiddelde niveau van begrijpend lezen ligt laag, afgezet tegen de schoolambities en de landelijke norm. Van de 10 leerlingen scoort 50% een IV of V- score op de Cito (Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling) toetsen (zie bijlage 1). In de afgelopen drie schooljaren zijn er meerdere interventies gepleegd op deze groep leerlingen, door middel van verbeterplannen. Als intern begeleider ben ik hierbij betrokken geweest. Interventies die zijn toegepast zijn onder andere:

- Intensivering van de instructie voor de basisgroep en intensieve groep
- Meer instructietijd, aangepast aan het gemiddelde niveau van de groep
- Intensivering van de inoefentijd
- Veel aandacht voor het oefenen van diverse leesstrategieën
- Leerlingen onderstrepen bij iedere les de verwijswoorden
- Veel aandacht voor verbanden in teksten
- Stellen van vragen als wie/wat/waar/waarom/hoe bij iedere les
- Lessen worden zoveel mogelijk nabesproken, waarbij het toepassen van de leesstrategieën wordt voorgedaan

Dit heeft onvoldoende resultaat opgeleverd. De resultaten blijven laag en de motivatie voor leesteksten wordt als matig aangegeven door de leerkracht. Uit de start enquête (figuur 2) blijkt dat de leerlingen niet veel lezen (60% geeft aan lezen wel leuk te vinden, maar dit af en toe te doen). De waardering voor begrijpend lezen ligt vrij laag, 80% van de leerlingen vindt het een beetje leuk.



Figuur 2. Start enquête

De samenstelling van de groep is gewijzigd, vanaf leerjaar 2015-2016 is de groep van 19 leerlingen naar 10 leerlingen gegaan door een aantal schoolverlaters. Van deze 10 leerlingen heeft 50% moeite met begrijpend lezen, zoals terug te zien is in figuur 3.



Figuur 3. Begrijpend leesresultaten Entreetoets eind groep 7

Van deze vijf leerlingen hebben vier leerlingen een onvoldoende score (IV of V score) op technisch lezen (DMT) en drie leerlingen op woordenschat (60%). Het AVI lezen is bij vier van deze leerlingen goed op niveau, een leerling behaalt hierop nog een wat lager niveau (maar wel voldoende). Zie bijlage 1.

Een deel van het vooronderzoek is uitgevoerd bij het schrijven van beroepsproduct 2. Doordat er nog niet lang met de methode voor begrijpend lezen gewerkt wordt, liggen er vragen bij leerkrachten over de juiste aanpak. Ik heb een enquête uitgezet onder de leerkrachten en gesprekken gevoerd over het begrijpend leesonderwijs. Uit de enquête en de gesprekken is gebleken dat leesresultaten op landelijk genormeerde toetsen vaak tegenvallen, ondanks het werken volgens de methodiek van Nieuwsbegrip (CED-groep, z.j.). Tijdens de lessen wordt veel tijd besteed aan leesstrategieën, maar het lijkt erop dat de leerlingen deze vaardigheden te weinig op andere momenten van begrijpend lezen kunnen inzetten. Hierdoor is er behoefte vanuit het team om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren. Verder wordt aangegeven dat het samenwerken tijdens de lessen niet goed verloopt. Samenwerken leidt vaak tot gezellige gesprekje, in plaats van doelgericht leren van elkaar.

Bovenstaande ontwikkelingen vormen voor mij de aanleiding om tot onderzoek over te gaan. Ik wil gaan onderzoeken hoe ik het huidige begrijpend leesonderwijs kan versterken.

1.2 Probleemstelling

In de onderzoeksgroep beschikt 50% van de leerlingen over een te lage leesvaardigheid. Het gemiddelde niveau van de groep ligt al meerdere schooljaren onder het landelijk gemiddelde, vanaf schooljaar 2015-2016. De interventies die zijn toegepast zijn vooral gericht geweest op het gebruik van leesstrategieën, door verlengde instructie en verlengde onderwijstijd.

Dit heeft niet geleid tot een beter leesbegrip. Als de leerlingen over een te lage leesvaardigheid blijven beschikken, kan dit hen belemmeren bij verdere studie of in hun toekomstige leven. In dit onderzoek wil ik daarom onderzoeken op welke manier het huidige begrijpend leesonderwijs in mijn praktijk verbeterd kan worden.

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar het komen tot dieper leesbegrip, close reading. Close reading is een manier om kinderen complexe teksten te leren doorgronden, naast aandacht voor woordenschat en leesstrategieën in het huidige strategisch begrijpend leesonderwijs (Vernooy, 2017; Fischer & Frey, 2013). Bij close reading is samenwerkend leren een belangrijk element. Samenwerkend leren kan een positieve invloed hebben op de leerontwikkeling en sociale interactie tussen kinderen. Het versterkt de autonomie, omdat het leerlingen in staat stelt om eigen beslissingen te nemen. Ook kan het de betrokkenheid vergroten, zeker ook binnen leesonderwijs (Marzano, 2010; Kagan, 2016). Samenwerkend leren en goed begrijpend lezen zijn belangrijke vaardigheden in de maatschappij, omdat het sociale en communicatieve vaardigheden bevordert (Fischer & Frey, 2013).

Het samenwerkend leren bij het vak begrijpend leesonderwijs gebeurt op mijn onderzoeksschool nog te veel zonder doelstelling. De kinderen werken samen, maar er is geen sprake van coöperatief leren waarbij de leerlingen werken vanuit een gezamenlijk doel.

In het huidige onderwijsaanbod is veel aandacht voor leesstrategieën, wat mogelijk ten koste gaat van werkelijk tekstbegrip. Dit heeft in elk geval voor de onderzoeksgroep te weinig opgeleverd.

Ik wil mijn onderzoek richten op samenwerkend leren binnen het begrijpend leesonderwijs en gebruik maken van de inzichten omtrent close reading en coöperatief leren.

Het doel van dit onderzoek is het verbeteren van de leesvaardigheden en motivatie/betrokkenheid van de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

Hierbij is het nodig dat ik mijzelf bekwaam in werken met coöperatieve werkvormen en de theorie rondom close reading. Dit werk ik verder uit in mijn theoretisch kader.

Voor de onderzoeksgroep zal het een eerste kennismaking zijn met coöperatief leren, waardoor het nodig zal zijn om te experimenteren, bij te stellen, nieuwe theorie te zoeken en weer toe te passen. Als leerkracht wil ik daarbij kritisch mijn handelen analyseren en bijstellen.

Wanneer het onderzoek is afgerond, zal de uitkomst gedeeld worden met de leerkrachten van de onderzoeksschool. In mijn conclusie zal ik aanbevelingen opstellen om het begrijpend leesonderwijs op de onderzoeksschool te verbeteren. Wellicht bieden de uitkomsten van het onderzoek een mogelijkheid om een aanbeveling te doen binnen het educatief domein of geeft het aanleiding tot vervolgonderzoek. Dit zal ik beschrijven in hoofdstuk 5.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag is:

Welke invloed heeft het inzetten van close reading, gedurende 12 interventiemomenten, op de leesvaardigheid en leesmotivatie van de groep 8 leerlingen?

Deelvragen:

1. Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verhoogde motivatie/betrokkenheid bij deze leerlingen?
2. Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verandering in leesaanpak bij deze leerlingen?
3. Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verbetering van leesvaardigheid bij deze leerlingen?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In mijn onderzoek ga ik mij richten op close reading en coöperatief leren. Voor mijn theoretisch kader heb ik een verkenning gedaan binnen de literatuur naar de kernbegrippen van begrijpend lezen, close reading en op welke wijze coöperatief leren hierbinnen toegepast kan worden. Bij de keuze voor literatuur ben ik uitgegaan van de visie van de onderzoeksschool en mijn eigen visie op goed onderwijs. Dit theoretisch kader zal tijdens de interventies getoetst worden in de praktijk.

2.1 Begrijpend lezen en het belang ervan

Begrijpend lezen is in de eerste plaats een denkproces (Van de Mortel, 2010). De essentie van lezen is het begrijpen van informatie uit geschreven teksten (Berends, 2011). Volgens Vanderlinden & Van Keer (2011) is lezen een van de sleutelvaardigheden en McSparrow Ruby (2014) geeft aan dat begrijpend lezen van belang is voor schoolsucces. Volgens Vernooy (2013) is het doel van het leesonderwijs op school, dat elke leerling een goede begrijpend lezer wordt.

Het onderwijs heeft een aantal doeldomeinen (Biesta, 2011; Onderwijsraad, 2013): kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Een leerkracht wil leerlingen kennis en vaardigheden bijbrengen, om later te kunnen functioneren in een beroep en in de maatschappij. Daarnaast moeten leerlingen hun eigen zingeving, normen en waarden ontwikkelen. Ik vind dat begrijpend lezen een belangrijke vaardigheid is om te kunnen functioneren in de maatschappij. Volgens Snow (2014) is goed begrijpend lezen de belangrijkste vaardigheid in de 21^e eeuw.

Op internationaal niveau wordt het belang van goede leesresultaten gezien. Leesresultaten in diverse landen worden met elkaar vergeleken door onderzoeken als PISA (Programme for International Student Assessment) en PIRLS (Progress in International Reading Literature Study). Uit de laatste onderzoeken (PISA, 2015; PIRLS, 2016) is gebleken dat de leesvaardigheid van Nederlandse scholieren stabiel is, maar weinig vooruitgang laat zien ten opzichte van internationale leeftijdsgenoten. Ook blijkt een groot percentage van de Nederlandse kinderen minder gemotiveerde lezers met weinig leesplezier te zijn.

2.2 Voorwaarden om tot goed begrijpend lezen te komen

Bij begrijpend lezen spelen verschillende factoren een rol. Bouwman & Van de Mortel (2010) geven aan dat begrijpend luisteren in de onderbouw een goede basis legt voor begrijpend lezen. Hierdoor leren kinderen op jonge leeftijd verbanden te leggen (Van den Broek, 2010). Algemene kennis van de wereld en woordenschat zijn nodig om tot begrip te komen (Marzano, 2004; Fischer en Frey, 2009). Het goed toepassen van leesstrategieën kan helpen om tot tekstbegrip te komen (De With et al., 2013) en voldoende technisch kunnen lezen werkt ondersteunend.

Bij het denkproces van begrijpend lezen is het metacognitief handelen, nadenken over het eigen leesproces, van belang. Dit bepaalt in hoge mate (ongeveer 40%) het leerresultaat (Veenman, 2013). Ook Perfetti (2009) geeft aan dat het monitoren van het leesproces (zelfsturing, metacognitie) de belangrijkste strategie is om het begrip te controleren.

Naast bovenstaande factoren is de leesmotivatie van belang. Wanneer leerlingen intrinsieke motivatie hebben voor het lezen van teksten, kan dit hun competentiegevoel vergroten. Intrinsieke motivatie houdt in dat leerlingen een grote mate van bereidheid laten zien om deel te nemen aan een leesopdracht. Competentie, relatie en autonomie zijn hierbij belangrijke voorwaarden (Hidi, 2006). Het competentiegevoel en de relatie kunnen verbeterd worden door het inzetten van coöperatief leren. Als een leerling zich competent voelt zal hij complexe teksten beter aankunnen. Hierdoor kan hij een zelfstandige lezer worden (Förner, 2010). Een krachtige leeromgeving, bijvoorbeeld het inzetten van een methode voor begrijpend lezen, en de rol van de leerkracht zijn hierbij van belang.

2.3 Methode begrijpend lezen

In Nederland wordt op basisscholen meestal gewerkt met een methode voor begrijpend lezen en is het een apart vak. Op de onderzoeksschool wordt gewerkt met de methode Nieuwsbegrip (CED-groep, z.j.). De methode heeft een strategische werkwijze, met een belangrijke rol voor de leerkracht. Het aanleren van leesstrategieën staat centraal. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij hardop- denkend voordoen hoe zij met een tekst omgaan (modellen). Bij deze methode wordt uitgegaan van actuele teksten. Actualiteit zorgt voor een functionele context en kan leesmotivatie verhogen.

Binnen de methode wordt rolwisselend lezen toegepast (CED- groep, 2011). Deze manier van werken is gebaseerd op het instructiemodel van Fischer en Frey (2008), Gradual release of responsibility (GRIMM). De verantwoordelijkheid verschuift van de leerkracht naar de leerlingen (ik- fase, wij- fase, jullie- fase, jij- fase). De leerkracht fungeert in het begin als rolmodel (Bouwman, 2010) door de strategieën te modelen. Hierna wordt samen geoefend en uiteindelijk zelfstandig toegepast. In de verschillende fases is positieve feedback en aanvulling van belang (scaffolding). De leerkracht gaat meer naar de achtergrond, maar kan het denkproces van leerlingen stimuleren door geven van aanwijzingen en stellen van gerichte denkvragen (De With et al., 2013).

Bij het werken met de methode is het van belang dat er aandacht is voor de transfer, het toepassen van vaardigheden en strategieën bij andere teksten (Koekebacker, 2010; De Jager, 2002). Op mijn onderzoeksschool wordt bij begrijpend lezen vooral gebruik gemaakt van lessen uit de methode. In mijn onderzoek wil ik de transfer maken naar andere teksten en vakgebieden.

Volgens Vernooy (2017) zijn Nederlandse methodes voor begrijpend lezen eenzijdig gericht op het aanleren van leesstrategieën. Het huidige leesonderwijs is strategisch leesonderwijs, er is planmatig en intentioneel aandacht voor het aanleren van leesstrategieën. Strategieonderwijs lijkt een doel op zich geworden, terwijl leesstrategieën een hulpmiddel moeten zijn om tot tekstbegrip te komen. Het geïsoleerd aanleren van leesstrategieën kan de leesmotivatie negatief beïnvloeden (Hirsch, 2006). Uit een interventiestudie naar het effect van leesstrategietraining (Muijselaar, 2016) is gebleken dat extra training van leesstrategieën geen effect heeft de begrijpend leesvaardigheid.

Op de onderzoeksschool wordt bij leerlingen met lage leesresultaten vooral gekeken naar het toepassen van leesstrategieën en wordt gewerkt met de teksten van de methode. Dit heeft voor de leerlingen in mijn onderzoeksgroep onvoldoende opgeleverd. Ik wil daarom onderzoeken of een andere vorm van begrijpend leesonderwijs voor betere resultaten kan zorgen.

2.4 Close reading

Close reading is een aanpak die niet gericht is op het aanleren van leesstrategieën. Close reading heeft als doel leerlingen tot dieper tekstbegrip te laten komen bij complexe teksten (Vernooy, 2017). Deze aanpak richt zich op wat de schrijver zegt, de tekststructuur en tekstopbouw. De tekst wordt gelezen en herlezen vanuit een bepaald leesdoel en aan de hand van tekstgerichte vragen. Leerlingen leren de tekst te analyseren, aantekeningen te maken, samen te vatten en te discussiëren over de inhoud. Deze aanpak laat leerlingen een tekst kritischer analyseren. Hierdoor ontstaat een betere interactie met de tekst, waardoor het tekstbegrip toeneemt (Fischer & Frey, 2012).

In de afgelopen jaren is steeds meer onderzoek gedaan naar close reading. Er is toenemend bewijs dat close reading voor alle leerlingen effectief kan zijn.

Fischer & Frey (2013) geven aan dat analytisch lezen goed is voor de schoolontwikkeling en voor maatschappelijk succes. Close reading kan een leerling naar een hoger leerniveau brengen (Williams, 2014; Dakin, 2013; Strassner, 2015; Fischer & Frey, 2016 & Hattie, 2016).

Shanahan (2013) en Therrien (2004) geven aan dat het meerdere keren lezen van teksten een leerling tot beter leesbegrip kan brengen. Van belang is de keuze voor een complexe tekst, die leerlingen stimuleert tot ontwikkeling, waarbij de leerkracht tekstgerichte vragen stelt.

Vernooy (2017) geeft aan dat close reading goed ingezet worden naast een al gebruikte methode.

Bij onderzoek onder zowel Amerikaanse als Nederlandse kinderen, is gebleken dat veel kinderen moeite hebben met complexe teksten en dat er te oppervlakkig gelezen wordt (Vernooy & Mijs, 2016). Doordat er veel tijd gaat naar de voorbereiding (het ophalen van voorkennis, achtergrondinformatie, voorspellingen e.d.) komen kinderen niet meer toe aan het grondig lezen van een tekst (Shanahan, 2013). De aanpak van close reading is een reactie op de aandacht voor leesstrategieën en woordenschat in de huidige methodeaanpakken.

Close reading is niet op iedere tekst van toepassing. Het zou daarom samen moeten gaan met andere vormen van begrijpend leesonderwijs, zoals het aanleren van leesstrategieën. Het modellen en werken vanuit het GRIMM model blijven centraal staan bij deze methodiek (Fischer & Frey, 2008). Een belangrijk element van close reading is het samenwerken, waarbij leerlingen feedback kunnen krijgen van medeleerlingen. Dit wordt hieronder bij coöperatief leren verder uitgewerkt.

Gebaseerd op bovenstaande literatuur vormen de interventies tijdens mijn onderzoek een aanvulling op het huidige begrijpend leesonderwijs, waarin veel aandacht blijft voor het aanleren van leesstrategieën.

2.5 Internationaal perspectief

Close reading is geen nieuw ontwikkelde methodiek, maar bestaat al langer (Richards, 1929). In de afgelopen jaren is er toenemende belangstelling voor ontstaan, met name in de Verenigde Staten. Vanaf 1989 heeft de National Governors Association (NGA) zich ingezet om het onderwijs te vernieuwen. Dit heeft in 2002 tot de wet No Child Left Behind geleid. In 2009 heeft de NGA algemeen geldende onderwijsstandaarden opgesteld, die moesten leiden tot hogere opbrengsten. Dit werden de Common Core State Standards (CCSS). De CCSS hebben geleid tot grote veranderingen in leesonderwijs. Volgens de CCSS moeten leerlingen complexe teksten kunnen doorgronden, terwijl leerkrachten gewend waren om teksten op niveau van de leerling aan te bieden. Vanuit traditioneel onderwijs was lezen vooral een klassikale activiteit. De CCSS bevelen minder voorbereidingstijd aan, maar aandacht voor (her)lezen, tekststructuur en tekstopbouw. Het gaat daarbij om een intensieve focus op de tekst zelf.

In het huidige leesonderwijs is veel aandacht voor het ophalen van voorkennis en het integreren van voorkennis, wat van belang is voor tekstbegrip. De vraag is echter of de kennis dan gehaald wordt uit de gesprekken voorafgaand aan het lezen of dat de informatie uit de tekst wordt gehaald en begrepen (Shanahan, 2012). Uit onderzoek (Stevens, 1982; Alvermann, Smith & Readence, 1985) is gebleken dat het ophalen van voorkennis zelfs in tegenstelling kan staan tot wat de tekst aan informatie geeft. Een korte introductie is daarom voldoende, waardoor er meer tijd overblijft voor het daadwerkelijke lezen. Dit heeft geleid tot hernieuwde aandacht voor de methodiek van close reading.

2.6 Close reading inzetten naast de huidige methode

De methode Nieuwsbegrip (CED-groep, z.j.) besteedt tijdens de lessen veel aandacht aan het ophalen van voorkennis en woordenschat, dit kan ten koste gaan van de leestijd. Door het inzetten van close reading kan er meer aandacht komen voor het doorgronden van complexe teksten.

De teksten van de methode gaan uit van de actualiteit. Doel hiervan is om de betrokkenheid van leerlingen te vergroten. Het is echter ook van belang om aan te sluiten bij de beleavingswereld van de kinderen, waardoor zij gaan zien dat begrijpend lezen belangrijk is (Koekebacker, 2010). Hiervoor is het nodig om te kiezen voor verschillende soorten teksten. De transfer naar andere teksten moet bewust door de leerkracht worden toegepast. Omdat er bij close reading uitgegaan wordt van complexe teksten van diverse genres, kan dit een goede aanvulling zijn op het huidige begrijpend leesonderwijs.

Tijdens mijn onderzoek ga ik gebruik maken van verschillende tekstsoorten en andere vakgebieden, om een transfer te maken naar andere toepassingssituaties. Hierbij wil ik rekening houden met de interesses en beleavingswereld van de kinderen, om de betrokkenheid te vergroten.

Wanneer ik kijk naar het begrijpend leesonderwijs op mijn onderzoeksschool, dan zie ik dat leerkrachten modellen en leerlingen laten samenwerken in groepjes. Dit samenwerken gebeurt nog veelal zonder gezamenlijke doelstelling, waardoor het weinig leerrendement oplevert. Ik vind samenwerken een belangrijke vaardigheid voor leerlingen, omdat zij dit later in de maatschappij nodig hebben. Ook in de visie van de school staat samenwerken benoemd (schoolplan, 2015). Binnen close reading is samenwerken en van elkaar leren een belangrijk element. Ik wil in mijn onderzoek het samenwerken bij begrijpend lezen op een andere wijze gaan toepassen, waarbij het instructiemodel met modellen en geleidelijke verschuiving van verantwoordelijkheid van belang blijven.

2.7 Coöperatief leren

Een manier om leerlingen op een gestructureerde manier te laten samenwerken is coöperatief leren. Bij coöperatief leren staat samenwerken centraal. Coöperatief leren is volgens Van Muijen (2004) een leersituatie waarbinnen leerlingen met elkaar samenwerken aan een gezamenlijk doel. De leerling moet in staat zijn om samen te werken met anderen. Het doel hierbij is dat leerlingen van elkaar leren en elkaar helpen in het leerproces.

In een coöperatieve onderwijsleersituatie zijn leerlingen niet alleen verantwoordelijk voor hun eigen leren, maar ook voor het leren van groepsgenoten (Schalkers, 2014). Coöperatief leren zorgt voor een meer actieve rol en uitbreiding van leertijd in het leerproces (Van Muijen, 2004). Coöperatief leren kan geïntegreerd worden in bestaande instructiemodellen.

Naar de effecten van coöperatief leren is veel onderzoek gedaan. Hieruit komt naar voren dat coöperatief leren positieve effecten kan hebben op de leerontwikkeling en sociale interactie van kinderen (Marzano, 2014; Hattie, 2007; Berril, 2009; Parc, 2011).

Woolley (2006) geeft aan dat samenwerken met klasgenoten voor de oudere zwakke lezer motiverend kan zijn. Kagan (2016) benadrukt dat coöperatief leren de betrokkenheid kan vergroten en een positieve invloed heeft op leerprestaties. Onderzoek van Stevens (2003), Aarnoutse (2003) en het National Reading Panel (2000) laat zien dat coöperatief leren ook kan bijdragen aan het leesonderwijs.

Volgens Kagan (2013) zijn er vier basisprincipes waaraan een coöperatieve didactische werkvorm moet voldoen:

- Gelijke deelname
- Individuele aansprakelijkheid
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid
- Simultane interactie

Het inzetten van coöperatieve werkvormen zorgt voor effectievere leertijd, omdat meer leerlingen gelijktijdig interactie met elkaar hebben, in plaats van één leerling in gesprek met de leerkracht. Op de onderzoeksschool wordt samenwerken ingezet zonder duidelijk, gezamenlijk doel. Hierdoor werkt het op dit moment onvoldoende effectief.

De huidige maatschappij verandert snel en vraagt daarom bepaalde vaardigheden om goed te kunnen functioneren. Zelfsturend leren is een belangrijke vaardigheid (Schalkers, De Haan & Booij, 2014). Leerlingen moeten leren om regie te nemen over hun eigen leerproces. Coöperatief leren kan hieraan bijdragen.

2.8 Coöperatieve werkvormen bij close reading

Er zijn veel verschillende coöperatieve werkvormen mogelijk binnen een groep. Voor het onderzoek richt ik mij op passende werkvormen bij close reading. Vernooij (2017) geeft aan dat het goed is om leerlingen in tweetallen over een tekst te laten praten.

Coöperatieve werkvormen kunnen worden toegepast in kleine groepen (maximaal 3 tot 4 leerlingen), maar ook in tweetallen. Een voorbeeld hiervan is peer-tutoring, wat een aanvulling kan zijn op de groepsinstructie (Vernooij & Egbertsen, 2012).

Onderzoek van Tymms et al. (2011) en het National Reading Panel (2000) toont aan dat peer tutoring een goede aanvulling kan zijn op de instructie van leerkrachten. Een sterke leerling, met goede leesvaardigheden, wordt gekoppeld aan een zwakkere lezer. Mede- leerlingen worden ingezet als co- teacher, om resultaten te verbeteren. Het kan de relatie tussen leerlingen verbeteren en versterken. Ook is gebleken dat zowel de tutor als de tutee ervan profiteert. Bij deze vorm van samenwerken neemt vooral de taakgerichte leertijd van zwakke leerlingen toe, waardoor een leerkracht tegemoet kan komen aan verschillen in onderwijsbehoeften. Vanderlinde & Van Keer (2011) geven aan dat een helpersrelatie van leerlingen een positieve invloed kan hebben op het ontwikkelen van vaardigheden bij begrip lezend lezen, waardoor begrip toeneemt.

In mijn onderzoek kies ik voor vormen van coöperatief leren, die in tweetallen kunnen worden uitgevoerd. Dit past goed bij de werkwijze van close reading (De Jong, 2017). Ik wil een sterke leerling aan een zwakkere leerling koppelen (peer-tutoring), omdat ik denk dat dit zowel het sociale aspect als het actieve leerproces positief kan beïnvloeden.

Deze manier van werken past ook goed bij de onderzoeksgroep, gezien de samenstelling (50% sterkere en 50% zwakkere lezers).

2.9 Voor- en nadelen van coöperatief leren

Zoals hierboven beschreven kan coöperatief leren positieve effecten hebben, zoals het verbeteren van leerresultaten, verbeteren van relaties en sociale ontwikkeling. Het zorgt voor actiever leren en meer interactie tussen leerlingen, wat het pedagogisch klimaat kan versterken (Schalkers, 2014). Door coöperatief leren neemt de effectieve leertijd van leerlingen toe. Peer-tutoring kan als positief effect hebben, dat het zelfvertrouwen en gevoel van autonomie toenemen.

Bezwaren tegen coöperatief leren kunnen zijn dat niet iedere deelnemer een even grote bijdrage levert en dat het leren samenwerken tijd kan kosten (De Mink, 1997). Bij het samenwerken in tweetallen zal dit minder aan de orde zijn, zeker als leerlingen worden aangesproken op hun individuele bijdrage.

Kagan (2013) geeft diverse nadelen aan, zoals de organisatie in de groep (klassenmanagement), competitiegevoel, kans op afleiding en afhankelijkheid van samenwerking.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opzet van mijn onderzoek weergegeven. De onderzoeksstrategie, respondenten, onderzoeksmethoden en data-analyse worden verantwoord. Verder worden beschreven de ethiek, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

3.1 Onderzoeksstrategie

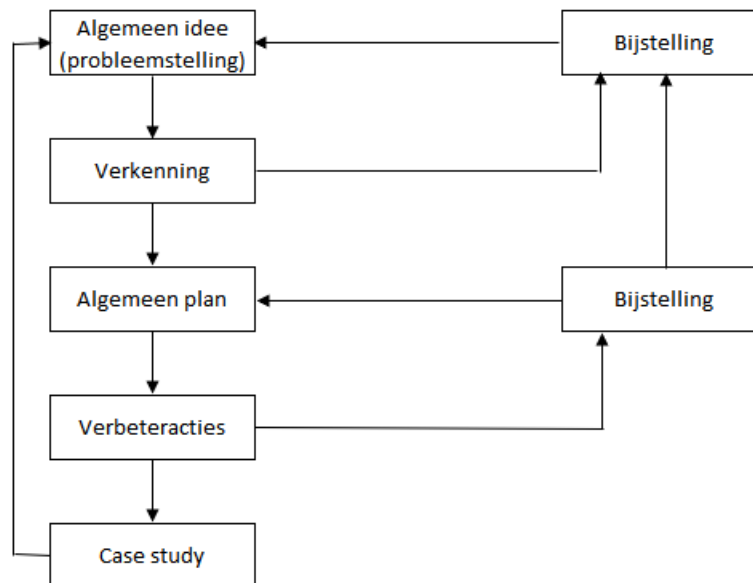
Als onderzoeksstrategie heb ik gekozen voor praktijkgericht actieonderzoek. Via deze onderzoeksstrategie wil ik een link leggen tussen mijn theoretisch kader en de gekozen onderzoeksmethoden. Actieonderzoek is geschikt om mijn onderwijspraktijk te onderzoeken met als doel deze te verbeteren of een andere werkwijze te ontwikkelen (Schuman, 2009). Het is een vorm van interventiemethodologie, omdat ik binnen een bestaande situatie een nieuwe werkwijze ga uitproberen. Bij actieonderzoek wordt uitgegaan van de regulatieve cyclus (Van Strien, 1984), die start vanuit het handelen van de professional (figuur 4).



Figuur 4. De regulatieve cyclus. Overgenomen uit *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (p.41), door R. de Lange, H. Schuman en N. Montesano Montessori, 2011, Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Met dit actieonderzoek wil ik een bijdrage leveren aan verbetering van het huidige onderwijssysteem op het gebied van begrijpend lezen. Er is een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (De Lange et al., 2011). Het onderzoeksdeel bestaat uit het bestuderen van relevante literatuur, het maken van een onderzoeksontwerp en het verzamelen van data. In deze fase maak ik de keuze voor mijn onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden. Tijdens het handelingsdeel worden de 12 interventies uitgevoerd, waarbij ik door middel van kritische reflectie de voortgang in de gaten houd. Hierbij wil ik mij steeds het volgende afvragen: welke invloed hebben de interventies en geeft dit het beoogde resultaat? Welke onderdelen van mijn onderzoeksontwerp moeten aangepast worden? Hoe ervaren de leerlingen uit de onderzoeksgroep deze interventies? Indien nodig zullen tussentijds bijstellingen plaatsvinden of zal ik literatuur zoeken om het onderzoek beter te onderbouwen. Bijstellingen kunnen plaatsvinden in de onderzoeksvraag, het onderzoeksontwerp of de doelstellingen.

Actieonderzoek vindt plaats als een cyclisch proces; plan- act- observe- reflect (Carr & Kemmis, 1986). Ponte (2006) heeft voor actieonderzoek een schematisch model gemaakt, zie figuur 5.



Figuur 5. Pontes schematisch model actieonderzoek. Overgenomen uit *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (p.111), door R. de Lange, H. Schuman en N. Montesano Montessori, 2011, Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Ponte (2006) geeft verder aan dat actieonderzoek gericht is op het handelen van de professional en de situatie waarbinnen dit plaatsvindt. Reflecteren tijdens actieonderzoek gebeurt op basis van systematisch verzamelde informatie. Dit kan het beste in dialoog met collega's. Leerlingen worden partners binnen het actieonderzoek.

3.2 Respondenten

Het onderzoek vindt plaats in groep 8, bestaande uit tien leerlingen. Alle leerlingen uit deze groep zullen deelnemen aan de interventies, waarin lessen gegeven worden volgens de methodiek van close reading en coöperatief leren. De ouders van de betreffende groep leerlingen worden op de hoogte gesteld en geïnformeerd over de inhoud van het onderzoek. Ouders moeten toestemming geven om hun kind deel te laten nemen aan het onderzoek. Voor dit onderzoek zal ik samenwerken met de leerkracht van de onderzoeksgroep. Feedback zal gevraagd worden aan de studiebegeleider, mijn critical friends en werkplekbegeleider. Uitkomsten van het onderzoek worden besproken met het team van leerkrachten op de onderzoeksschool.

3.3 Onderzoeksmethodes

Vanuit mijn literatuurstudie heb ik interventies gekozen die kunnen bijdragen aan een verbetering van de huidige praktijksituatie. Met deze interventies wil ik een verbetering van het begrijpend leesonderwijs bewerkstelligen. De werkwijze van close reading zal worden toegepast tijdens de lessen. Binnen deze aanpak wordt gebruik gemaakt van een aantal coöperatieve werkvormen in tweetallen: denken-delen-uitwisselen, woordweb/mindmap (Förner, Kenter & Veenman, 2000), tweepraat, tweepraat schrijven, tweepraat lezen, tweepraat review, tweegesprek op tijd, tweetal coach, vensterruiten (Kagan & Kagan, 2013). Via het logboek verzamel ik informatie.

Naast het bestuderen van de literatuur maak ik tijdens dit onderzoek gebruik van informatie uit de praktijk. Hieronder staat aangegeven welk onderzoeksinstrument gebruikt wordt per deelvraag:

Deelvraag 1: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verhoogde motivatie/betrokkenheid bij deze leerlingen?

Enquêtes

Alle leerlingen zullen aan het begin van het onderzoekstraject gevraagd worden om een digitale vragenlijst over begrijpend lezen en samenwerken in te vullen. Deze enquête stel ik als onderzoeker samen (bijlage 2 en 3). Het doel hiervan is om de beginsituatie te bepalen. Ik wil achterhalen hoe gemotiveerd de leerlingen zijn voor begrijpend lezen en hoe zij denken over samenwerken. Aan het eind van het onderzoekstraject zal een eind enquête worden ingevuld, om een vergelijking te kunnen maken met de start van dit onderzoek. Hierin staat met name de motivatie voor begrijpend lezen en coöperatief leren centraal.

Tussentijdse beoordeling werkvormen

Iedere vier weken zal de leerlingen gevraagd worden om de toegepaste coöperatieve werkvormen te beoordelen. Dit gebeurt aan de hand van gesloten vragen met een beoordelingsschaal (Likert, 1932), zie bijlage 4. Ik heb hierbij gekozen voor een beoordelingsschaal met vier keuzemogelijkheden, om te zorgen dat er een duidelijke keuze gemaakt wordt. Met deze tussentijdse beoordeling wil ik monitoren hoe de leerlingen de coöperatieve werkvormen ervaren en waarderen. Dit levert informatie op voor mijn onderzoekstraject en neem ik mee in de uiteindelijke conclusie.

Deelvraag 2: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verandering in leesaanpak bij deze leerlingen?

Diagnostisch gesprek

Bij de start van mijn onderzoek wil ik met alle leerlingen een diagnostisch gesprek voeren. Hiermee wil ik achterhalen hoe de leerlingen met teksten omgaan.

Verder wil ik bekijken in hoeverre de leerlingen in staat zijn tot monitoring van hun eigen leesproces en of de leerlingen in staat zijn tot metacognitie (De With et al., 2013).

Leesgesprekken kunnen bijdragen aan het eigenaarschap en competentiegevoel van leerlingen (Van Tuijl & Gijsel, 2017). De informatie uit de gesprekken ga ik gebruiken om mijn interventies vorm te geven.

Aan het einde van het onderzoekstraject wil ik nagaan of de wijze waarop de leerlingen met teksten omgaan, veranderd is. Voor de diagnostische gesprekken is een vragenlijst samengesteld, gebaseerd op het format Diagnostische vragen over aanpakgedrag bij lezen van Förrer en Van de Mortel (2010), zie bijlage 5.

Deelvraag 3: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verbetering van leesvaardigheid bij deze leerlingen?

Analyse toetsgegevens

Door het analyseren van de resultaten op (niet-) methodegebonden toetsen wil ik bekijken of het begrijpend leesniveau van de leerlingen verbeterd is.

Observaties

Tijdens de interventies ga ik de leerlingen observeren, waarbij de coöperatieve werkvormen en de werkwijze van close reading centraal staan. Vanwege het cyclische karakter van actieonderzoek, maak ik gebruik van een logboek (bijlage 6). Hierin ga ik op systematische wijze informatie verzamelen, waarmee ik mijn onderzoek tussentijds kan bijstellen. In dit logboek noteer ik na iedere interventie een kritische reflectie op mijn handelen. De observaties leveren mij informatie op over de invloed van de interventies op de werkwijze en motivatie van de leerlingen. Deze informatie kan van belang zijn voor het bijstellen van mijn onderzoekstraject. De observaties geven antwoord op alle deelvragen.

3.4 Data- analyse

Het onderzoek is een mengvorm van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Gestreefd wordt naar een verbetering van leesresultaten (kwantitatief), maar ook wordt onderzocht of het actieve leren en de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen vergroot worden (kwalitatief). Het onderzoek is gericht op het analyseren van gegevens door middel van toetsresultaten en kwalitatieve gegevens die verkregen worden tijdens het onderzoek. Hierbij gaat het om verhelderen en begrijpen van resultaten.

Een deel van het kwantitatieve onderzoek betreft data- analyse van toetsgegevens. De resultaten van begrijpend lezen op de Cito Entreetoets, het Drempelonderzoek (6,7,8 Onderwijs Advisering) en Citotoets M8 worden hiervoor gebruikt. De toetsen worden op DLE (didactische leeftijdsequivalent) met elkaar vergeleken, omdat de toetsen door verschillende toetsontwikkelaars zijn samengesteld. DLE geeft de meetbare ontwikkeling van de leerlingen weer (in maanden). In hoofdstuk 4 zal de data- analyse beschreven worden. Ook de tussentijdse beoordeling van de werkvormen door leerlingen levert kwantitatieve informatie op.

De diagnostische gesprekken leveren zowel kwantitatieve als kwalitatieve informatie op. In de gesprekken worden voornamelijk open vragen gesteld, aan de hand van een vragenlijst die gebaseerd is op het format Diagnostische vragen over aanpakgedrag bij lezen van Förner en Van de Mortel (2010). Er zal een audio- opname gemaakt worden van de gesprekken. Hiervan wordt een transcriptie gemaakt, een deel hiervan wordt opgenomen in mijn onderzoeksverslag. De opnames van de gesprekken zijn bij mij op te vragen (m.bergwerf@student.fontys.nl). De antwoorden worden gecodeerd en omgezet in een codeboom. Hierna wordt middels een gesloten observatieformulier bekeken welke leesstrategieën gebruikt worden door de leerlingen. Deze gegevens worden omgezet in kolomdiagrammen die vervolgens in hoofdstuk 4 geïnterpreteerd zullen worden. Het diagnostische gesprek aan het eind van het onderzoek bevat een drietal gesloten vragen, die kwantitatieve informatie opleveren.

De leerling enquêtes aan het begin en eind van het onderzoek leveren zowel kwantitatieve als kwalitatieve informatie op. Voor de leerling enquêtes wordt gekozen voor een digitale vragenlijst met veelal gesloten vragen. Deze gegevens zijn eenvoudiger te verwerken (De Lange et al., 2011). Er is ruimte voor aanvullende opmerkingen van de leerlingen, dit is van belang om de betrokkenheid te vergroten. De vraagstelling in de enquêtes zal eenduidig, eenvoudig en neutraal geformuleerd worden. Antwoorden op de open vragen zullen worden gecodeerd volgens de fasen: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. In de laatste fase worden de bevindingen verwerkt tot een codeboom (De Lange et al., 2011). De volledige codeerschema's zijn bij mij op te vragen.

Observaties tijdens de interventies (vastgelegd in het logboek) zullen tevens gecodeerd worden volgens bovenstaande fasen.

3.5 Ethiek

Een onderwijsprofessional die onderzoek uitvoert in de praktijk, krijgt te maken met ethiek. Een onderzoeker zal zich voortdurend vragen moeten stellen en zich bewust moeten zijn hoe zijn keuzes bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen (Sanderse, 2013). De morele overtuiging van de onderzoeker bepaalt het handelen, wat ziet hij als goed onderwijs en moreel juist (Jacobs, Meij, Tenwolde & Zomer, 2008). Kritische reflectie en dialoog zijn hierbij belangrijke middelen.

Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de Gedragscode voor praktijkgericht onderzoek in het HBO (Andriessen, Ostenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

Hiernaast is het van belang dat de onderzoeker zich afvraagt wat het grotere doel van het onderzoek is, de maatschappelijke context. In mijn onderzoek staat begrijpend lezen centraal. Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid als het gaat om schoolsucces van leerlingen en hun toekomstig functioneren in de maatschappij. Dit geeft het maatschappelijk belang weer van dit onderzoek. Uitkomsten kunnen benut worden in de huidige onderwijspraktijk of gebruikt worden voor eventueel vervolgonderzoek.

Tijdens dit onderzoek zal ik zorgvuldig en integer omgaan met verkregen gegevens, de respondenten en betrokkenen in de praktijksituaties. Audio- opnamen, gemaakt tijdens de diagnostische gesprekken, worden vernietigd na afloop van het onderzoek. Alle gegevens die worden verwerkt in het onderzoek, zullen worden geanonimiseerd. In het onderzoeksverslag zal een zorgvuldige bronvermelding plaatsvinden. Verslaglegging zal juist, zorgvuldig en navolgbaar gebeuren.

Bij de afrondende fase zullen de resultaten van het onderzoek besproken worden met de deelnemers en zal hen om feedback gevraagd worden.

Vanwege het lage gemiddelde niveau van leesvaardigheid in de betreffende groep, zullen alle leerlingen betrokken worden bij de interventies. De interventies zullen worden geïntegreerd in het huidige curriculum van begrijpend lezen en toetsing. Er wordt gebruik gemaakt van methodematerialen en aanvullende materialen. Dit gebeurt in overleg met de groepsleerkracht.

3.6 De kwaliteit: triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Bij het literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van diverse bronnen, die met elkaar vergeleken zijn en zijn afgezet tegen de relevantie voor dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van triangulatie. Dit houdt in dat een onderzoeksvraag geanalyseerd wordt vanuit verschillende invalshoeken, waarbij gebruik gemaakt wordt van verschillende onderzoeksmethodes om data te verzamelen. Het combineren van dataverzamelingsmethoden verhoogt de geldigheid van het onderzoek en is van belang bij actieonderzoek. Er worden zowel kwalitatieve onderzoeksmethoden toegepast als kwantitatief onderzoek gedaan door onder andere het analyseren van diverse toetsgegevens.

Validiteit geeft aan in welke mate het gebruikte instrument meet wat de onderzoek denkt of zegt te meten (De Lange et al., 2011). Het onderzoek zal onafhankelijk en betrouwbaar uitgevoerd worden, waardoor de juiste conclusies getrokken worden (interne validiteit).

Bij waarnemingen zal steeds bekeken worden of het een toevalligheid betreft (betrouwbaarheid) en of de waarneming kloppend is bij de werkelijke praktijksituatie (validiteit). Doordat gebruik gemaakt wordt van verschillende onderzoeksmethodes neemt de betrouwbaarheid toe.

Door het bijhouden van het logboek zal voortdurend gevolgd worden of de interventies en gebruikte instrumenten bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De interventies worden veelvuldig toegepast en geobserveerd.

Bij het analyseren van de onderzoeksresultaten zal gekeken worden in hoeverre de resultaten te generaliseren zijn naar andere situaties of een grotere groep (externe validiteit).

Middels een logboek tijdens de interventies zal informatie geregistreerd worden, op een zo objectief mogelijke wijze. Deze informatie kan aanleiding geven tot aanpassing van de interventiemethodes en zal aan het eind van het onderzoek gebruikt worden om conclusies te trekken.

Kwalitatieve informatie wordt onder andere verkregen uit een vragenlijst voor de leerlingen (enquête). De Lange et al. (2011) geeft aan dat een vragenlijst oppervlakkig is en de validiteit relatief laag. De betrouwbaarheid daarentegen is relatief groot. Tijdens dit onderzoek wordt gemeten of de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen toeneemt. Hiervoor is een enquête een geschikte onderzoeksmethode, omdat het de opvattingen van de leerlingen verzamelt.

Bij het uitvoeren van diagnostisch onderzoek zal gebruik gemaakt worden van audio-opnamen, om de betrouwbaarheid van deze onderzoeksmethode te vergroten.

3.7 Tijdsplanning

Het onderzoek zal plaatsvinden in de maanden september tot en met januari. In deze maanden zullen de 12 interventies worden toegepast tijdens de lessen, die 1 keer per week plaatsvinden naast de reguliere lessen begrijpend lezen in de groep. Vooraf en achteraf worden diagnostische gesprekken gevoerd met de leerlingen. Zie voor een volledige planning bijlage 7.

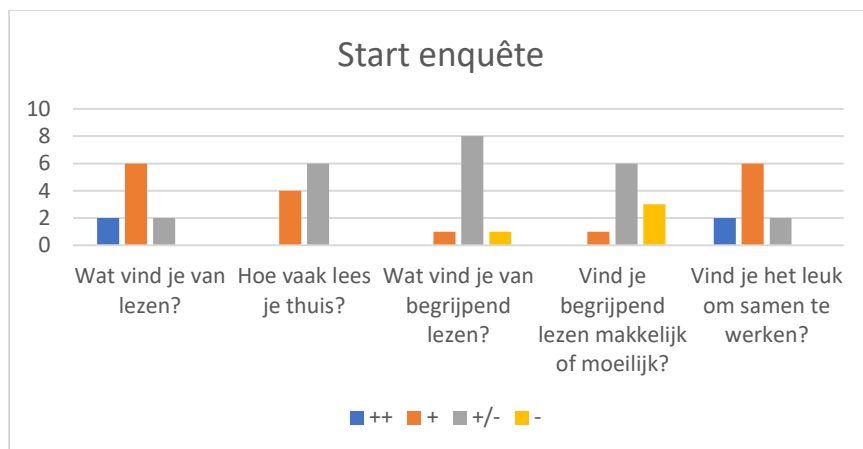
Hoofdstuk 4 Data- analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten van dit onderzoek weergegeven. Alle verkregen informatie is per deelvraag verwerkt in kolomdiagrammen, grafieken en codebomen.

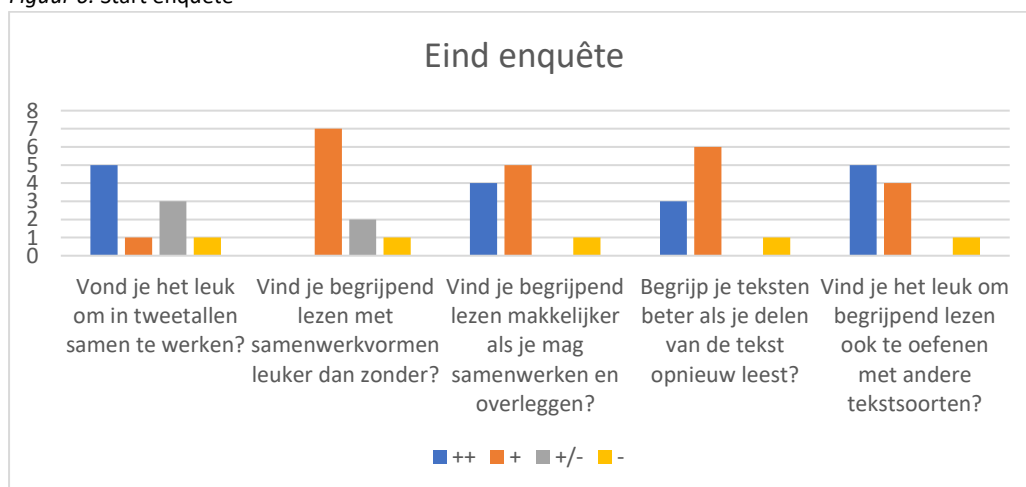
Deelvraag 1: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verhoogde motivatie/betrokkenheid bij deze leerlingen?

4.1 Data- analyse enquêtes en tussentijdse beoordeling werkvormen

4.1.1 Enquêtes



Figuur 6. Start enquête



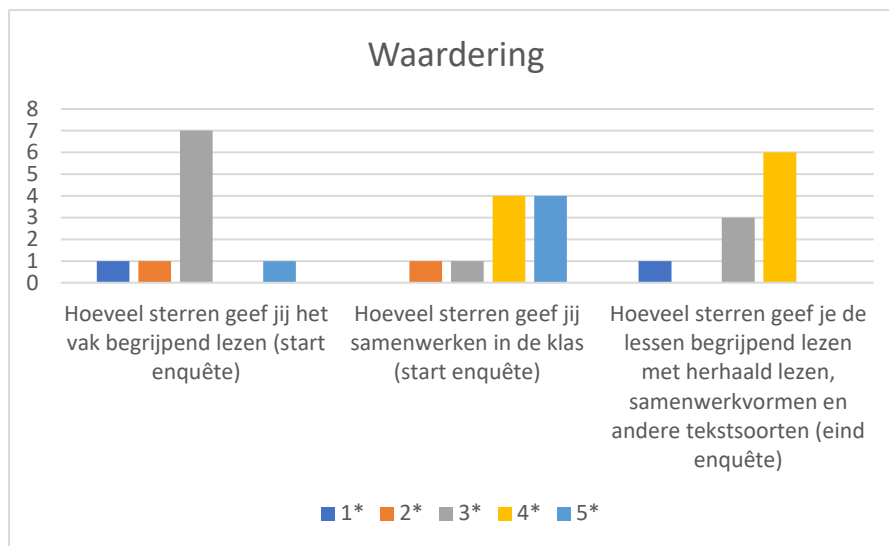
Figuur 7. Eind enquête

Bij de start enquête (figuur 6) heeft 80% van de respondenten aangegeven begrijpend lezen een beetje leuk te vinden, 10% vindt het leuk. Aan het eind van de interventies is een eind enquête (figuur 7) afgenomen waarin aan de respondenten gevraagd is om de lessen begrijpend lezen

met close reading en coöperatieve werkvormen te waarderen. 70% van de respondenten geeft dan aan de lessen meestal leuker te vinden en 20% vindt de lessen soms leuker.

De respondenten geven in de eind enquête aan dat zij begrijpend lezen met samenwerkvormen gemakkelijker vinden; 40% vindt dit altijd en 50% meestal. De helft van de respondenten geeft aan teksten beter te begrijpen bij samenwerken. 60% geeft aan het werken in tweetallen leuk of heel leuk te vinden, 30% vindt het een beetje leuk.

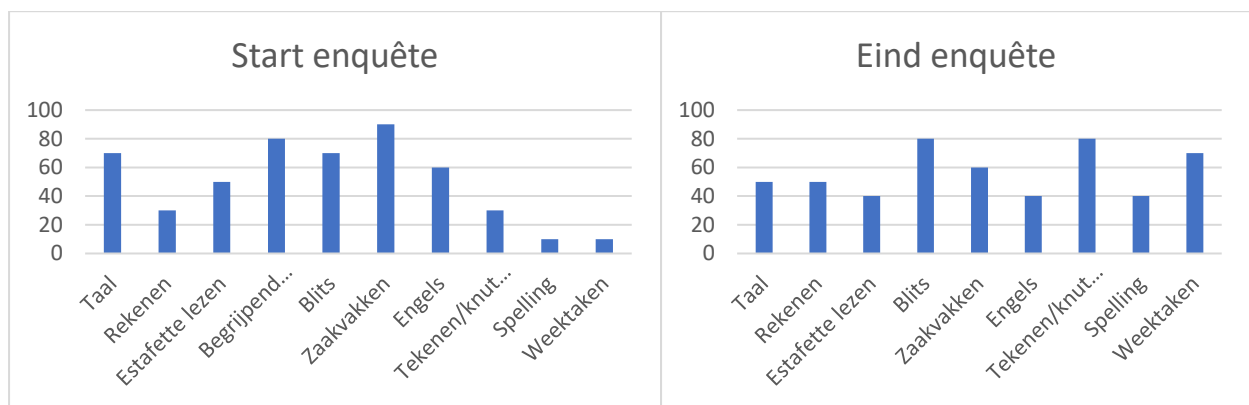
In de eind enquête geven de respondenten met 90% aan dat het opnieuw lezen van (delen van) de tekst helpt bij het begrip. Ook vindt 90% het (heel) leuk dat er andere teksten gebruikt zijn voor de lessen begrijpend lezen.



Figuur 8. Start en eind enquête, waardering voor samenwerking en begrijpend lezen

Begrijpend lezen is gewaardeerd op een 5-puntsschaal, waarbij 1 staat voor een lage waardering. Hieruit blijkt dat de waardering aan het eind van de interventies hoger ligt. De waardering is aangegeven in aantal sterren, zie figuur 8.

Bij de start enquête krijgt begrijpend lezen gemiddeld 2,9 sterren. Samenwerken in het algemeen wordt in de begin enquête vrij hoog gewaardeerd, 4,1 op de waarderingsschaal. Aan het eind van de interventies is de respondenten gevraagd om begrijpend lezen in combinatie met samenwerkvormen in tweetallen te beoordelen. De beoordeling ligt dan iets lager; 60% van de respondenten geeft vier sterren, 30% geeft drie sterren. Gemiddeld ligt de waardering op 3,4 op de waarderingsschaal. Ondanks deze lagere beoordeling, geven de respondenten aan dat zij bij 7 andere vakken op dezelfde (coöperatieve) wijze zouden willen samenwerken, zie figuur 9.



Figuur 9. Start en eind enquête, coöperatieve werkvormen toepassen bij andere vakken

Open vragen start en eind enquête

De antwoorden op de open vragen in de start en eind enquête zijn gecodeerd en omgezet in een codeboom, zie bijlage 8 voor een voorbeeld hiervan.

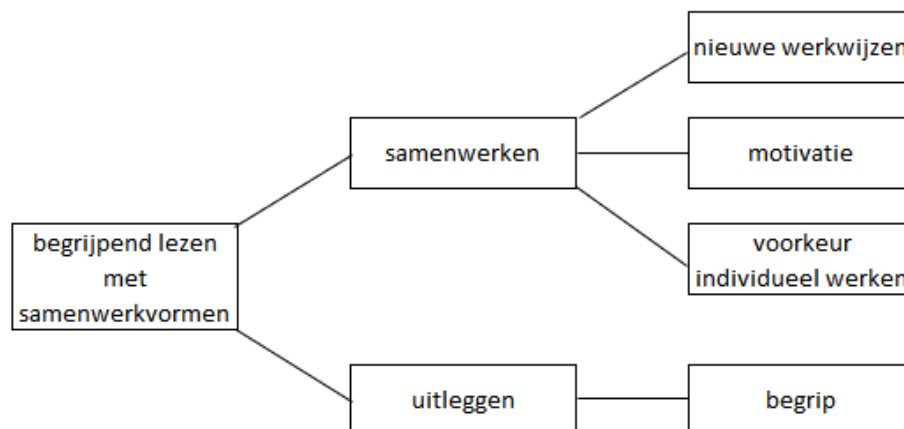
Waarom vind je begrijpend lezen moeilijk of makkelijk? (start enquête)



Figuur 10. Codeboom open vraag start enquête

Uit bovenstaande codeboom blijkt dat de respondenten begrijpend lezen lastig vinden, omdat zij moeite hebben met het toepassen van leesstrategieën en begrip van woorden. Bij meerdere respondenten leidt dit tot een lager competentiegevoel.

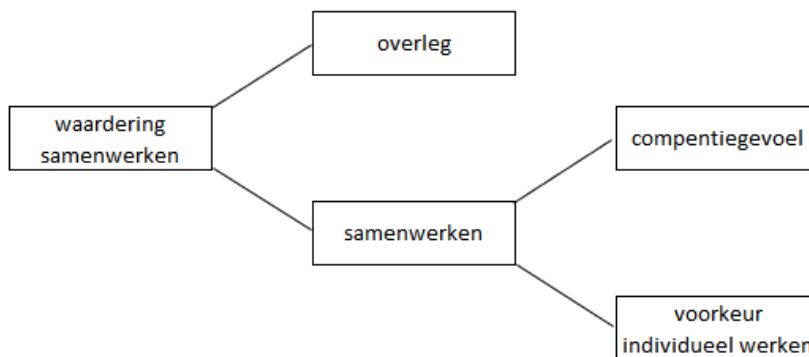
Vertel eens waarom je begrijpend lezen met samenwerkvormen wel/ niet gemakkelijker vindt? (eind enquête)



Figuur 11. Codeboom open vraag eind enquête

Uit bovenstaande codeboom blijkt dat de respondenten begripend lezen met samenwerkvormen makkelijker vinden, omdat zij elkaar uitleg kunnen geven (wat leidt tot beter begrip) en kunnen samenwerken. Deze samenwerking kan leiden tot nieuwe werkwijzen of een verhoging van de motivatie. Een enkele respondent geeft aan dat hij een voorkeur heeft voor individueel werken boven samenwerken.

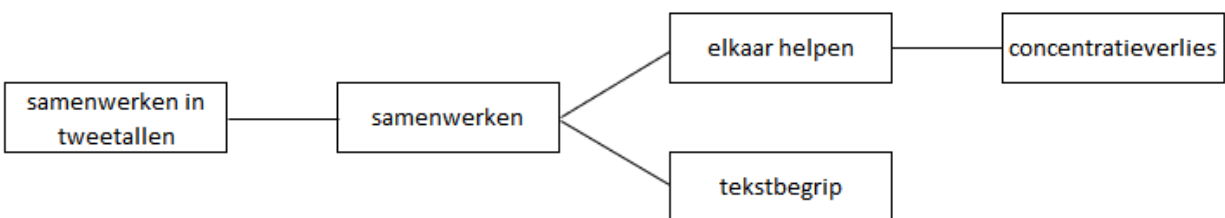
Vertel eens waarom je samenwerken wel/ niet leuk vindt? (start enquête)



Figuur 12. Codeboom open vraag start enquête

Samenwerken wordt door de respondenten gewaardeerd, omdat zij kunnen overleggen en het competentiegevoel kan toenemen. Een enkele respondent geeft een voorkeur voor individueel werken aan.

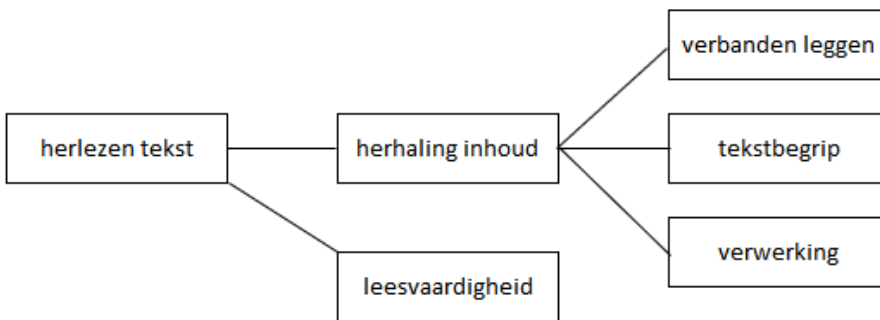
Vertel eens waarom je het samenwerken in tweetallen wel/ niet leuk of een beetje leuk vond? (eind enquête)



Figuur 13. Codeboom open vraag eind enquête

Het samenwerken in tweetallen wordt door meer dan de helft van de respondenten gewaardeerd, zij geven hierbij aan dat zij elkaar kunnen helpen en dat het zorgt voor beter tekstbegrip. Een enkele respondent heeft er moeite mee en geeft concentratieverlies aan.

*Vertel eens waarom je een tekst wel/ niet beter begrijpt als je delen van de tekst opnieuw leest?
(eind enquête)*

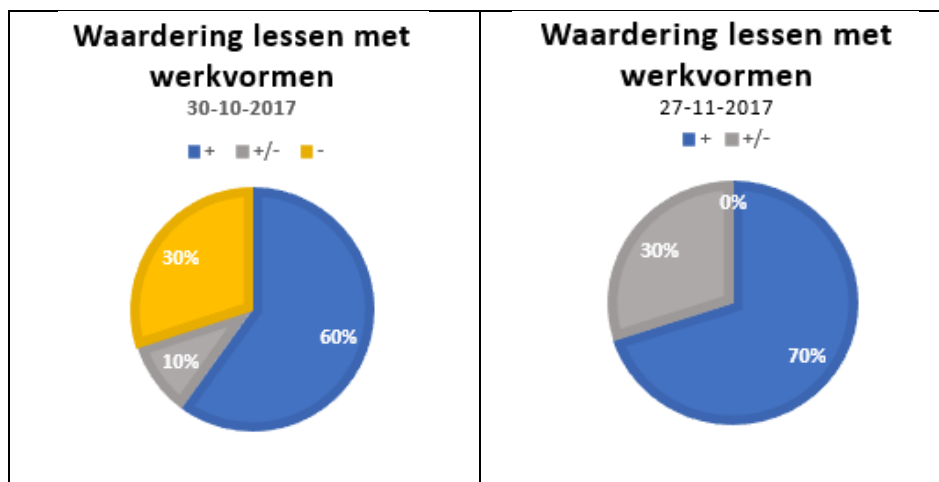


Figuur 14. Codeboom open vraag eind enquête

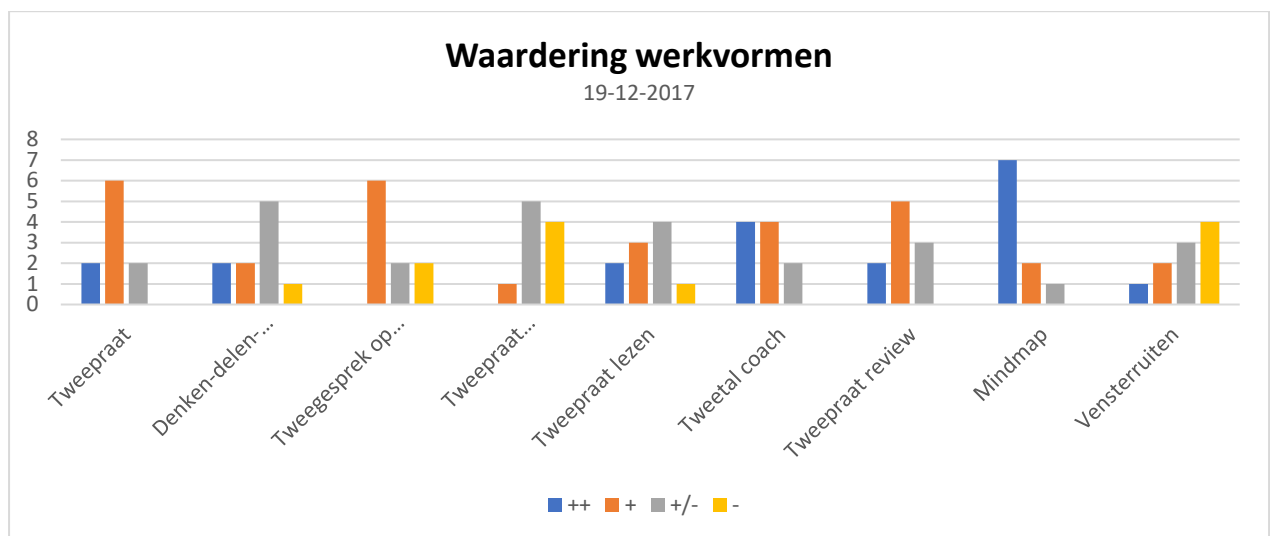
De respondenten geven aan dat het herlezen van teksten helpt bij het begrip. Door herhaling van de inhoud kunnen verbanden gelegd worden en is de verwerking gemakkelijker. Een enkele respondent wordt hierbij belemmerd door een zwakkere leesvaardigheid.

4.1.2 Tussentijdse beoordeling werkvormen

De respondenten hebben tijdens de interventies via een beoordelingsformulier en in de eind enquête hun waardering voor de diverse coöperatieve werkvormen aangegeven. De lessen met de verschillende werkvormen worden bij de eerste beoordeling door 60% leuk gevonden en bij de tweede beoordeling vindt 70% van de respondenten de lessen leuk. Zie figuur 15 en bijlage 9.

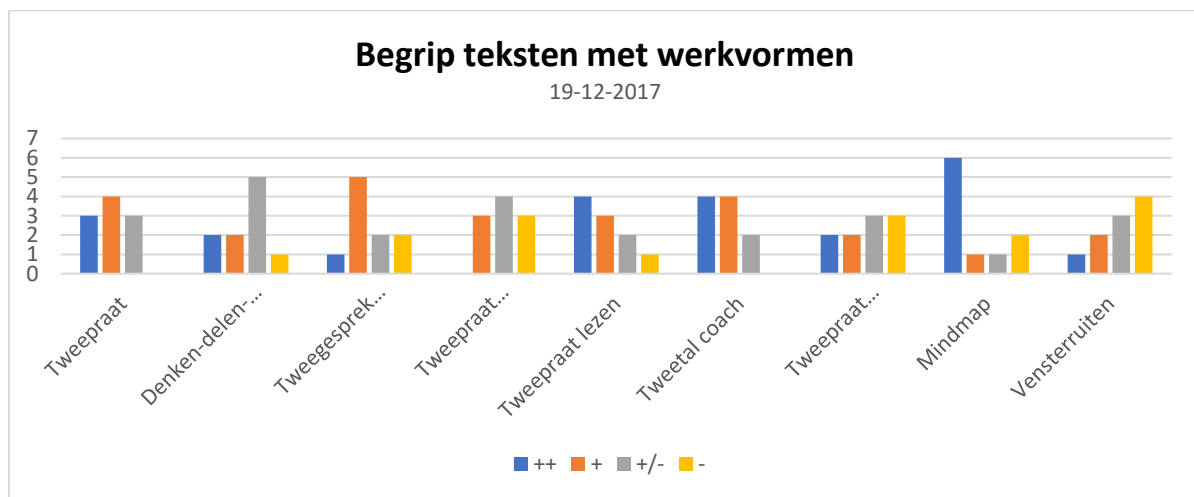


Figuur 15. Tussentijdse waardering werkvormen



Figuur 16. Waardering werkvormen eind enquête

Bij de eind enquête (figuur 16), worden de volgende werkvormen het beste gewaardeerd: mindmap (90% leuk of heel leuk), tweepraat (80% leuk of heel leuk), tweepraat review (70% leuk of heel leuk), tweegesprek op tijd (60% leuk), tweetal coach (80% leuk of heel leuk). Tweepraat schrijven en vensterruiten worden het minst gewaardeerd.



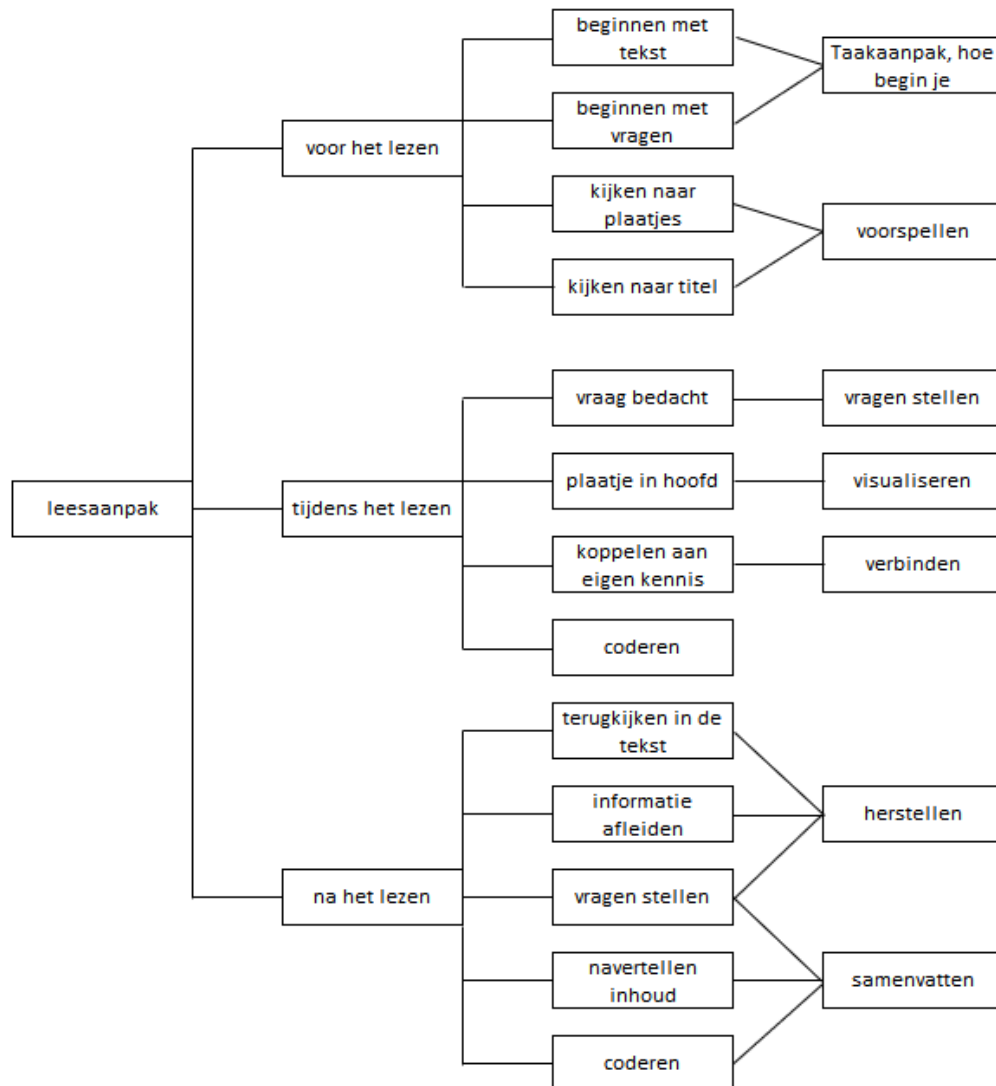
Figuur 17. Begrip teksten met werkvormen eind enquête

De respondenten geven aan dat de werkvormen tweepraat (70%), tweegesprek op tijd (60%), tweepraat lezen (70%), tweetal coach (80%) en vooral mindmap (70%) het beste bijdragen aan het begrijpen van de tekst (figuur 17). Tweepraat schrijven, tweepraat review en vensterruiten helpen het minst bij het begrijpen van de tekst.

Deelvraag 2: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verandering in leesaanpak bij deze leerlingen?

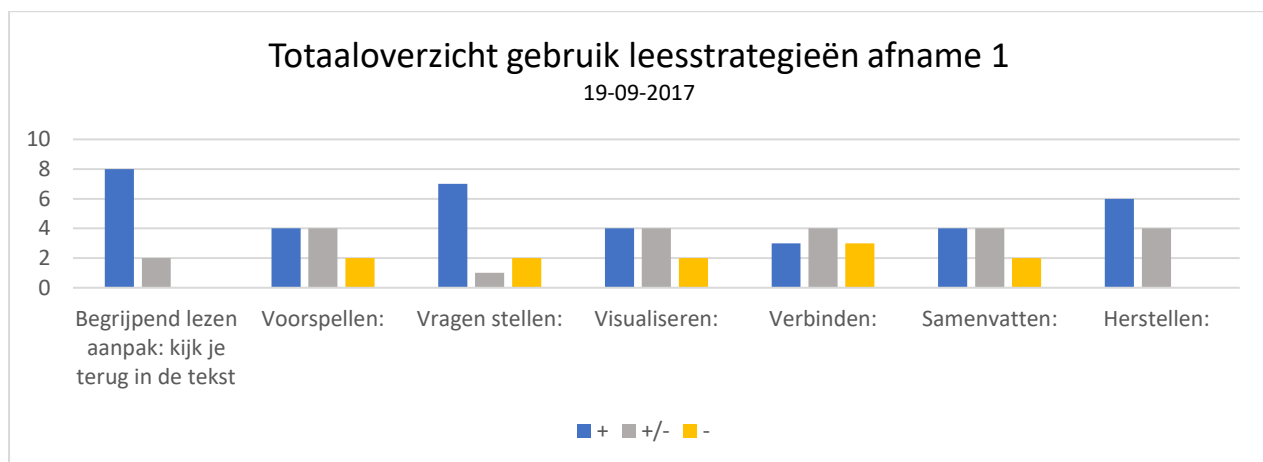
4.2 Diagnostische gesprekken

Aan het begin en eind van de interventies zijn diagnostische gesprekken gehouden met alle respondenten, om te bepalen of de leesaanpak gewijzigd is (bijlage 5). Als leidraad heb ik het format voor diagnostische gesprekken begrijpend lezen van Förer en Van de Mortel (2010) gebruikt. De antwoorden van de respondenten zijn verwerkt tot onderstaande codeboom, zie bijlage 10 en 11.

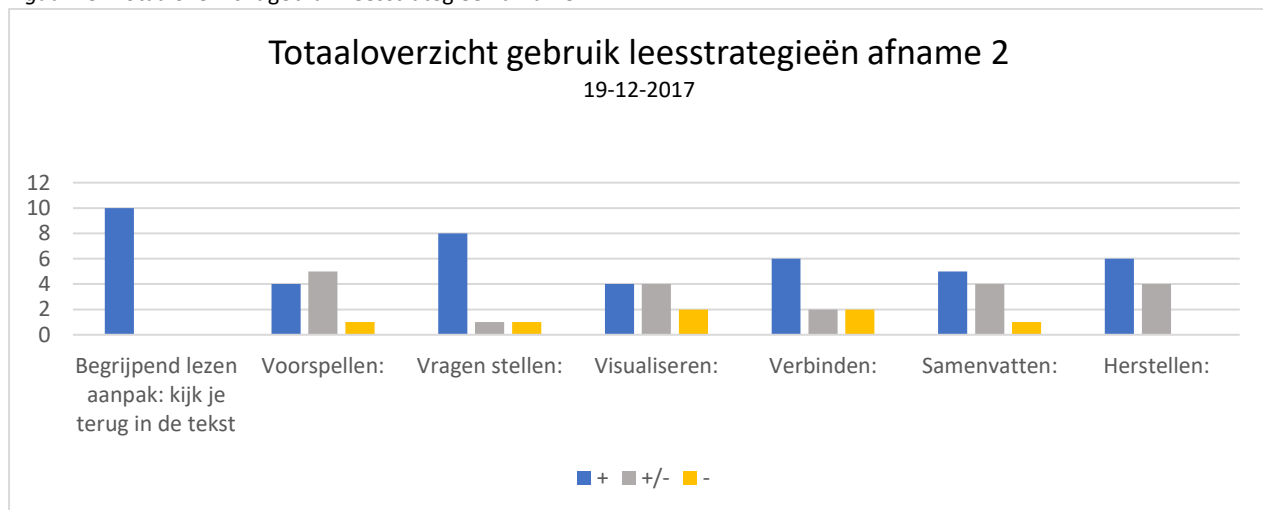


Figuur 18. Codeboom diagnostische gesprekken

Figuur 18 geeft weer welke strategieën de respondenten gebruiken voor, tijdens en na het lezen van teksten. De gebruikte leesstrategieën zijn omgezet in een gesloten observatieformulier (bijlage 12), waarna kolomdiagrammen zijn gemaakt per leesstrategie. In figuur 19 en 20 het totaaloverzicht.



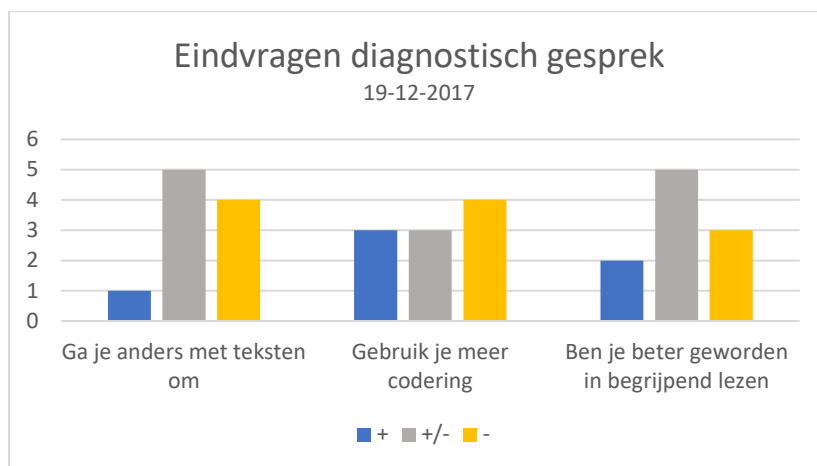
Figuur 19. Totaaloverzicht gebruik leesstrategieën afname 1



Figuur 20. Totaaloverzicht gebruik leesstrategieën afname 2

Uit figuur 19 en 20 blijkt dat het gebruik van de strategieën samenvatten en vragen stellen is toegenomen. De strategie voorspellen is licht gestegen. Het gebruik van de strategieën visualiseren en herstellen is gelijk gebleven.

Aan het eind van de interventies is de respondenten gevraagd of zij anders omgaan met teksten (figuur 21). 50% van de respondenten geeft aan (enigszins) anders om te gaan met teksten, voor 40% is er geen verandering. 60% van de respondenten is meer codering gaan gebruiken bij het lezen van teksten. Ook is aan de respondenten in het laatste diagnostische gesprek gevraagd of zij zelf vinden dat hun leesvaardigheid is toegenomen. 20% vindt zichzelf beter geworden in het lezen van teksten, 50% een beetje en 30% vindt van niet.

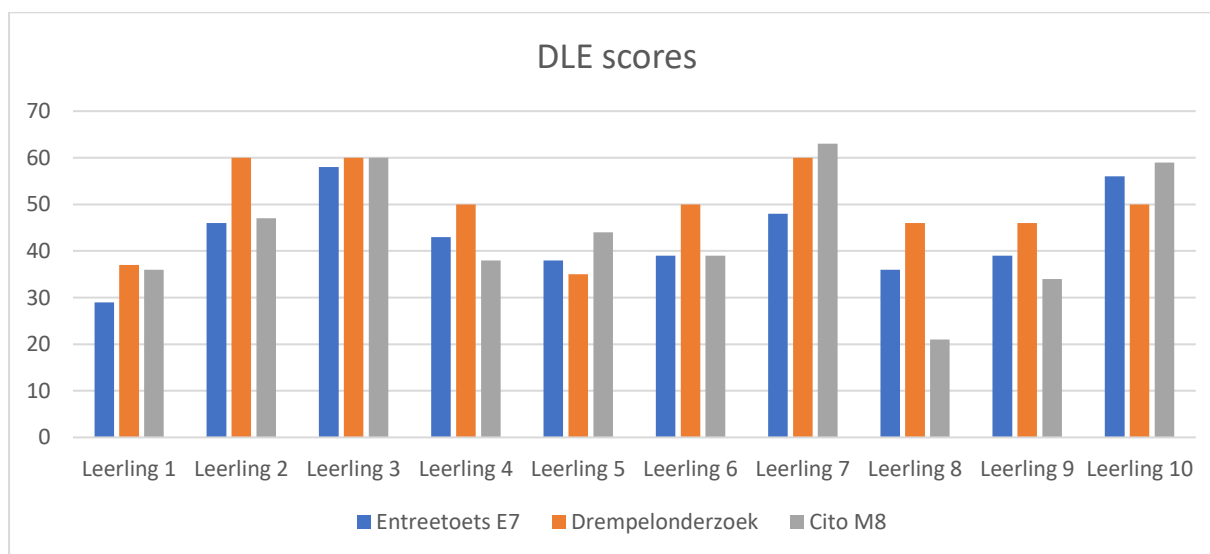


Figuur 21. Eindvragen tweede diagnostisch gesprek

Deelvraag 3: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verbetering van leesvaardigheid bij deze leerlingen?

4.3 Data- analyse toetsen

4.3.1 Cito toetsen en Drempelonderzoek



Figuur 22. DLE- scores onderdeel begrijpend lezen op de Entreetoets E7, Drempelonderzoek en Cito toets M8

Bij het analyseren van de toetsgegevens is gekeken naar het resultaat op het onderdeel begrijpend lezen bij de Entreetoets (eind groep 7), Drempelonderzoek (november groep 8) en Cito M8 begrijpend lezen (januari groep 8). De behaalde resultaten laten een grillig beeld zien.

In figuur 22 is te zien dat bij het Drempelonderzoek acht van de tien respondenten een vooruitgang laat zien tussen de 2 en 14 DLE in vergelijking met het resultaat op de Entreetoets eind groep 7. Twee respondenten laten achteruitgang zien.

Bij Cito M8 laten zes respondenten vooruitgang zien, tussen de 1 en 7 DLE, in vergelijking met het resultaat op de Entreetoets eind groep 7. Drie respondenten laten tussen de 2 en 15 DLE achteruitgang zien en een respondent behaalt dezelfde DLE- score als eind groep 7.

Bij de start van het onderzoek hebben acht respondenten leerachterstand ten opzichte van hun didactische leeftijd. Aan het eind van het onderzoek geldt dit voor zeven respondenten, zie hiervoor bijlage 13. De helft van de respondenten laat aan het eind van het onderzoek een lager uitstroomniveau op begrijpend lezen zien, vier respondenten behalen een gelijk uitstroomniveau en een respondent een hoger uitstroomniveau.

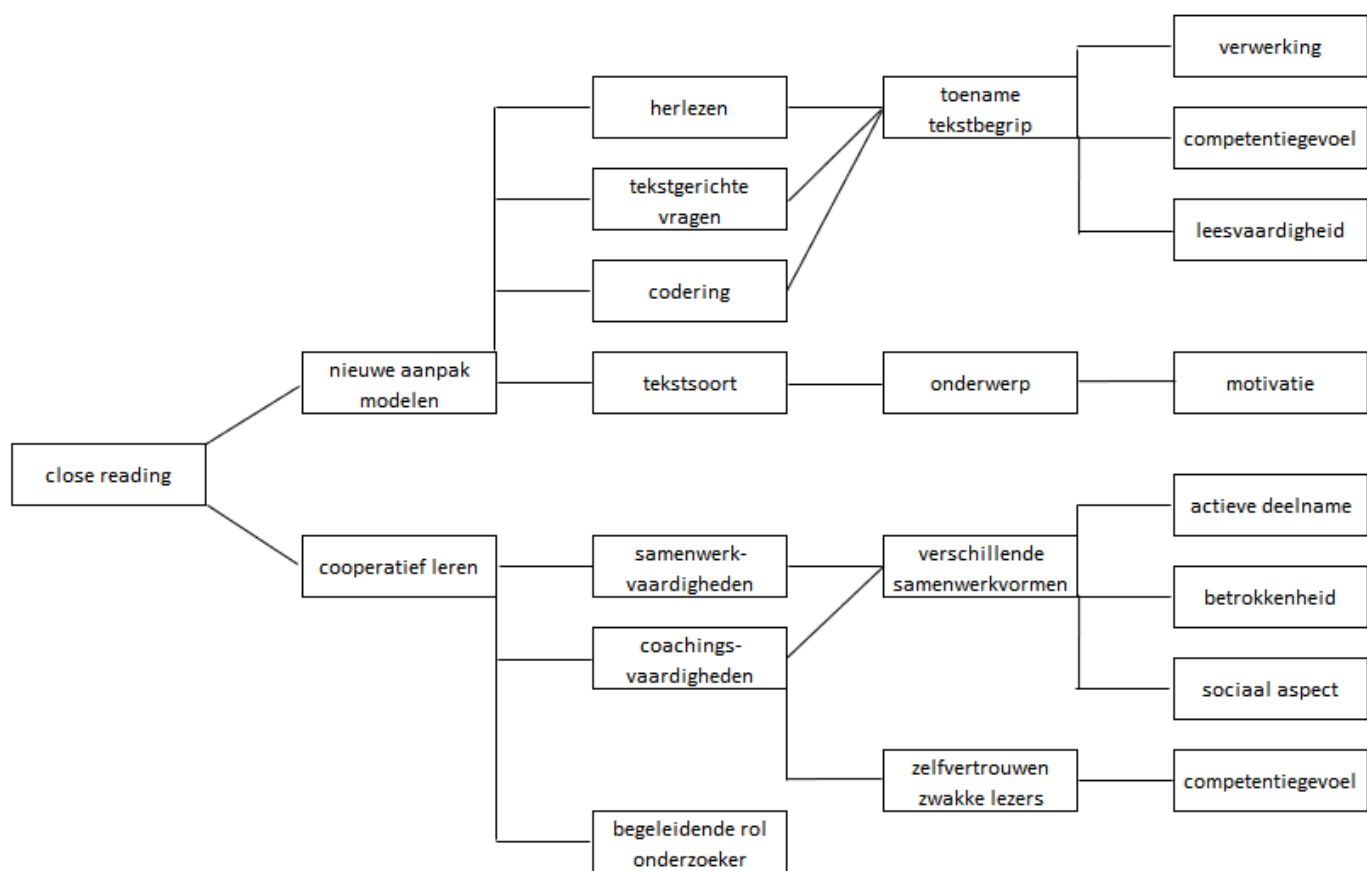
4.3.2 Methodegebonden toetsen

Op de methodetoetsen laten de respondenten geen verschil in resultaten zien. De resultaten zijn op hetzelfde niveau gebleven als aan het begin van dit onderzoek. Zie hiervoor bijlage 13.

4.4 Data-analyse logboekgegevens

De bevindingen vanuit observaties zijn vastgelegd in het logboek. Deze bevindingen zijn gecodeerd en verwerkt tot een codeboom, zie bijlage 14 voor een voorbeeld van het coderen. Uit de codeboom, figuur 23, blijkt het volgende: de respondenten hebben nieuwe vaardigheden moeten leren op het gebied van samenwerken en het lezen van teksten. Bij de aanpak van close reading is modeling nodig geweest. De aanpak heeft geleid tot het herlezen van teksten en gebruik van codering, wat het tekstbegrip heeft doen toenemen. Ook de tekstgerichte vragen hebben gezorgd voor beter tekstbegrip. De respondenten hebben bij de observaties laten zien dat beter tekstbegrip invloed heeft gehad op de verwerking en het competentiegevoel. Een zwakkere leesvaardigheid kan van invloed zijn op het tekstbegrip en het omgaan met tekstgerichte vragen. Er is gebruik gemaakt van andere tekstsoorten die een positieve invloed hebben gehad op de motivatie van de respondenten.

Bij het coöperatief leren hebben de respondenten vaardigheden op het gebied van samenwerken en coachen moeten leren. De verschillende samenwerkvormen hebben gezorgd voor een actieve deelname in de les en hebben invloed gehad op de betrokkenheid van de respondenten. Het coachen van elkaar heeft het zelfvertrouwen van zwakke lezers doen toenemen, waardoor het competentiegevoel positief beïnvloed werkt. De respondenten hebben groei laten zien in het coöperatief leren in tweetallen, waardoor de rol van de onderzoeker veranderde naar meer begeleidend. Het sociale aspect van de samenwerkvormen in tweetallen laat zowel een positieve als negatieve invloed zien op de respondenten.



Figuur 23. Codeboom observatiegegevens logboek

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk zal de theorie gekoppeld worden aan de resultaten vanuit dit onderzoek en zullen conclusies getrokken worden. Hiermee worden de deelvragen en hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord en zal een aanbeveling gedaan worden.

5.1 Beantwoording deelvragen

Deelvraag 1: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verhoogde motivatie/betrokkenheid bij deze leerlingen?

Uit de enquêtes is gebleken dat de leerlingen aan het eind van het onderzoek begrijpend lezen hoger waarderen dan voor de interventies. De leerlingen vinden de lessen met close reading en coöperatieve werkvormen (meestal) leuker dan de lessen die zij gewend waren. De aanpak van close reading heeft een positieve invloed gehad op de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen. De leerlingen geven in de eind enquête aan dat het opnieuw lezen van (delen van) de tekst hen helpt om de tekst beter te begrijpen. Ook de tekstgerichte vragen hebben geholpen bij het beter begrijpen van de tekst. Uit zowel de enquête als uit de observaties blijkt dat dit het competentiegevoel heeft verhoogd, waardoor de leerlingen meer gemotiveerd waren om met complexe teksten aan de slag te gaan. Dit sluit aan bij de theorie van Shanahan (2013), Therrien (2004) en Vernooy (2017). Bijna alle leerlingen hebben het gebruik van andere teksten hoog gewaardeerd, wat mede de betrokkenheid en motivatie heeft doen toenemen.

Het coöperatieve element van close reading, het samenwerken in tweetallen, heeft gezorgd voor een actieve deelname tijdens de les. Tijdens mijn onderzoek heb ik gekozen voor coöperatieve werkvormen in tweetallen, op basis van mijn theorie-onderzoek (Vernooy & Egbertsen, 2012; Kagan, 2013). Ik heb gekozen voor peer-tutoring, waarbij een sterkere leerling gekoppeld werd aan een zwakkere leerling. Volgens Schalkers, De Haan & Booij (2014) wordt het zelfsturend leren gestimuleerd door coöperatieve samenwerking. Mijn onderzoek sluit aan bij deze stelling. De leerlingen wisten elkaar en andere tweetallen steeds beter te vinden om de tekstgerichte opdrachten uit te voeren. Hierdoor verschoof mijn rol geleidelijk naar die van begeleider. Marzano (2014) & Hattie (2007) geven aan dat coöperatief leren een positieve invloed kan hebben op de sociale interactie. Dit heb ik terug gezien in mijn onderzoek, de leerlingen hebben geleerd hoe zij elkaar kunnen helpen, ondersteunen en coachen. Gedurende de interventies heb ik de betrokkenheid zien toenemen. Door een grote betrokkenheid tijdens de interventies en de samenwerkvormen, is de leertijd effectief ingezet voor alle leerlingen. Hierin zie ik de elementen en het effect van het GIPS- model terug (Kagan, 2013), namelijk uitbreiding van leertijd door gelijke deelname en simultane interactie.

Samenwerken in het algemeen wordt aan het begin van het onderzoek hoger gewaardeerd dan samenwerkvormen in tweetallen in de eind enquête, maar de leerlingen geven wel aan dat zij deze werkvormen ook bij zeven andere vakken zouden willen inzetten. Ik ben dan ook van mening dat deze vorm van samenwerken een goede aanvulling kan zijn op de groepsinstructie, zoals ook aangegeven door Vernooij & Egbertsen (2012).

Tijdens de interventies heb ik gezien dat het name het zelfvertrouwen van de zwakkere lezers is toegenomen, omdat zij zich meer competent gingen voelen in het lezen en begrijpen van teksten. Dit zorgde voor een hogere motivatie om met de opdrachten aan de slag te gaan. Van Tuijl & Gijsel (2017) geven aan dat leesmotivatie onder andere te maken heeft met competentiegevoel. Competentiegevoelens zijn een belangrijke basis voor leren en bevorderen de betrokkenheid (Deci & Ryan, 2000). Volgens Vernooij & Egbertsen (2012) verhoogt het samen lezen de motivatie van de zwakke lezer en kan het bijdragen aan het leesplezier (Van Tuijl & Gijsel, 2017). Bovenstaande bevindingen sluiten bij deze theorieën aan.

Uit de eind enquête blijkt dat de meeste leerlingen het samenwerken in tweetallen als prettig hebben ervaren. Een enkele leerling geeft de voorkeur aan individueel werken, in verband met concentratie en zelf nadenken over de opdracht. Het verlies van concentratie wordt door Kagan (2013) als mogelijk nadeel van coöperatief leren aangegeven.

Uit de observaties is gebleken dat alle toepaste werkvormen geschikt zijn om in te zetten tijdens begrijpend leesonderwijs, de werkvormen werden echter verschillend gewaardeerd door de leerlingen. De werkvormen mindmap, tweepraat, tweepraat review, tweegesprek op tijd en tweetal coach werden het beste gewaardeerd door de leerlingen. De werkvormen mindmap, tweegesprek op tijd, tweetal coach, tweepraat en tweepraat lezen dragen volgens de leerlingen het meeste bij aan het begrijpen van de tekst. Bij de waardering van de werkvormen moet rekening gehouden worden met de onbekendheid ervan bij de start van het onderzoek en de korte periode waarin de interventies hebben plaatsgevonden.

Met alle leerlingen is bij de start en aan het eind van het onderzoek een diagnostisch gesprek gevoerd. Aandacht voor het lees- en leerproces van de leerling, kan de betrokkenheid bij het leren verhogen. De diagnostische gesprekken hebben mogelijk invloed gehad op verhoging van de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen.

Deelvraag 2: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verandering in leesaanpak bij deze leerlingen?

Middels diagnostische gesprekken is bekeken of de interventies invloed hebben gehad op de leesaanpak van de leerlingen. Hieruit blijkt dat de leesstrategieën samenvatten en vragen stellen meer worden gebruikt. Alle leerlingen geven aan regelmatigiger terug te lezen in de tekst. Uit de eind enquête blijkt dat teruglezen zorgt voor beter tekstbegrip. De helft van de leerlingen geeft aan anders om te gaan met teksten en tevens is het gebruik van codering tijdens het lezen toegenomen. 7 van de 10 leerlingen geven aan dat zij zichzelf (iets) vaardiger vinden in het lezen van teksten.

Deelvraag 3: Leidt het inzetten van close reading, waaronder coöperatief leren, naast Nieuwsbegrip tot een verbetering van leesvaardigheid bij deze leerlingen?

De resultaten op de methode- onafhankelijke toetsen en methodetoetsen laten zien dat de interventies die gedaan zijn tijdens dit onderzoek weinig of geen invloed hebben gehad op de leesresultaten van de leerlingen. De toetsresultaten op de methode- onafhankelijke toetsen laten een grillig beeld zien, maar de meeste leerlingen laten weinig of geen vooruitgang zien of behalen een zelfde resultaat. Mogelijk heeft dit te maken met de korte periode van interventies.

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

Welke invloed heeft het inzetten van close reading, gedurende 12 interventiemomenten, op de leesvaardigheid en leesmotivatie van de groep 8 leerlingen?

Op grond van de gevonden data tijdens mijn onderzoek kan ik concluderen dat het inzetten van close reading in combinatie met coöperatieve werkvormen een positieve invloed heeft gehad op de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de interventies en hun motivatie om met complexe teksten aan de slag te gaan. Doordat ik tijdens het onderzoek gekozen heb voor teksten van diverse genres, hebben de leerlingen ervaren dat begrijpend lezen ook wordt toegepast bij teksten van andere vakken en buiten de schoolsituatie. De transfer naar andere teksten heeft de motivatie en betrokkenheid vergroot. Koekebacker (2010) geeft aan dat een leerkracht deze transfer bewust moet toepassen om het begrijpend lezen te versterken.

De leerlingen geven aan dat het herlezen van (delen van) de tekst en de tekstgerichte vragen, de aanpak van close reading, zorgen voor beter tekstbegrip.

Het coöperatieve element van close reading, samenwerken in tweetallen, heeft gezorgd meer betrokkenheid en effectief gebruik van de lestijd. De leerlingen hebben wel een periode nodig gehad om zich de aanpak van close reading en coöperatief leren eigen te maken. Dit komt mede doordat coöperatief leren niet wordt toegepast binnen de onderzoeksschool.

De leerlingen zijn vaardiger zijn geworden in coöperatief samenwerken, waardoor de leertijd effectief ingezet kon worden. Met name de zwakkere lezers hebben door het samenwerken meer zelfvertrouwen gekregen, waardoor het competentiegevoel vergroot is. Dit zorgde, tijdens de interventies, voor een grotere motivatie met de opdrachten aan de slag te gaan. Ook heeft dit het zelfsturend leren van de leerlingen vergroot, waardoor mijn rol als leerkracht steeds meer begeleidend werd. Dit vind ik een goede ontwikkeling, omdat ik het belangrijk vind dat de leerlingen zelfstandige, gemotiveerde lezers worden. Wel heb ik gemerkt dat het modellen van belang blijft en dat ik daar als leerkracht alert op moet blijven.

Het inzetten van close reading heeft weinig tot geen invloed gehad op de leesresultaten van de leerlingen bij de toetsen. De interventies hebben wel enige invloed gehad op de leesaanpak van de leerlingen. Alle leerlingen lezen vaker terug in de tekst, samenvatten en codering worden meer toegepast. Het inzetten van deze leesstrategieën kan de leesvaardigheid positief beïnvloeden, zoals ook aangegeven door Shanahan (2013). Dit wordt echter niet zichtbaar bij de afgenomen toetsen in de periode van het onderzoek. Mogelijk heeft dit te maken met de korte periode van onderzoek.

De interventies die ik tijdens dit onderzoek heb uitgevoerd, zijn een aanvulling geweest op het werken met de methode Nieuwsbegrip (CED-groep, z.j.), die vooral de aandacht vestigt op leesstrategieën. Door de aanpak van close reading, zijn de leerlingen gericht geweest op het doel van de schrijver, de tekststructuur en tekstopbouw (Vernooy, 2017; Fischer & Frey, 2012; Shanahan, 2013). De focus ligt hierbij op de inhoud van de tekst, door het beantwoorden van tekstgerichte vragen in een coöperatieve leersituatie. Dit heeft gezorgd voor beter tekstbegrip, meer zelfsturend leren en effectieve leertijd. Tevens heeft het gezorgd voor verhoging van betrokkenheid bij de lessen en motivatie om met een complexe tekst aan de slag te gaan. Hierdoor vind ik dat close reading een goede aanvulling kan zijn op het huidige strategisch begrijpend leesonderwijs, omdat er ook aandacht nodig blijft voor het aanleren van leesstrategieën en modellen van de leerkracht. Dit sluit aan bij de uitkomst van het onderzoek van Tymms et al. (2011) en het National Reading Panel (2000).

5.3 Discussie

Bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag realiseer ik mij dat dit onderzoek in een kleine setting is uitgevoerd (tien leerlingen) en dat ik zelf in dit onderzoek heb geparticipeerd. Dit kan van invloed zijn op de uitkomst van het onderzoek.

Het tijdsbestek van het onderzoek, 12 interventies (weken), kan van invloed zijn geweest op de gevonden resultaten. Het betreft een relatief korte onderzoeksperiode, wellicht is er bij begrijpend lezen meer tijd nodig om resultaten te zien.

Wanneer het onderzoek gedaan wordt op een school waar coöperatief leren al toegepast wordt, kan de uitkomst anders zijn. De leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek waren onbekend met coöperatieve werkvormen.

Terugkijkend op mijn onderzoek kan ik concluderen dat ik bij een volgend onderzoek wellicht andere keuzes zou maken met betrekking tot de onderzoeksinstrumenten. Zo zou ik kritischer kijken naar de samenstelling van de enquêtes en er meer op letten dat alle gestelde vragen gericht zijn op het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Ook zou ik beter uitzoeken wat bruikbaar is voor het meten van motivatie van leerlingen. Ik heb dit tijdens mijn onderzoek gedaan door het bevragen van de leerlingen en het observeren tijdens de interventies. Een meer objectief meetinstrument kan de betrouwbaarheid van de uitkomst van het onderzoek vergroten.

Ik realiseer mij dat een diagnostisch gesprek al kan leiden tot verhoogde betrokkenheid van leerlingen, omdat het de aandacht vestigt op het persoonlijke leerproces.

Een uitkomst van mijn onderzoek is, dat close reading een goede aanvulling kan zijn op het huidige strategische leesonderwijs op mijn onderzoeksschool. Hierbij wil ik de kritische opmerking plaatsen dat het zoeken van geschikte complexe teksten en samenstellen van lessen veel vraagt van een leerkracht. Een leerkracht heeft hier tevens voldoende kennis bij nodig om hier een goede invulling aan te geven.

Tijdens mijn onderzoek heb ik toetsresultaten bekeken van toetsen die door verschillende toetsontwikkelaars zijn samengesteld (Cito en 6,7,8 Onderwijs Advisering). De resultaten laten een verschillend beeld zien. De vraag is dan ook in hoeverre deze toetsen goed met elkaar vergelijkbaar zijn. Wellicht heeft het verschillende resultaat te maken met de lengte van de teksten, tekstopbouw en/of onderwerp van de teksten in de verschillende toetsen.

Onderzoek in andere groepen kan duidelijkheid geven over de geschiktheid van de aanpak van close reading in lagere groepen.

5.4 Betekenis voor de school/ aanbevelingen

Ondanks dat het onderzoek geen aantoonbare verbetering in leesresultaten laat zien bij de leerlingen die hebben deelgenomen, denk ik dat close reading een goede aanvulling kan zijn op het huidige begrijpend leesonderwijs. Het zorgt voor een bewuste transfer naar betekenisvolle situaties en andere vakgebieden, waarbij een keuze gemaakt wordt voor complexe teksten van verschillende genres. Dit zorgt ervoor dat leerlingen het nut van begrijpend lezen meer gaan inzien, wat de motivatie kan vergroten. Het coöperatieve element binnen close reading zorgt voor actievere deelname en meer betrokkenheid bij de lessen. Om dit in te voeren binnen de onderzoeksschool is kennisuitbreiding over coöperatief leren en close reading nodig. Dit zou plaats kunnen vinden in de vorm van een teamtraining. Van belang is dat er gezorgd wordt voor een doorgaande lijn binnen de school.

Om dit proces op gang te brengen, ga ik de uitkomsten van dit onderzoek bespreken op de onderzoeksschool. Ik heb hiertoe een handleiding en theoretische onderbouwing opgesteld, die binnen de school gebruikt kan worden ter aanvulling op het huidige begrijpend leesonderwijs, zie bijlage 15 en 16.

Verder is mij gevraagd om mijn bevindingen en kennis te delen in de kenniskring (voor intern begeleiders) van de stichting waartoe de onderzoeksschool behoort. Hiermee hoop ik een bijdrage te leveren aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op de scholen binnen de stichting.

Tot slot zou ik vervolgonderzoek naar de inzet van close reading in andere groepen willen aanbevelen. Hierdoor kan duidelijk worden voor welke leerlingen de aanpak geschikt is.

Nawoord

Ik heb intensief en met veel plezier aan dit onderzoek gewerkt. Ondanks dat het onderzoek niet gezorgd heeft voor betere toetsresultaten bij de leerlingen, heb ik de leerlingen zich op een positieve wijze zien ontwikkelen tijdens de interventies. Ik ben daarom van mening dat het zeker van betekenis is geweest voor de leerlingen die hebben deelgenomen en voor mijn eigen kennis en vaardigheden als leerkracht en intern begeleider. Ik denk daarom ook dat de werkwijze van close reading en coöperatief leren zeker een goede aanvulling kunnen zijn op het huidige begrijpend leesonderwijs en wil dit door kennisdeling graag overbrengen op anderen.

Mijn familie, critical friends, werkplekbegeleider, collega's en studiebegeleider van Fontys wil ik bedanken voor hun steun en feedback.

Van mijn critical friends heb ik constructieve, kritische en eerlijke feedback mogen ontvangen, die mij steeds opnieuw geholpen heeft bij de juiste focus tijdens dit onderzoek.

Mijn studiebegeleider heeft mij bij ieder feedback moment weer een stap op weg geholpen door het stellen van kritische vragen, die mij weer op scherp zetten.

Mijn werkplekbegeleider en collega's wil ik bedanken voor de mogelijkheid om dit onderzoek uit te voeren en de interesse voor het verloop van het onderzoek.

Tot slot een dankwoord aan mijn familie, die mij in staat heeft gesteld om gedurende een lange periode intensief met dit onderzoek bezig te zijn.

Literatuurlijst

Andriessen, D., Ostenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Geraadpleegd op 15 september 2017 van <http://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/praktijk-en-onderzoek/artikelen/praktijk-en-onderzoek>.

Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs; zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, jrg.2(3), 22-29.

Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (Velon/Velov)*, jrg.32(3), 4-8.

Blijswijk, M. van & Bogaarts, M. (2010). Onderwijskundig leiderschap. Wat werkt in de klas. *JSW*, jrg.95(5), 6-9.

Bouwman, A. & Mortel, K. van de (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*, jrg.42(3), 10-13.

Burke, B. (2012). *A Close look at close reading: scaffolding students with complex texts*. Geraadpleegd op 5 juni 2017 van http://nieonline.com/tbtimes/downloads/CCSS_reading.pdf.

CED- Groep (2011). *Algemene handleiding Nieuwsbegrip [XL]*. Geraadpleegd op 26 juni 2017 van http://www.schoolhelpdesk.nl/victor/download_attachment.php?kb_att=184.

Ebbens, S. & Ettekoen, S. (2013). *Effectief leren, basisboek*. Groningen: Noordhoff uitgevers.

Feskens, R., Kuhlemeier, H. & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht*. Geraadpleegd op 21 maart 2017 van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/12/06/resultaten-pisa-2015-in-vogelvlucht>.

Fischer, D. & Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, jrg.66(3), 179-188.

Fischer, D. & Frey, N. (2013). Close reading. *Principal Leadership*, jrg.13(5), 57-59.

Förrer, M., Kenter, B. & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen... denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*, 220-221. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederlands: PIRLS 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.

Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, *jrg.41*(2), 111–127.

Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (red.). (2008). *Goed werk? Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.

Jong, W. de (2017). *Close reading.....Wiebren ziet het zitten*. Geraadpleegd op 5 december 2017 van <http://onderwijsmetlev.nl/close-reading-wiebren-ziet-het-zitten>.

Kagan, S. & Kagan, M. (2013). *Coöperatieve leerstrategieën: Research, principes en de praktische uitwerking*. Rotterdam: Bazalt.

Kagan, S. (2016). Samen leer je meer en beter. *PO Management*, 34-26.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2007). *Effectieve instructie: Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Marzano, R. (2014). *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Muijselaar, M. (2016). *How to assess and improve children's reading comprehension?* Enschede: Ipskamp Printing.

Mijs, D., Egbertsen, T., Oude Kamphuis, K., & Vernooy, K. (2015). *Leerlingen helpen andere leerlingen. Peer tutoring: een effectieve methodiek om de leerresultaten en de leesmotivatie te verbeteren*. Geraadpleegd op 12 juni 2017 van <https://expertis.nl/kennisbank/werkboek-leerlingen-helpen-andere-leerlingen>.

Muijen, G. van (2004). Ervaringen met coöperatief leren. *JSW*, *jrg.89*(3), 40-43.

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Geraadpleegd op 12 juni 2017 van <https://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/733/documenten/leraar-zijn.pdf>.

Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar (lectorale rede)*. Eindhoven: Fontys.

Shanahan, T. (2013). *Letting the tekst take center stage*. Geraadpleegd op 12 juni 2017 van <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Shanahan.pdf>.

Schalkers, K. Haan, M. de & Booij, N. (2014). *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je even helpen? Handvatten voor schoolteams die zelfsturend leren competenties van leerlingen willen stimuleren*. Geraadpleegd op 20 juni 2017 van <https://onderwijsdatabank.nl/87846/leren-dat-kan-ik-zelf-maar-wil-je-even-helpen>.

Strassner, S. (2015). *Close reading strategies & reading comprehension*. Geraadpleegd op 8 juni 2017 van http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/571.

Tuijl, C. van & Gijsel, M. (2017). *Leesonderwijs: van a naar b(eter)*. Geraadpleegd op 24 november 2017 van <http://didactiefonline.nl/artikel/leesonderwijs-van-a-naar-b-eter>.

Vanderlinde, R. & Keer, H. van (2011). *Peer tutoring bij begrijpend lezen: met twee beter dan alleen*. Geraadpleegd op 14 mei 2017 van http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/25/45/.

Vernooy, K. (2017). *De tekst centraal. De opkomst van close reading nader bekeken* [PowerPoint]. Geraadpleegd op 15 mei 2017 van <http://researched.eu/download/2017/Vernooy-rEDAdam17-de-tekst-centraal.pptx>.

Vernooy, K. (2013). Het verbeteren van de leesvaardigheden nader bekeken. *Orthopedagogiek: Onderwijs en Praktijk*, jrg.52(5), 211-223.

Vernooy, K. & Egbertsen, T. (2012). Leerlingen helpen effectief medeleerlingen. *Basisschool Management*, jrg. 26(8), 8-12.

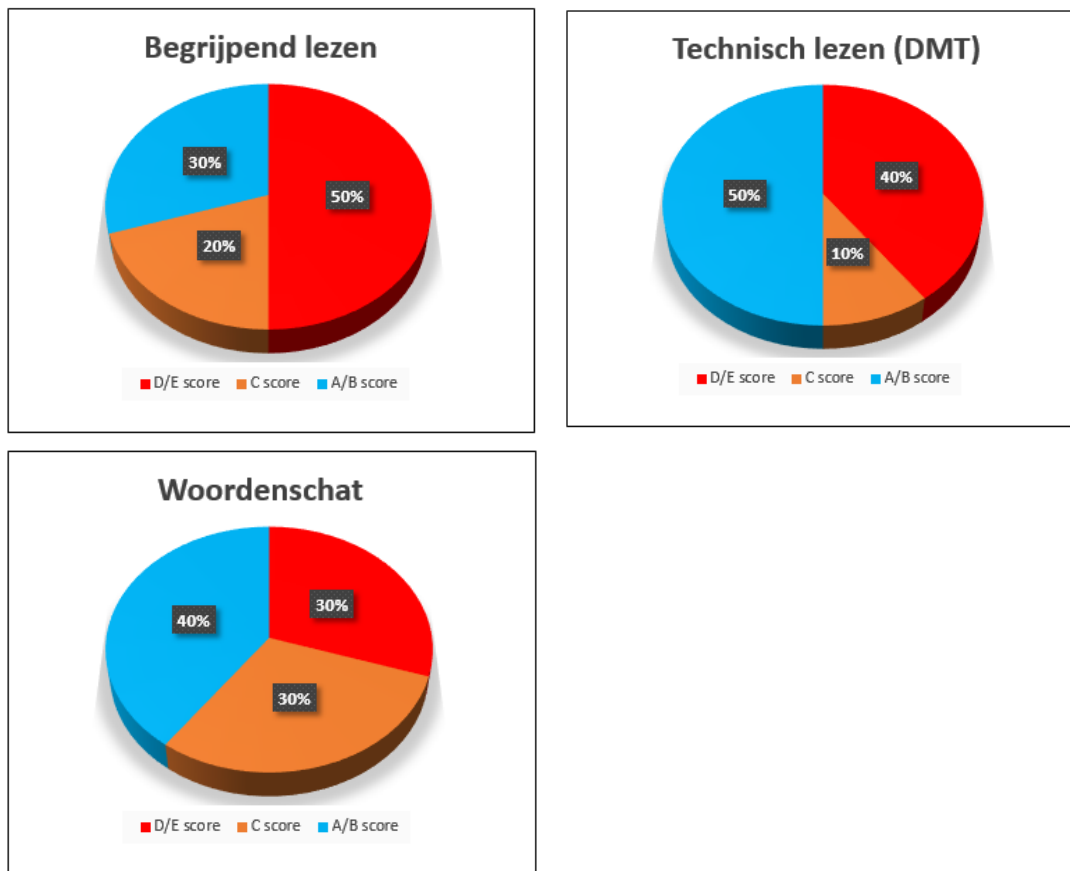
Vernooy, K. & Mijs, D. (2016). 'Close reading' onder de loep. *LBRT, tijdschrift voor remedial teaching*, jrg.24(5), 22-25.

Vugt, J. van (2005). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Waal, M. de (2011). *Close reading of toch begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 15 september 2017 van <https://vanjufmarjan.nl/close-reading-versus-begrijpend-lezen/>.

With, T. de, Aarntzen, D., Ahlers, L., Ballering, C., Boer, G. de, Bouwman, A. Fiori, L., Förner, M., Loman, E. Mortel, K. van de, Oosterman, J. & Snijders, P. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO*. Geraadpleegd op 15 september 2017 van <http://www.cps.nl/begrijpendlezenpovo>.

Bijlage 1 Leerresultaten onderzoeksgroep start onderzoek



Figuur 1. Resultaten Entreetoets juni 2017

	Begrijpend lezen		Woordenschat		DMT		AVI	
Leerling 1	1	E	1	E	1,2	D	E7	
Leerling 8	1,4	D	1,4	D	1,9	E	E7	
Leerling 5	1,6	D	2,6	C	3,3	B	E7	
Leerling 6	1,8	D	2,4	C	1	E	M7	
Leerling 9	1,8	D	1,9	D	2,5	D	M6	
Leerling 4	2,4	C	2,1	C	3,3	B	E7+	
Leerling 2	2,8	C	4,1	A	3,2	B	E7+	
Leerling 7	3,1	B	4,1	A	4	A	E7+	
Leerling 10	4	A	3	B	2,4	C	E7+	
Leerling 3	4,1	A	4,2	A	4,6	A	E7+	

Leerling 8 is een leerling met dyslexie. Zij heeft de Entreetoets met auditieve ondersteuning gemaakt.

Leerling 9 is een leerling met ADHD, waardoor zijn resultaten wat grillig kunnen zijn. Ook is er bij deze leerling een vermoeden van dyslexie, maar voldoet hij niet aan de voorwaarden voor onderzoek.

Figuur 2. Resultaten Cito (Entreetoets E7) en AVI

2016 / 2017 - 7WN (leerjaar 7) - CITO Begrijpend lezen LOVS - Totaal

27RM in 2011 / 2012 - 2016 / 2017

	Gem.	Land	Insp.	Nw.	Niv.	A	B	C	D	E	n=
3-II	11,0	-2		4,4	A	50%	25%	13%	13%	0%	8
4-II	18,0	13		4,1	A-	44%	11%	22%	22%	0%	9
4-III	19,8	18		3,5	B	22%	22%	44%	0%	11%	9
5-II	31,7	25	25	4,2	A-	44%	22%	33%	0%	0%	9
6-II	22,6	32	32	0,8	E+	10%	20%	10%	20%	40%	10
7-II	39,1	44		1,5	D	20%	10%	10%	40%	20%	10
7-III	42,3	47		1,8	D+	20%	10%	20%	40%	10%	10
						29%	17%	22%	20%	12%	

2016 / 2017 - 7WN (leerjaar 7) - CITO Drie-Minuten-Toets LOVS - Totaal

27RM in 2011 / 2012 - 2016 / 2017

	Gem.	Land	Insp.	Nw.	Niv.	A	B	C	D	E	n=
3-II	28,0	23	21	4,1	A-	38%	25%	0%	25%	13%	8
3-III	39,4	36	33	3,6	B	38%	25%	25%	13%	0%	8
4-II	59,2	54	48	4,1	A-	33%	22%	33%	11%	0%	9
4-III	62,6	62	56	3,1	B-	33%	11%	22%	22%	11%	9
5-II	69,0	70	66	2,7	C+	22%	22%	33%	11%	11%	9
5-III	75,9	76	71	3,1	B-	33%	11%	22%	33%	0%	9
6-II	78,3	82		2,3	C-	30%	10%	10%	40%	10%	10
6-III	86,7	86		3,2	B-	30%	30%	10%	30%	0%	10
7-II	90,4	88		3,5	B	20%	40%	20%	10%	10%	10
7-III	92,3	93		2,9	C+	20%	30%	20%	20%	10%	10
						29%	23%	20%	22%	7%	

2016 / 2017 - 7WN (leerjaar 7) - CITO Woordenschattoets LOVS - Totaal

27RM in 2013 / 2014 - 2016 / 2017

	Gem.	Land	Insp.	Nw.	Niv.	A	B	C	D	E	n=
4-II	45,6	56		1,0	E+	0%	22%	33%	33%	11%	9
4-III	50,3	59		1,0	E+	22%	11%	22%	11%	33%	9
5-II	58,8	64		1,6	D	0%	44%	22%	22%	11%	9
5-III	63,8	68		2,1	C-	11%	33%	22%	11%	22%	9
6-II	63,0	75		0,7	E+	10%	0%	20%	40%	30%	10
6-III	69,0	79		0,8	E+	0%	20%	20%	30%	30%	10
7-II	80,5	86		1,4	D	20%	10%	30%	10%	30%	10
7-III	90,6	91		2,9	C+	30%	10%	30%	20%	10%	10
						12%	18%	25%	22%	22%	

Figuur 3. Trendtabellen groep 3-7 begrijpend lezen, technisch lezen en woordenschat

Bijlage 2 Start enquête

Start enquête (digitaal af te nemen via Survio)

1. Wat vind je van lezen?

- ☐ Heel leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Een beetje leuk
- ☐ Niet leuk

2. Hoe vaak lees je thuis?

- ☐ Elke dag
- ☐ Een paar keer per week
- ☐ Af en toe
- ☐ Nooit

3. Wat vind je van begrijpend lezen?

- ☐ Heel leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Een beetje leuk
- ☐ Niet leuk

4. Vind je begrijpend lezen makkelijk of moeilijk?

- ☐ Heel makkelijk
- ☐ Makkelijk
- ☐ Een beetje moeilijk
- ☐ Moeilijk

5. Vertel eens waarom je begrijpend lezen makkelijk of moeilijk vindt: (open vraag)

6. Hoeveel sterren geef jij het vak begrijpend lezen?



7. Vind je het leuk om samen te werken?

- ☐ Heel leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Een beetje leuk
- ☐ Niet leuk

8. Bij welke vakken vind je het prettig om samen te werken? Je mag meerdere antwoorden geven:

Taal	Zaakvakken (geschiedenis, aardrijkskunde, biologie)
Rekenen	Engels
Estafette lezen	Blits
Begrijpend lezen	Spelling
Tekenen/knutselen	Weektaken

9. Hoeveel sterren geef jij samenwerken in de klas?



Bijlage 3 Eind enquête

Eind enquête (digitaal af te nemen via Survio)

- 1. Vond je het leuk om in tweetallen samen te werken?**
 - ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Een beetje leuk
 - ☐ Niet leuk

- 2. Vertel eens waarom je het samenwerken in tweetallen wel/niet of een beetje leuk vond: (open vraag)**

- 3. Vind je begrijpend lezen met samenwerkvormen leuker dan zonder?**
 - ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Een beetje leuk
 - ☐ Niet leuk

- 4. Vind je begrijpend lezen makkelijker als je mag samenwerken en overleggen?**
 - ☐ Altijd makkelijker
 - ☐ Meestal makkelijker
 - ☐ Soms makkelijker
 - ☐ Nee

- 5. Vertel eens waarom je het samenwerken in tweetallen wel/niet makkelijker vindt: (open vraag)**

- 6. Begrijp je teksten beter als je delen van de tekst opnieuw leest (close reading)?**
 - ☐ Altijd
 - ☐ Meestal
 - ☐ Meestal niet
 - ☐ Nee

- 7. Vertel eens waarom je een tekst wel/niet beter begrijpt als je delen van de tekst opnieuw leest: (open vraag)**

- 8. Vind je het leuk om begrijpend lezen ook te oefenen met andere soorten tekst dan alleen teksten van Nieuwsbegrip?**
 - ☐ Heel leuk
 - ☐ Leuk
 - ☐ Een beetje leuk
 - ☐ Niet leuk

9. Wat vind je van de volgende werkvormen?

Tweepraat	Tweepraat lezen
Denken, delen, uitwisselen	Tweetal coach
Tweegesprek op tijd	Tweepraat review
Tweepraat schrijven	Mindmap
Vensterruiten	

10. Helpen de werkvormen je om teksten beter te begrijpen?

Tweepraat	Tweepraat lezen
Denken, delen, uitwisselen	Tweetal coach
Tweegesprek op tijd	Tweepraat review
Tweepraat schrijven	Mindmap
Vensterruiten	

11. Hoeveel sterren geef jij de lessen begrijpend lezen, zoals we in de afgelopen weken gedaan hebben? Met herhaald lezen (close reading), samenwerkvormen en ook andere teksten dan Nieuwsbegrip?



12. Bij welke vakken zou je het ook prettig om in tweetallen samen te werken, zoals we in de afgelopen weken gedaan hebben? Je mag meerdere antwoorden geven:

Taal	Zaakvakken (geschiedenis, aardrijkskunde, biologie)
Rekenen	Engels
Estafette lezen	Blits
Tekenen/knutselen	Spelling
Weektaken	

Bijlage 4 Tussentijdse beoordeling werkvormen (voorbeeld)

Wat vind jij ervan?

Datum:

Wat vind je van de verschillende werkvormen?	Heel leuk 	Leuk 	Een beetje leuk 	Niet leuk 
Tweepraat				
Denken-delen-uitwisselen				
Tweetal coach				
Vensterruiten				

Helpen de oefeningen je om de tekst beter te begrijpen?	Ja, ik begrijp de tekst beter	Steeds een beetje meer	Een beetje	Nee, het maakt geen verschil
Tweepraat				
Denken-delen-uitwisselen				
Tweetal coach				
Vensterruiten				

Wat vind je van de lessen met bovenstaande werkvormen?	Leuker	Geen verschil	Minder leuk

Bijlage 5 Vragenlijst diagnostische gesprekken

Deze vragenlijst is gebaseerd op het format van Förrer en Van de Mortel (2010) 'Diagnostische vragen over aanpakgedrag bij lezen'

Afname- instructies:

- De vragenlijst wordt 1-op-1 afgenomen.
- Er wordt gebruik gemaakt van een tekst die aansluit bij het technisch leesniveau van de leerling.
- De leerkracht en de leerling lezen om de beurt een gedeelte van de tekst hardop voor. Hierna worden onderstaande vragen gesteld.
- Van het gesprek wordt een geluidsopname gemaakt, om de antwoorden goed te kunnen analyseren.

Voor het lezen

1. Wat doe je als je les of toets begrijpend lezen gaat maken?
Hoe begin je, bij de tekst of bij de vragen?
2. Toen je de tekst las (of hoorde), kon je toen al voorspellen hoe de tekst verder zou gaan?
3. Wat weet je zelf al over het onderwerp?
Kon je daarmee al een voorstelling maken?

Tijdens het lezen

4. Is er tijdens het lezen een vraag in je opgekomen? Welke?
Als dit gebeurt tijdens het lezen van een tekst, wat doe je dan?
5. Maak je weleens een plaatje in je hoofd tijdens het lezen?
Helpt dit je om het beter te begrijpen?
6. Wist je al iets over dit onderwerp?
Helpt dat om de tekst beter te begrijpen?
7. Lees je tijdens het lezen terug in de tekst?

Na het lezen

8. Vind jij dat stukjes van deze tekst belangrijker zijn dan andere stukjes?
9. Wat doe je tijdens het lezen om dat goed te kunnen onthouden?
10. Kun je in een paar zinnen vertellen waar we net over gelezen hebben?
11. Zie je ergens in de tekst een mening van de schrijver of een conclusie?
12. Wat zou de schrijver bedoelen? Hoe zie je dit in de tekst?
13. Welke dingen waren er moeilijk toen je de tekst las (of voorgelezen kreeg)?
Had je moeite met de betekenis van woorden of het begrijpen van de tekst?
14. Wat doe je als je een lastig stukje tekst tegenkomt tijdens het lezen?
Heb je verschillende manieren om hiermee om te gaan?
15. Hoe weet jij of je een tekst goed begrepen hebt?

Eindvragen na de interventies:

Ga je anders met teksten om?

Gebruik je meer codering tijdens het lezen?

Vind je dat je beter geworden bent in het begrijpend lezen van teksten?

Bijlage 6 Logboek

In dit logboek worden observaties genoteerd tijdens de interventies. Gekeken wordt naar elementen van coöperatief leren, close reading en betrokkenheid/motivatie van de leerlingen tijdens de les. Op basis van dit logboek wordt een data-analyse gemaakt, waaruit conclusies worden getrokken.

Tijdsperiode Datum + les		Feitelijke activiteit	Reflectie
Week 1	11-09-'17 Tekst: Een leeg land/Nieuw-Zeeland uit Wijzer AK groep 8	Coöperatieve werkvorm: - denken-delen-uitwisselen - tweepraat Aan de hand van bovenstaande werkvormen is een start gemaakt met de leestekst. Omdat het een eerste les was, waarin ook de enquête werd ingevuld, was er te weinig tijd voor de gehele les.	<u>Gekozen werkvorm</u> De kinderen zijn onwennig gestart met samenwerken. Veel vonden het lastig om van stillezen naar samen overleggen te gaan. <u>Aanpak close reading</u> Schema toegelicht en begrippen uitgelegd <u>Verloop van de les</u> Gestart met enquête en uitleg over de lessen en close reading. Kinderen hadden zin om te gaan lezen Reflectie op eigen handelen: uitleg/introductie kan korter, tijd benutten voor daadwerkelijk lezen. Aandacht voor samenwerkvormen in de volgende les. Leerling 9: moet bijwijken in de tekst tijdens het lezen.
Week 2	18-09-'17 Tekst: Een leeg land/Nieuw-Zeeland uit Wijzer AK groep 8	Coöperatieve werkvorm: - denken-delen-uitwisselen - tweepraat Vervolg van de eerste les. Diagnostische gesprekken gevoerd met vijf leerlingen, op 19-09-'17. Opvallend: alle leerlingen vinden het lastig om in een aantal zinnen de kern van een tekst te vertellen. Ook viel op dat vier van de vijf leerlingen door leestekens heen lezen en dat dit ten koste gaat van het leesbegrip. Dit ga ik meenemen in mijn interventies.	<u>Gekozen werkvorm</u> De kinderen hebben nog steeds de neiging om vinger op te steken en mij het antwoord te geven, i.p.v. in tweetallen te bespreken. Ook zijn ze geneigd mij om hulp te vragen, i.p.v. het in tweetallen uit te zoeken. <u>Aanpak close reading</u> Codering nog niet besproken. Tijdens deze les zie ik kinderen uit zichzelf woorden arceren en aantekeningen maken. Niet alle leerlingen. <u>Verloop van de les</u> Tijdens deze les aandacht besteed aan afspraken/regels rondom samenwerken. Er wordt goed meegedaan door de kinderen. Er wordt nagedacht over soorten teksten en woordbetekenissen. Wat ze lastig vinden is oorzaak- gevolg uit de tekst halen. Dit heb ik gemodeld en voor een aantal leerlingen nogmaals uitgelegd. Leerling 8 vond dit heel moeilijk. Uit de enquête is o.a. gebleken dat de kinderen geïnteresseerd zijn in teksten over Papendrechts Nieuws. Hier ga ik tijdens de interventies aandacht aan besteden.

Week 3	25-09-'17 Tekst: Naar welke school? Nieuwsbegrip Afwezig leerling 2	Coöperatieve werkvorm: - denken-delen-uitwisselen - tweepraat - tweetal coach Tijdens deze les is aandacht besteed aan tekstcodering. Eerste gesproken over wat de kinderen zelf gebruiken en wat zij hebben geleerd bij Nieuwsbegrip. Daarna de tekstcodering vanuit close reading besproken en uitgeprobeerd. Sommige kinderen hebben een eigen lijstje gemaakt met coderingstekens. Leerling 1 gebruikt geen codering uit zichzelf.	<u>Gekozen werkvorm</u> Bij tweetal coach merk ik dat niet alle kinderen het makkelijk vinden om aanwijzingen te geven of te ontvangen. Het hardop lezen is wat storend voor andere tweetallen. De kinderen zijn nog steeds geneigd om een vraag aan de juf te stellen i.p.v. aan maatje. <u>Aanpak close reading</u> Bij deze les merk ik dat de kinderen meer gericht zijn op de structuur van de tekst. Alinea- kopjes worden gebruikt om belangrijke info uit de tekst te halen. De tekstcodering heb ik laten uitproberen door de kinderen. Sommige hebben al een eigen systeem, maar het blijft wel beperkt tot arceren en enkele aantekening. Ik merkte dat de kinderen open staan voor een aanvulling hierop. In de komende lessen wil ik dit steeds terug laten komen, zodat tekstcodering bewuster toegepast gaat worden. <u>Verloop van de les</u> Omdat het onderwerp de kinderen erg aansprak, waren wij erg gemotiveerd en geïnteresseerd tijdens deze les. Ik merkte dat zij meer moeite deden om de tekst te begrijpen. Hierdoor kwam ik tot halverwege mijn voorbereide les. Volgende week wordt deze les daarom afgemaakt.
Week 4	02-10-'17 Tekst: Naar welke school? Nieuwsbegrip	Coöperatieve werkvorm: - denken-delen-uitwisselen - tweepraat schrijven - tweetal coach Tijdens deze les tekstcodering laten terugkomen en geoefend met tekststructuren. Verder een coaching oefening gedaan waarbij gelet werd op leestekens.	<u>Gekozen werkvorm</u> Het coachen van elkaar blijft voor een aantal leerlingen nog lastig. Ik heb goede voorbeelden benoemd, zodat duidelijker wordt hoe zij dit kunnen aanpakken. <u>Aanpak close reading</u> Nog niet alle leerlingen gebruiken het coderen. Het valt me op dat codering de kinderen ook teveel tijd kan kosten, hier moet ik op letten. <u>Verloop van de les</u> Uit de diagnostische gesprekken is gebleken dat veel leerlingen tijdens het lezen niet op de leestekens letten. Dit komt het leesbegrip niet ten goede. Daarom heb ik de kinderen in deze les daarmee laten oefenen en elkaar laten coachen. Gaandeweg de les lukte dit beter. Leerling 8 kiest ervoor om de leestekens eerst te markeren, om er beter op te kunnen letten. De kinderen begrijpen dat deze oefening helpt bij het beter begrijpen van de tekst. Leerling 9 blijft het lastig vinden. Hij past ook nog geen codering toe. De andere kinderen lukt het beter. Door de verschillende leestempo's kost deze oefening tijd. De opdracht om een artikel te schrijven is voor leerling 1,5,6 en 9 heel lastig. Ik moet de opdracht nogmaals uitleggen en modellen hoe zij het kunnen aanpakken. Het uitwerkingsniveau van de artikelen is heel verschillend. Enkele kinderen vinden het leuk om hun artikel voor te lezen. Zelf leerling 9, die het heel lastig vond, leest zijn verhaal voor. Er is een goede veilige sfeer in de groep, waarin verschillen geaccepteerd worden.

Week 5	09-10-'17 Verhaal: fragment uit De erfdochter van Rennenberg van Eveline Bergwerf Afwezig leerling 3	Coöperatieve werkvorm: - vensterruiten - tweegesprek op tijd - denken-delen-uitwisselen	<u>Gekozen werkvorm</u> De werkvorm vensterruiten is nieuw voor de kinderen. Ik merk dat veel kinderen het lastig vinden om de kern uit een stuk van het verhaal op te schrijven. Dit heb ik extra gemodeld. Met name leerling 1,8 en 9 hebben er veel moeite mee. Na twee vensters lukt het hen beter. Het navertellen van het verhaal gaat de meeste kinderen goed af. De kinderen geven aan dat zij deze werkvorm leuk vinden. Zij luisteren aandachtig naar het verhaal en zijn benieuwd naar het boek. <u>Aanpak close reading</u> De kinderen lezen twee alinea's van het verhaal zelf na het voorlezen en krijgen daar opdrachten bij. Ze zoeken o.a. naar voorbeelden in de tekst van het geschiedkundige element van dit boek. Dit lukt goed. De kinderen vinden het wel lastig om onder woorden te brengen wat voor soort verhaal het is. <u>Verloop van de les</u> De les kost veel tijd. De kinderen doen aandachtig mee, de nieuwe werkvorm spreekt hen erg aan. Doordat ik extra moet modelen tijdens de les, komen we niet aan alle opdrachten toe. Ik besluit daarom om de les in twee delen te doen.
--------	---	---	---

Week 6	30-10-'17 Verhaal: fragment uit De erfdochter van Rennenberg van Eveline Bergwerf	Coöperatieve werkvorm: - vensterruiten - tweegesprek op tijd - denken-delen-uitwisselen Deze les samenstelling groepjes gewijzigd en beoordelingsformulier in laten vullen. Enkele kinderen vroegen of we het beoordelen van de werkvormen ook nog met elkaar gaan bespreken. Uit de tussentijdse beoordeling blijkt: Tweepraat wordt door 10 kinderen (heel) leuk gevonden. 7 van de 10 kinderen geven aan dat het hen helpt bij het leesbegrip. Denken- delen-uitwisselen wordt door 7 kinderen (heel) leuk gevonden. 6 kinderen geven aan dat het hen helpt bij beter leesbegrip. Tweetal coach: 6 van de 10 kinderen vinden deze werkvorm (heel) leuk. Deze werkvorm helpt minder bij het tekstbegrip (6 kinderen v.d. 10). Vensterruiten: 9 kinderen vinden deze werkvorm niet of een beetje leuk. 7 kinderen geven aan dat deze werkvorm niet helpt bij beter tekstbegrip. 6 kinderen vinden de lessen met coöperatieve werkvormen leuker, 3 kinderen vinden het minder leuk en voor 1 leerling maakt het geen verschil.	<u>Gekozen werkvorm</u> Met behulp van de vensterruiten is het verhaal opgehaald, omdat er 2 weken tussen zitten. Aan de hand van hun aantekeningen lukt het de meeste kinderen goed om het verhaal weer op te halen. Het is merkbaar dat de kinderen er meer aan gewend raken om in tweetallen te overleggen. Deze les is de samenstelling van tweetallen gewijzigd. Leerling 6 moet duidelijk wennen aan haar nieuwe maatje. De communicatie verloopt in het begin van stroef. Dit houd ik extra in de gaten. <u>Aanpak close reading</u> Tijdens deze les moeten de kinderen het verhaal deels zelf lezen, vorige les heb ik het voorgelezen. Hierbij wordt het leestempo tussen de kinderen duidelijk. Leerling 8 heeft een veel lager leestempo dan haar leesmaatje. Ik heb de les daarop aangepast en ze om de beurt laten lezen. Dit is wel een belangrijk aandachtspunt, met name voor kinderen met dyslexie. <u>Verloop van de les</u> We hebben een gesprek over het lezen van verhalen. Een aantal kinderen vertelde dat zij zich het verhaal inbeelden en dat het hen helpt bij het begrijpen en onthouden. Ik merk dat de kinderen betrokken zijn en bijv. graag willen weten hoe de tweetallen gevormd zijn. Dit heb ik uitgelegd. Reflectie op eigen handelen na vier weken: uit de tussentijdse beoordeling wordt duidelijk dat niet alle coöperatieve werkvormen positief beoordeeld worden door de leerlingen. Aangezien de werkvormen nieuw zijn en de kinderen er wellicht aan moeten wennen, wil ik in de komende lessen proberen ze regelmatig terug te laten komen. Aandachtspunt voor mijzelf: let op de lengte van de opdrachten tijdens de les en zorg voor voldoende modeling.
--------	--	--	--

Week 7	06-11-'17 Tekst: 'Ik hou van Holland' methode aardrijkskunde H/V 1 Afwezig leerling 5	Coöperatieve werkvorm: - tweetal review - denken-delen-uitwisselen - maken van een mindmap	<u>Gekozen werkvorm</u> De werkvorm tweetal review verloopt goed, de kinderen kunnen op een vlotte manier vertellen aan elkaar waarover ze gelezen hebben. Enkele kinderen zijn wel geneigd om er een lang verhaal van te maken (leerling 1). Deze werkvorm is nieuw voor hen. Het maken van een mindmap is bij de meeste kinderen bekend, omdat dit ook in Nieuwsbegrip voorkomt. Denken- delen- uitwisselen vinden de kinderen een prettige werkvorm. <u>Aanpak close reading</u> De kinderen geven aan dat ze dit een moeilijke tekst vinden. Hierdoor heb ik wat extra tijd besteed aan het toelichten van moeilijke woorden. Na deze bespreking, kunnen de kinderen goed zelfstandig verder met de les. Bij deze les is veel aandacht besteed aan het bekijken van de tekststructuur en gebruik van afbeeldingen. Dit gaf de kinderen meer overzicht en begrip over het onderwerp. Ook tekstcodering hielp hierbij. <u>Verloop van de les</u> Deze tekst heb ik bewust gekozen omdat het een complexe tekst betreft. Ik had iets meer tijd vooraf moeten besteden aan de moeilijke woorden. Hiermee heb ik de kinderen tijdens de les wel goed op weg kunnen helpen.
Week 8	13-11-'17 Tekst 'De Nederlandse krokettenoorlog' Nieuwsbegrip	Coöperatieve werkvorm: Denken-delen-uitwisselen Tweegesprek op tijd Tweepraat schrijven	<u>Gekozen werkvorm</u> Ik merk dat de kinderen vaker aantekeningen gaan maken, ook bij de werkvorm denken-delen-uitwisselen (leerling 8). Dit geeft hen houvast bij het bespreken. Leerling 6 begint meer vertrouwen te krijgen om dingen op te schrijven en te bespreken. Het tweegesprek op tijd verloopt soepel, nadat ik moeilijke woorden heb toegelicht en gemodeld heb. Bij het nabespreken van deze opdracht geven de kinderen aan dat het uitleggen in eigen woorden aan elkaar helpt bij het begrijpen. Sommige kinderen geven aan dat zij er van leren en dat de tweetallen elkaar hebben kunnen aanvullen in informatie. <u>Aanpak close reading</u> Het gebruik van codering wordt nog niet structureel gedaan. Nadat ik de kinderen hierop wijs, gaan zij in tweetallen hier goed mee aan de slag. Er is gekozen voor een eigen mengvorm van coderingstekens, die de kinderen de meeste houvast geeft bij het lezen van de tekst. Bij het doorgronden van de structuur van de tekst heeft leerling 1 extra instructie nodig. Besproken is waarom het belang is om de structuur te bekijken. Ik merk dat de tweetallen elkaar steeds beter gaan aanvullen hierbij (leerling 5). Leerling 9 liet in het begin nog veel onzekerheid zien. Deze les merk ik dat hij meer betrokken is en meer durft te laten zien (hij vindt de tekst zelfs 'gemakkelijk'). Ook leerling 5 begint meer zelfvertrouwen te laten zien, groter aandeel in tweegesprek. <u>Verloop van de les</u> Deze les verliep soepel, de kinderen beginnen gewend te raken aan het herhaald lezen en samen aan de slag gaan met verschillende werkvormen.

Week 9	20-11'17 Tekst uit boek 'Freeks wilde avonturen' van Freek Vonk	Coöperatieve werkvorm: Denken-delen-uitwisselen Tweetal coach Tweepraat review Tweepraat schrijven	<u>Gekozen werkvorm</u> De kinderen gaan goed aan de slag met tweetal review. Hierna het doel van deze werkvorm besproken. Kinderen kunnen het doel ervan goed aangeven. Leerling 1 geeft zelf aan dat zij hier niet goed in is. Haar maatje heeft haar goed op weg geholpen. Tweetal coach: het valt me op dat kinderen elkaar nu meer tips durven geven en dat zij dit ook op een positieve opbouwende manier doen. Leerling 6 geeft aan dat zij het lastig vindt om een korte samenvatting te maken. Haar maatje geeft haar een aantal duidelijke tips, waarna zij wel met de opdracht aan de slag kan. <u>Aanpak close reading</u> Het zoeken van de mening van de schrijver vinden de meeste kinderen niet gemakkelijk. Dit heb ik extra gemodeld tijdens deze les. <u>Verloop van de les</u> Geen bijzonderheden
--------	--	---	--

Week 10	27-11-'17 Tekst veelkleurig/gasten of blijvers uit boek geschiedenis en Tekst Nieuwsbegrip 'Vluchtelingen in Europa'	Coöperatieve werkvorm: Tweepraat review Tweepraat schrijven/lezen Mindmap maken Deze les samenstelling groepjes gewijzigd en beoordelingsformulier in laten vullen. Uit de tussentijdse beoordeling blijkt: <i>Tweepraat schrijven wordt door 4 kinderen leuk gevonden. 5 kinderen vinden het een beetje leuk. 6 van de 10 kinderen geven aan dat het hen steeds beter helpt bij het leesbegrip.</i> <i>Tweepraat lezen wordt door 7 kinderen een beetje of niet leuk gevonden. De helft van de groep geeft wel aan dat het hen helpt bij tekstbegrip.</i> <i>Tweegesprek op tijd: 6 van de 10 kinderen vinden deze werkvorm (heel) leuk. Deze werkvorm helpt 6 van de 10 (steeds beter) bij tekstbegrip.</i> <i>Tweetal review: de helft van de groep vindt deze werkvorm (heel) leuk en geeft aan dat het hen helpt bij het begrip.</i> <i>Mindmap maken: deze werkvorm wordt door 9 kinderen positief beoordeeld, ook voor het begrijpen van de tekst.</i> <i>7 kinderen vinden de lessen met deze coöperatieve werkvormen leuker, voor 3 kinderen geen verschil.</i>	<u>Gekozen werkvorm</u> De kinderen hebben vandaag geoefend met het vergelijken van teksten en het verbanden leggen qua inhoud. Tweepraat review en tweepraat schrijven gaat de tweetallen goed af, het is te merken dat de kinderen deze werkvormen inmiddels gewend zijn. De kinderen zijn enthousiast over het maken van een mindmap. <u>Aanpak close reading</u> Tijdens deze les zie ik dat sommige tweetallen zelf al de moeilijke woorden gaan bespreken en de structuur van de tekst bekijken. Ik merk dat de meeste kinderen al anders omgaan met de tekst die zij krijgen. Er wordt veel gebruik gemaakt van codering, de kinderen maken uit eigen beweging aantekeningen en gaan goed in gesprek met elkaar. De structuur van close reading begint de kinderen eigen te worden. <u>Verloop van de les</u> De samenstelling van de tweetallen heb ik deze les weer gewijzigd. De kinderen zijn hier inmiddels aan gewend en kunnen meteen aan de slag. Leerling 6 en leerling 8 hebben duidelijk een actiever aandeel tijdens de coöperatieve werkvormen, als ik dit vergelijk met de start van de lessen. Ik merk dat deze leerlingen meer zelfvertrouwen hebben gekregen om hun antwoord te delen en te luisteren naar tips van hun maatje. Leerling 9 blijft het nog wat lastiger vinden. Hij heeft moeite met het omschrijven van de kern van een tekst. Ook leerling 1 vraagt om extra uitleg. Zij zoekt samen met haar maatje een ander tweetal op, om uitleg te krijgen. Mooi om te zien dat de kinderen niet meer direct aan mij vragen, maar elkaars vaardigheden benutten. Mooi voorbeeld van betrokkenheid: een van de sterke leerlingen vraagt of zij een eigen tekst mag meenemen voor een volgende les. Zij komt wel eens een tekst tegen die zij niet helemaal begrijpt en zou hier graag in de les mee aan de slag gaan. Reflectie op eigen handelen na vier weken: het modellen pas ik regelmatig en actiever toe. Ik merk dat de kinderen gewend raken aan het coöperatief leren en hulp zoeken bij elkaar (eventueel een ander tweetal). Hierdoor zie ik de leeractiviteit en betrokkenheid toenemen. Mijn rol wordt daardoor meer verschoven naar begeleider.
---------	---	---	---

Week 11	04-12-'17 Fragment uit boek Jojo van Dave Kastelein	Coöperatieve werkvorm: Vensterruiten Tweepraat schrijven Tweegesprek op tijd Denken- delen-uitwisselen Mindmap	<u>Gekozen werkvorm</u> De werkvorm vensterruiten is niet erg populair bij de kinderen. Mogelijk heeft dit te maken met de onbekendheid of het verschil tussen kritisch luisteren en lezen. Ik heb ervoor gekozen om deze werkvorm nogmaals toe te passen en om te kijken hoe de kinderen het nu oppakken. Tijdens de les merk ik dat het de kinderen makkelijker afgaat om aantekeningen te maken tijdens het voorlezen van het verhaal. Meerdere kinderen gaan zelf terug kijken en vergelijken met wat zij de vorige keer hebben opgeschreven. Het navertellen gaat iedereen een stuk gemakkelijker af. Mogelijk zijn de kinderen nu beter in staat om tot de kern te komen, ook al zit er een verschil tussen luisteren en zelf lezen. <u>Aanpak close reading</u> Het herhaald lezen is bekend bij de kinderen, de meesten vinden dit ook prettig om te doen. Ze ervaren dat zij door gericht herlezen de tekst beter gaan begrijpen. Dit geeft motivatie om delen van de tekst nogmaals aandachtig te lezen. Hier zie een verschil met het begin van mijn onderzoek. Toen zagen de kinderen het nut van de tekst nog een keer lezen niet zo in. <u>Verloop van de les</u> Het boek is bij een aantal kinderen bekend, omdat de schrijver enkele jaren geleden op school is geweest. Omdat het al een tijdje geleden is dat zij het boek gelezen hebben, zijn de kinderen enthousiast tijdens de les en willen zij graag ophalen wat er gebeurt in het boek. Leerling 8 geeft aan dat zij het boek nogmaals gaat lezen, omdat ze weer nieuwsgierig is geworden naar het vervolg. Meerdere kinderen geven aan dat zij gemotiveerd zijn om het boek te lezen. Dit geeft wel een grote vorm van betrokkenheid weer.
---------	--	--	--

Week 12	11-12-'17 Actuele artikelen over Papendrecht Afwezig leerling 3 en 5	Coöperatieve werkvorm: Tweetal coach Tweegesprek op tijd Tweetal review	<u>Gekozen werkvorm</u> Ik merk dat de kinderen meer durven om elkaar tips te geven bij het coachen. <u>Aanpak close reading</u> De kinderen zijn gewend om delen van de tekst te herlezen en kijken al meer uit zichzelf naar bijv. de structuur van een tekst. Het opzoeken van oorzaak en gevolg relaties werd door een aantal kinderen als lastig ervaren. Dit is wel iets wat zij ook gewend zijn vanuit Nieuwsbegrip. Met name leerling 1 en 8 hebben hier moeite mee. Leerling 4 en 10 doen dit heel goed en zij zijn ook in staat om hun maatje te adviseren. Het vertellen van de kern van een verhaal blijft voor leerling nog moeilijk. Leerling 4 geeft hem goede tips bij werkvorm coaching. Hij wordt hierdoor op weg geholpen. Leerling 8 vertelt vol enthousiasme, een heel verschil met het begin van de interventies. Het zelfvertrouwen van deze leerling is duidelijk gegroeid. Leerling vertelt onsamenhangend. Deze leerling krijgt tips van zijn maatje, leerling 7. <u>Verloop van de les</u> Op basis van de start enquête heb ik gekozen voor actueel nieuws uit de woonplaats van de kinderen. Dit sluit aan bij hun interesse en belevingswereld. Ik merkte dat dit een positief effect had op de kinderen, zij waren meteen gemotiveerd om te starten met lezen. Het is goed om te zien dat het werken in tweetallen de kinderen eigen is geworden. Als er een leerling afwezig is, maken zij spontaan nieuwe tweetallen. De kinderen zijn inmiddels gewend om met elkaar samen te werken. Bij de keuze voor een complexe tekst, is het soms mogelijk om de groep te overschatten. De eerste tekst bevatte een aantal moeilijke woorden, waardoor de tekst minder makkelijk te lezen was. Ik heb hier mijn les dan ook op aangepast en eerst samen met de kinderen de betekenissen achterhaald. Hierna konden de kinderen weer goed verder met de opdrachten.
Week 13	18-12-'17 Teksten uit: 444 blunders die de wereld (bijna) hebben veranderd van Herman Boel	Coöperatieve werkvorm: Tweetal coach Tweegesprek op tijd Denken-delen-uitwisselen	<u>Gekozen werkvorm</u> De werkvormen zijn bekend bij de kinderen en leveren geen vragen meer op. De kinderen weten hun maatje en andere tweetallen goed te vinden. <u>Aanpak close reading</u> De kinderen zijn gewend aan terugkijken in de tekst. Bij deze les maken we gebruik van korte, grappige teksten waarbij de kinderen 1 opdracht krijgen. Codering wordt hier niet veel bij gebruikt, maar dit is ook niet nodig gezien de lengte van de teksten. <u>Verloop van de les</u> De gekozen teksten bevatten humor en spreken de kinderen duidelijk aan. Dit vergroot de betrokkenheid tijdens de les. De les verloopt vlot en gezellig, het is tevens een afsluitende les van de onderzoeksperiode. Deze week controle enquête afnemen en diagnostische gesprekken voeren

Bijlage 7 Tijdsplanning

Maand	Wie	Activiteit
<i>Schooljaar 2016-2017</i>		
Februari- maart 2017	Onderzoeker	Vooronderzoek d.m.v. beroepsproduct 2
Maart	Onderzoeker en directeur	Bespreken onderwerp PGO
	Onderzoeker	Eerste opzet onderzoeksvraag
April-mei	Onderzoeker	Literatuur lezen en op zoek naar werkbare interventies
Juni	Onderzoeker en leerkracht	Gesprek met leerkracht van de betreffende groep
	Onderzoeker	Analyse van de toetsresultaten juni 2017 Theorieonderzoek
<i>Schooljaar 2017-2018</i>		
Augustus 2017	Onderzoeker	Instrumenten verzamelen en ontwerp maken (stappenplan en lessenserie). Voorleggen aan leerkracht groep 8
	Onderzoeker en ouders	Ouders informeren en om toestemming vragen
September	Onderzoeker	Gesprek met onderzoeksbegeleider Fontys
	Leerlingen groep 8	Leerling enquête invullen
	Onderzoeker en groep	Diagnostische gesprekken, audio- opnames
	Onderzoeker en groep	Werken volgens interventies en bijgehouden logboek
November	Onderzoeker	Na iedere vier weken coöperatieve werkvorm beoordelen
	Onderzoeker en leerkracht	Analysen toetsgegevens Drempelonderzoek Tussentijdse evaluatie voortgang

	Onderzoeker en groep	Werken volgens interventies en bijgehouden logboek
December	Onderzoeker	Gesprek met onderzoeksbegeleider Fontys
	Onderzoeker en groep	Werken volgens interventies en bijgehouden logboek
	Onderzoeker en groep	Diagnostische gesprekken
	Leerlingen groep 8	Leerling enquête ter controle
Januari 2018	Leerkracht	Afname Cito M8
Februari/maart	Onderzoeker	Analyseren toetsgegevens
	Onderzoeker	Data analyseren en verwerken in resultaten Conclusie onderzoek schrijven
	Onderzoeker	Feedback critical friends, werkplekbegeleider en studiebegeleider
April	Onderzoeker	Onderzoekresultaten delen met onderzoeksschool

Bijlage 8 Codering enquêtes

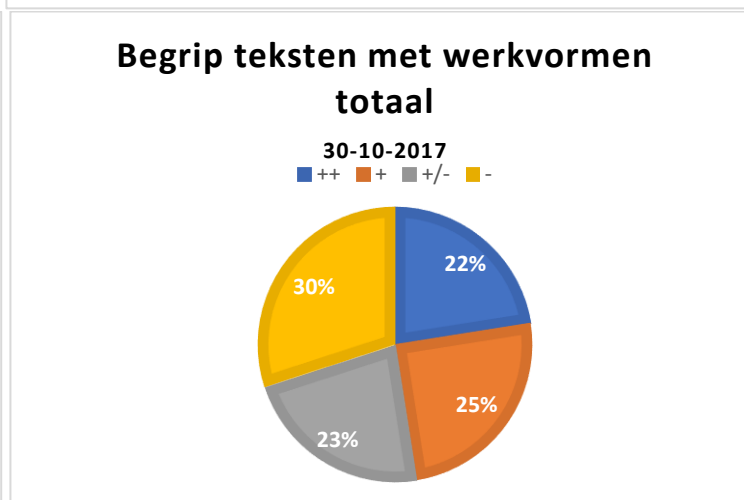
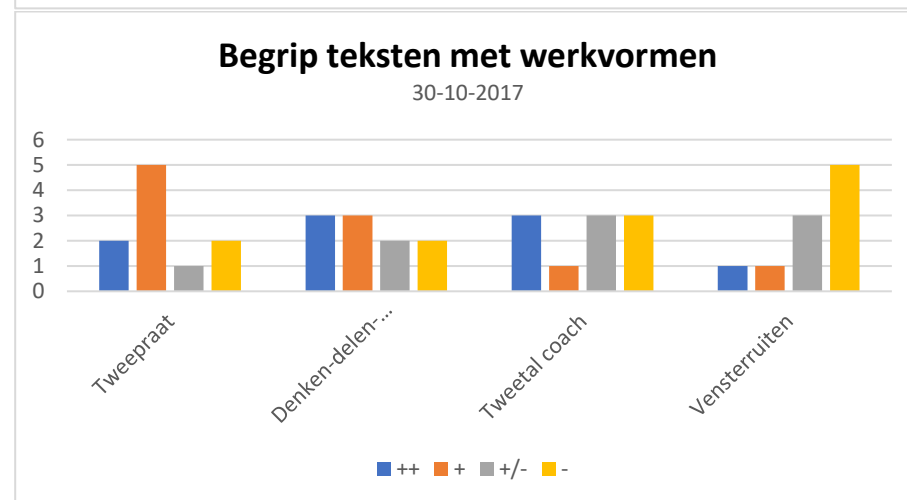
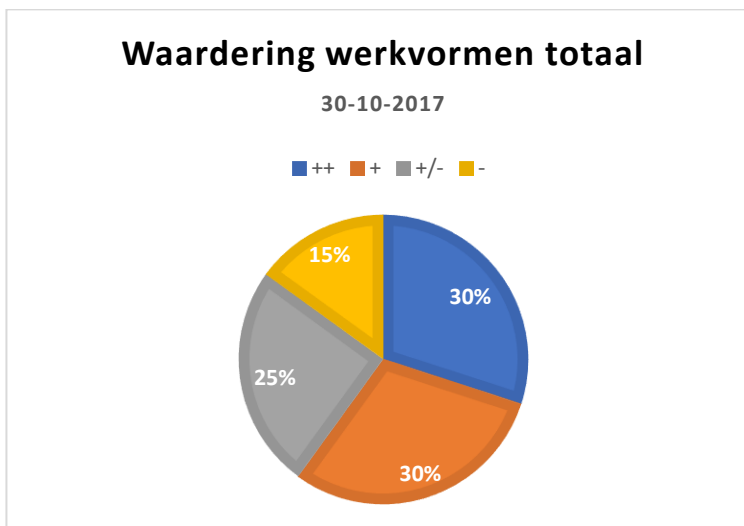
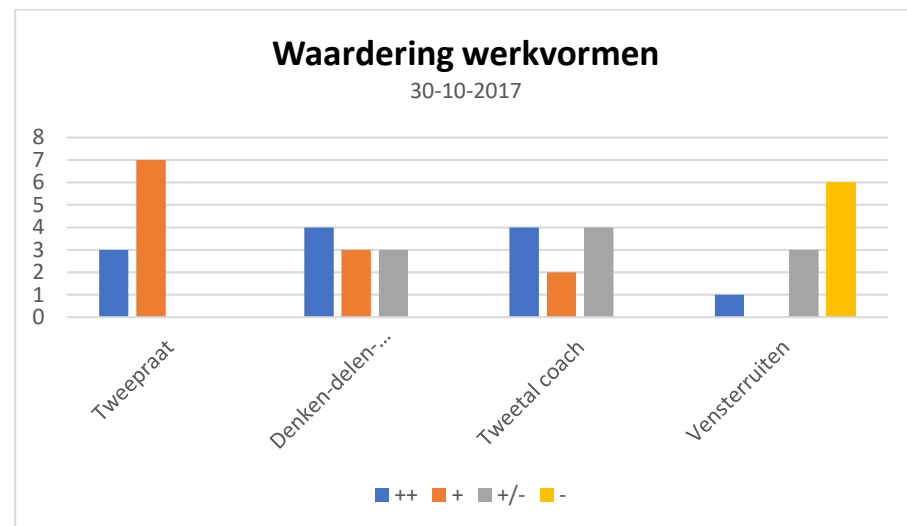
Hieronder een voorbeeld van het coderen van de open vragen uit de enquêtes. De volledige codering van de enquêtes is bij mij op te vragen.

4 Vertel eens waarom je begrijpend lezen met samenwerkvormen wel of niet makkelijker vindt: (eind enquête)

Tekstfragment	Open coderen	Axiaal coderen
Omdat het af en toe goed lukte en dat vind ik leuk.	het lukte af en toe	motivatie
Omdat je dan kunt overleggen over het antwoord op verschillende manieren.	verschillende manieren	nieuwe werkwijze
Ik vind het fijn om het zoveel mogelijk op de manier te doen die ik fijn vind en die voor mij het beste werkt en dat is met die vormen niet altijd zo.	liever op eigen manier	voorkeur individueel werken
Ik vind het wel leuk omdat je nieuwe manieren ontdekt, waar je eigenlijk niks van wist.	nieuwe manieren	nieuwe werkwijze
Ik vindt het leuker want dan kan ik het beter begrijpen.	beter begrijpen	begrip
Leuk omdat je elkaar goed kan uitleggen en erover praten	uitleggen aan elkaar en erover praten	uitleggen
Als je maatje niet veel antwoorden zegt	geen goede samenwerking	samenwerken
Als je maatje goed mee werkt	goede samenwerking	samenwerken
Leuker omdat je dan samen kan werken en als je dan iets niet begrijp kun je het vragen aan je maatje	samenwerken, aan elkaar vragen	samenwerken

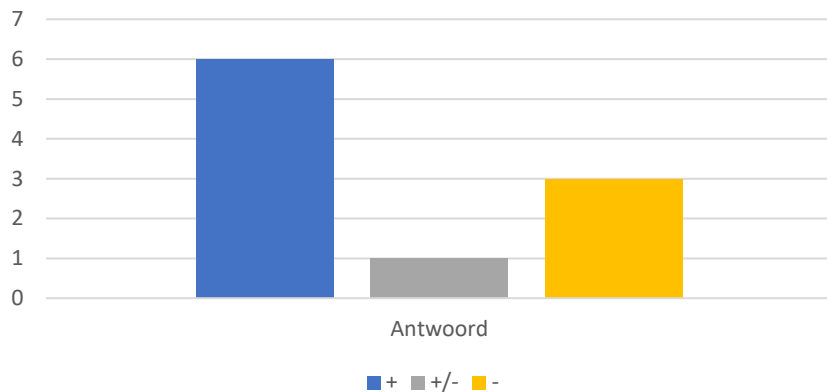
Bijlage 9 Beoordeling werkvormen

Afnamemoment 1



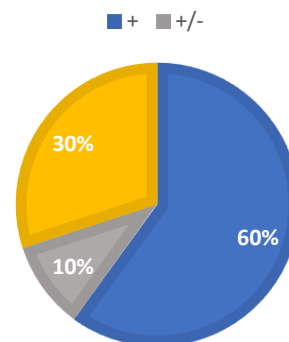
Waardering lessen met werkvormen

30-10-2017



Waardering lessen met werkvormen

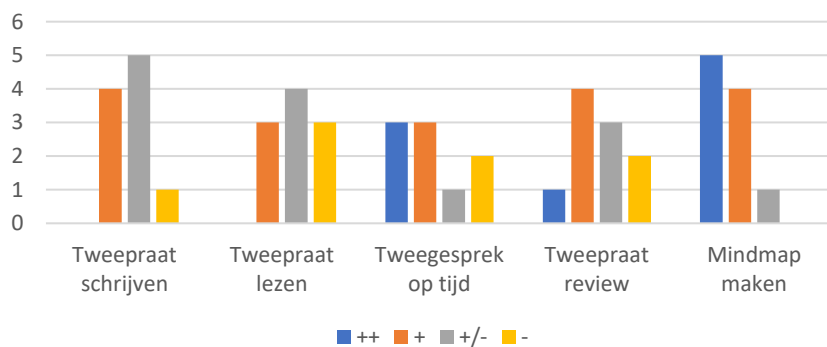
30-10-2017



Afnamemoment 2

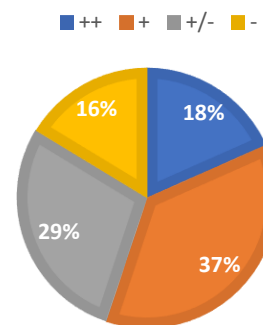
Waardering werkvormen

27-11-2017



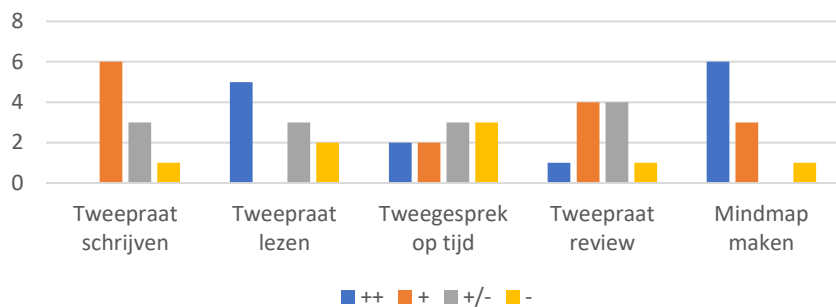
Waardering werkvormen totaal

27-11-2017



Begrip teksten met werkvormen

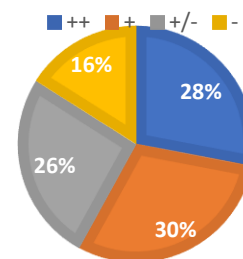
27-11-2017



Begrip teksten met werkvormen

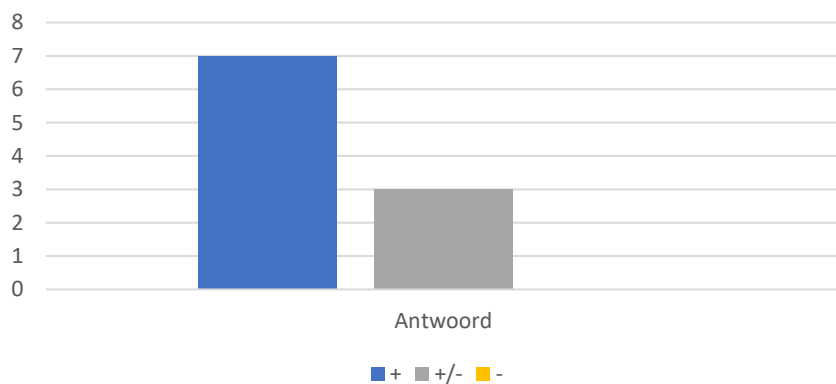
totaal

27-11-2017



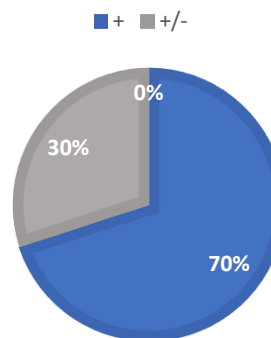
Waardering lessen met werkvormen

27-11-2017

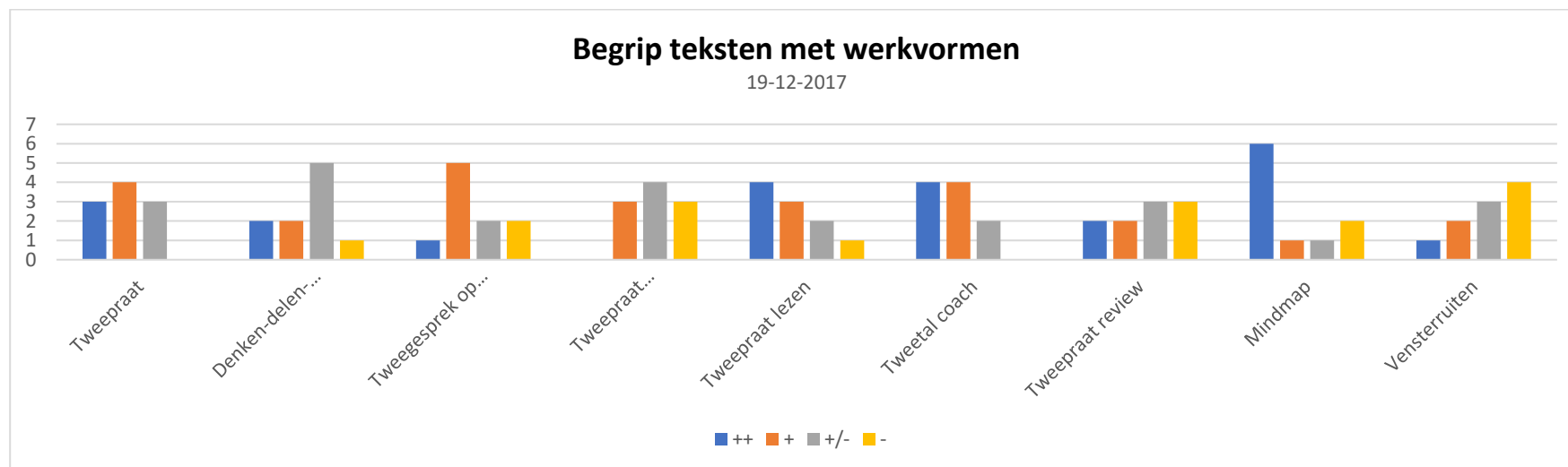
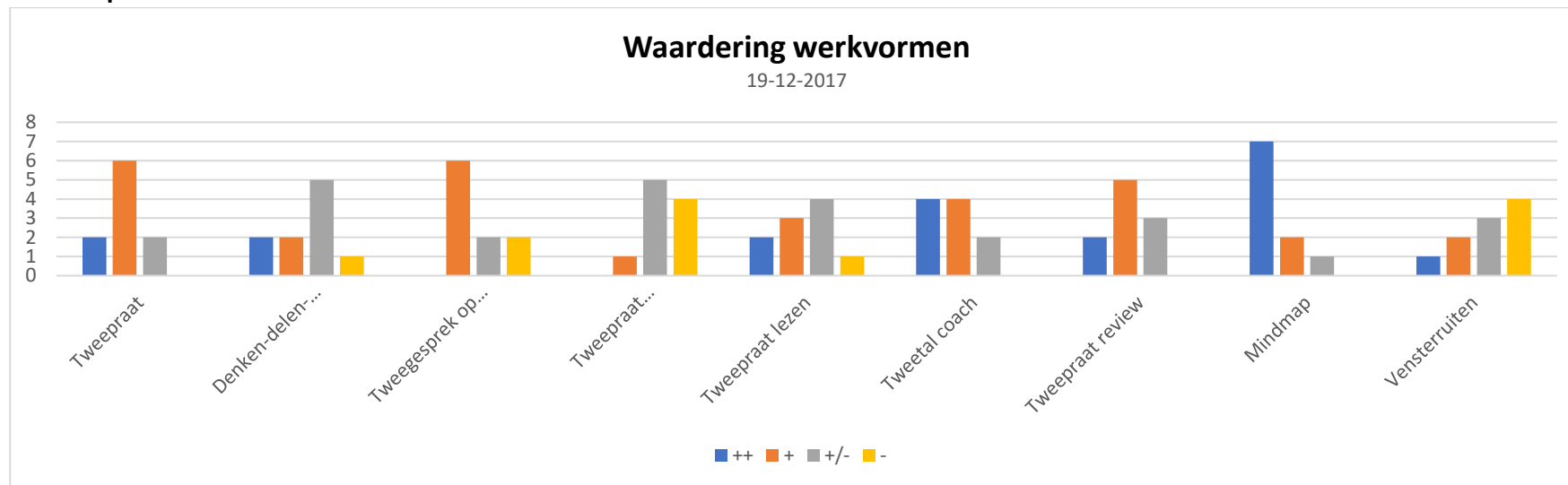


Waardering lessen met werkvormen

27-11-2017



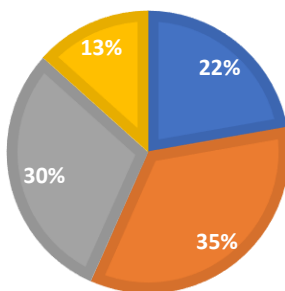
Eind enquête



Waardering werkvormen totaal

19-12-2017

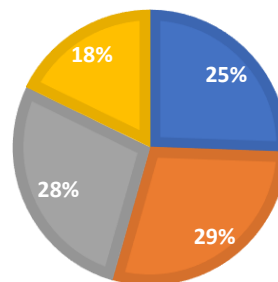
■ ++ ■ + ■ +/- ■ -



Begrip teksten met werkvormen totaal

19-12-2017

■ ++ ■ + ■ +/- ■ -



Bijlage 10 Transcriptie diagnostische gesprekken

Op basis van audio-opnamen zijn de diagnostische gesprekken uitgeschreven. Hierna zijn de antwoorden gegeven tijdens de diagnostische gesprekken omgezet in een gesloten observatieformulier (gebruik leesstrategieën) en verwerkt tot kolomdiagrammen en cirkeldiagrammen. Hieronder een gedeelte van de transcriptie, de volledige transcriptie is bij mij op te vragen.

Leerling 1

Vind jij dat stukjes van deze tekst belangrijker zijn dan andere stukjes?

Wisselkoersen, omdat het over de vluchten en zo gaat en als je bij een ander land zit, moet je veranderen met de euro. En het gaat over een soort van dat er allemaal een soort van verschillende prijzen zijn.

Hoe kun je dat goed onthouden? Ja, dan zet ik er een paar kleurtjes bij. En dan zet ik erbij wat het betekent (onderstrepen wat belangrijk is bijvoorbeeld).

Kun je in een paar zinnen vertellen waar we net over gelezen hebben?

Het gaat over geld en zo, dat het anders gaat en van een ander land. En het gaat over de big Mac index. Als je naar een ander land vertrekt, dat het dan een soort van duur of goedkoop is. En het gaat over de index.

Leerling 2

Is er tijdens het lezen een vraag in je opgekomen? Welke?

Ja, wat de big Mac index was.

Als dit gebeurt tijdens het lezen van een tekst, wat doe je dan?

Eerst teruglezen, of er iets in de beschrijving staat. Of ik vraag het. Aan de klas, aan mijn moeder of aan de juf.

Leerling 3

Wat doe je als je les van Nieuwsbegrip of een toets BL gaat maken?

Lees je eerst de tekst of begin je bij de vragen? Eerst de tekst lezen, zodat ik de vragen beter kan begrijpen. Want als ik het van tevoren lees, dan komen er misschien dingen in die ik niet begrijp en die wel in de tekst worden uitgelegd.

Lees je weleens terug in de tekst?

Ja, als er bijvoorbeeld ook een woord staat dat ik dan niet begrijp of als er bijvoorbeeld een verwijzing staat, dan kijk ik terug in de tekst.

Leerling 4

Toen je de tekst las (of hoorde), kon je toen al voorspellen hoe de tekst verder zou gaan?

Nee, want ik had meer gedacht dat het over de big Mac zelf ging, dat ze ontdekt hadden dat er wat in zat. Maar ik snapte ook niet echt wat die index betekent.

Wat weet je zelf al over het onderwerp? Nee, het is nieuw voor mij dat de waarde van de euro's kan veranderen en van dollars.

Kon je daarmee al een voorstelling maken?

Ja, meestal als er bekende dingen in staan wel. Maar soms heb ik ook dat ik dan wel van het onderwerp af wist en dat er dan opeens nieuwe dingen in staan die ik nog niet wist.

Leerling 5

Is er tijdens het lezen een vraag in je opgekomen? Nee.

Als dit gebeurt tijdens het lezen van een tekst, wat doe je dan? Bijv. bij een woordbetekenis, dan kijk ik terug in de tekst of verder. Als ik het niet kan vinden, ga ik naar de juf of probeer ik de betekenis van het woord af te leiden.

Leerling 6

Toen je de tekst las (of hoorde), kon je toen al voorspellen hoe de tekst verder zou gaan? Ja, door woorden als goedkoop en de beginvraag (waar komt kleding vandaan?). Een plaatje kan me ook helpen.

Leerling 7

Maak je weleens een plaatje in je hoofd tijdens het lezen?

Niet echt. Soms als het een verhaal is dat echt is gebeurd, dat doe ik het wel een beetje.

Helpt dit je om het beter te begrijpen? Nee

Leerling 8

Is er tijdens het lezen een vraag in je opgekomen? Ja, ik heb in de winkel ook wel eens hele goedkope kleding gezien. Hoe kan dat, is dat nog minder voor betaald?

Als dit gebeurt tijdens het lezen van een tekst, wat doe je dan? Meestal schrijf ik de vraag op papier, om het niet te vergeten.

Leerling 9

Wat doe je als je een lastig stukje tekst tegenkomt? Eerst in mijn hoofd lezen, dan nog een stukje hardop. In mijn hoofd of hardop lezen maakt niet uit voor het begrijpen of onthouden.

Hoe weet jij of je een tekst goed begrepen hebt? Door vragen te stellen over de tekst.

Leerling 10

Maak je weleens een plaatje in je hoofd tijdens het lezen?

Ja, meestal speelt er een soort film in mijn hoofd af ofzo.

Helpt dit je om het beter te begrijpen? ja

Bijlage 11 Codering diagnostische gesprekken

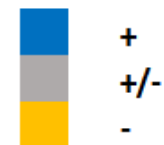
Voor het lezen		
Tekstfragment	Open coderen	Axiaal coderen
Eerst de tekst lezen, zodat ik de vragen beter kan begrijpen. Want als ik het van tevoren lees, dan komen er misschien dingen in die ik niet begrijp en die wel in de tekst worden uitgelegd.	eerst tekst, dan vragen	begrijpend lezen aanpak
Ja, door woorden als goedkoop en de beginvraag (waar komt kleding vandaan?). Een plaatje kan me ook helpen.	plaatje en bepaalde woorden	voorspellen
Nee, want ik had meer gedacht dat het over de big Mac zelf ging, dat ze ontdekt hadden dat er wat in zat. Maar ik snapte ook niet echt wat die index betekent.	voorspellen aan de hand van de titel	voorspellen
Meestal lees ik eerst de hele tekst, en maak ik daarna de vragen. Ik kijk dan meestal bij het kopje, waar het zou moeten staan.	eerst tekst, dan vragen	begrijpend lezen aanpak
Tijdens het lezen		
Ja, meestal als er bekende dingen in staan wel. Maar soms heb ik ook dat ik dan wel van het onderwerp af wist en dat er dan opeens nieuwe dingen in staan die ik nog niet wist.	koppelen aan eigen kennis over het onderwerp	verbinden
Als ik iets niet begrijp dat onderstreep ik het of met een marker. Of ik ga het vragen aan de juf of aan iemand met wie samenwerk of iemand die het weet.	coderen en een vraag stellen	vragen stellen

Ja als ik bijvoorbeeld een vraag niet begrijp en ik weet dat het in de tekst staat, dan ga ik het toch nog even opzoeken.	opzoeken in de tekst	terugkijken in de tekst
Ja, altijd, anders kan ik niet een boek lezen. Altijd als ik een boek ga lezen, zie ik de personen voor me, de omgeving, de gebeurtenissen. Anders kan ik het verhaal niet goed begrijpen.	plaatje in hoofd maken bij tekst	visualiseren
Na het lezen		
Het gaat over geld en zo, dat het anders gaat en van een ander land. En het gaat over de big Mac index. Als je naar een ander land vertrekt, dat het dan een soort van duur of goedkoop is. En het gaat over de index.	navertellen inhoud	samenvatten
Teruglezen, ook de woorden bekijken of ik in het woord zelf iets zie. Bijv. wisselkoers, dan is vrij duidelijk dat het iets te maken heeft met wisselen. Of markeren en bijvoorbeeld ook naar de plaatjes kijken als die er zijn.	niet begrijpen, terugkijken in tekst	herstellen
Ja, dan zet ik er een paar kleurtjes bij. En dan zet ik erbij wat het betekent (onderstrepen wat belangrijk is bijvoorbeeld).	onthouden belangrijk stukje	samenvatten
Dan ga ik meest eerst nog even teruglezen of het antwoord van de vraag in de tekst staat. Als ik dan van alles heb geprobeerd, ga ik eerst nog kijken of ik zelf meer informatie kan bedenken. En anders ga ik het aan de juf vragen.	teruglezen, informatie afleiden, vragen	herstellen
Heel soms markeer ik het, dan schrijf ik vragen en doe ik daar bijv. een blauw kleurtje en alles waar ik vragen bij heb, maak ik dan blauw.	coderen	herstellen

Bijlage 12 Gesloten observatieformulier diagnostische gesprekken

Diagnostische gesprekken	Aanpak en gebruik leesstrategieën													
	1a		1b		2		3		4		5		6	
	Begrijpend lezen aanpak: hoe begin je		Begrijpend lezen aanpak: kijk je terug in de tekst		Voorspellen:		Vragen stellen:		Visualiseren:		Verbinden:		Samenvatten:	
Afnamemoment	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Leerling 1	t	t												
Leerling 2	t	t												
Leerling 3	t	t												
Leerling 4	t	t												
Leerling 5	t	t												
Leerling 6	t	t												
Leerling 7	t	t												
Leerling 8	t	t												
Leerling 9	t	v												
Leerling 10	t	t												

Na de interventies		
Ga je anders met teksten om	Gebruik je meer codering	Ben je beter geworden in begrijpend lezen
2	2	2



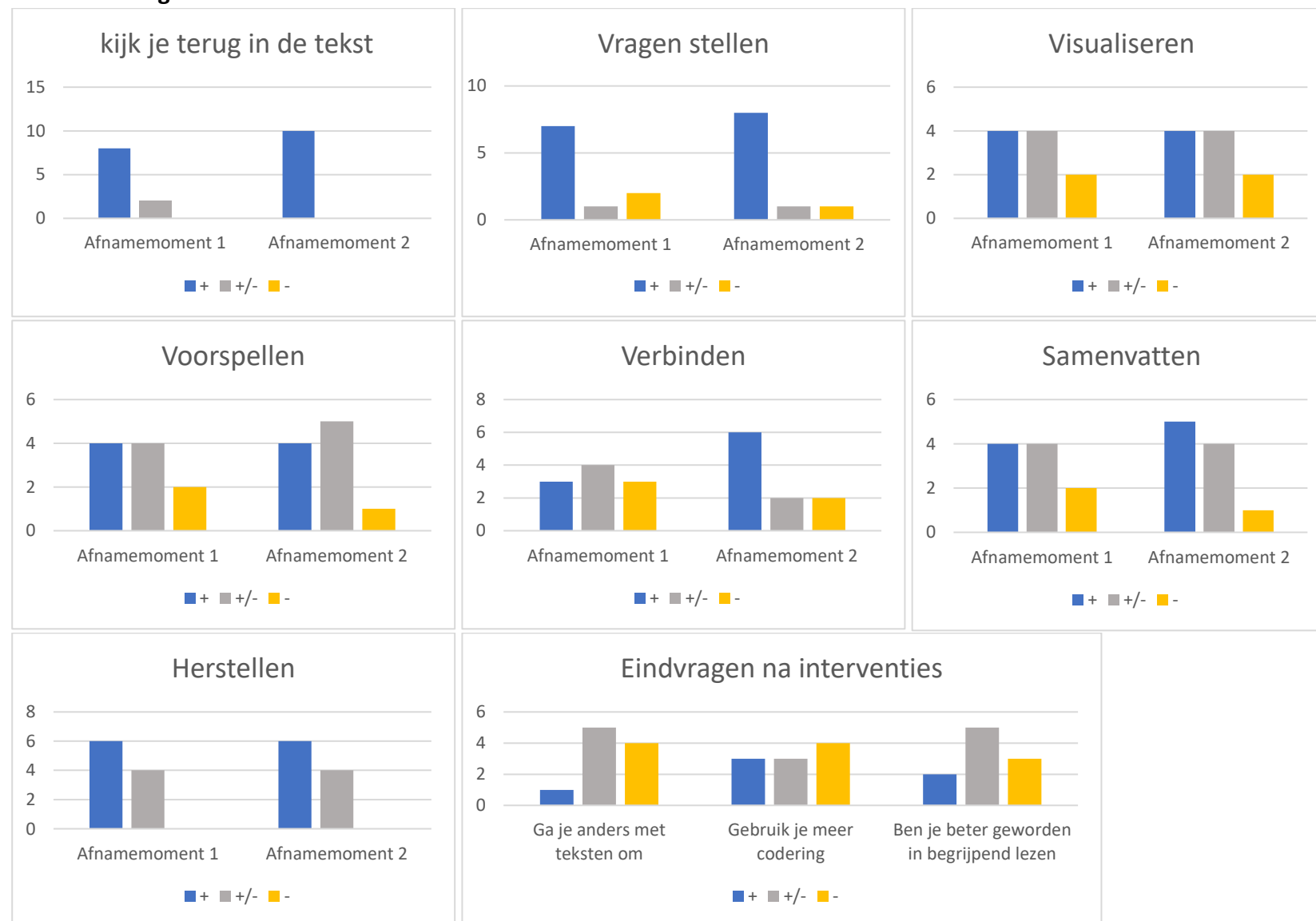
Vraag 1a: tekst=T, vragen=V

Afnamemoment 1: 19-09-2017

Afnamemoment 2: 19-12-2017

Figuur 1. Gesloten observatieformulier diagnostische gesprekken

Per leesstrategie



Figuur 2. Gebruik leesstrategieën diagnostische gesprekken per leesstrategie

Bijlage 13 Leerresultaten onderzoeksgroep eind onderzoek

Resultaten begrijpend lezen juni 2017-januari 2018				
		Entreetoets E7	Drempelonderzoek	Cito M8
Leerling 1	DL	50	53	55
	DLE	29	37	36
	Uitstroomniveau	LWOO	Basis	LWOO
	Methodetoetsen	v	v	v
Leerling 2	DL	50	53	55
	DLE	46	60	47
	Uitstroomniveau	Basis kader	Havo	Gemengd/th.
	Methodetoetsen	g	g	g
Leerling 3	DL	50	53	55
	DLE	58	60	60
	Uitstroomniveau	VWO	VWO	Havo
	Methodetoetsen	g	g	g
Leerling 4	DL	50	53	55
	DLE	43	50	38
	Uitstroomniveau	Gemengd/th.	Kader/th.	Basis kader
	Methodetoetsen	rv	rv	rv
Leerling 5	DL	50	53	55
	DLE	38	35	44
	Uitstroomniveau	Basis kader	Basis	Basis kader
	Methodetoetsen	v	v	v
Leerling 6	DL	50	53	55
	DLE	39	50	39
	Uitstroomniveau	Basis kader	Kader/th.	Basis kader
	Methodetoetsen	v	v	v
Leerling 7	DL	50	53	55
	DLE	48	60	63
	Uitstroomniveau	VWO	VWO	Havo
	Methodetoetsen	rv	rv	rv
Leerling 8	DL	50	53	55
	DLE	36	46	21
	Uitstroomniveau	Basis kader	Kader/th.	PRO
	Methodetoetsen	v	v	v
Leerling 9	DL	50	53	55
	DLE	39	46	34
	Uitstroomniveau	Basis kader	Kader/th.	LWOO
	Methodetoetsen	m	m	m
Leerling 10	DL	50	53	55
	DLE	56	50	59
	Uitstroomniveau	Havo	Kader/th.	HAVO
	Methodetoetsen	g	g	g

dl= didactische leeftijd

dle= didactische leeftijdsequivalent

PRO= praktijkonderwijs

LWOO= leerwegondersteuning

Basis= vmbo basis

Kader= vmbo kader

Gemengd= vmbo gemengde leerweg

Th= vmbo theoretische leerweg

Methodetoetsen:

o= onvoldoende

m= matig

v= voldoende

rv= ruim voldoende

g= goed

Bijlage 14 Codering logboekgegevens

Hieronder een voorbeeld van het coderen van de open vragen uit de enquêtes. De volledige codering van de enquêtes is bij mij op te vragen.

Close reading

Tekstfragment	Open coderen	Axiaal coderen
Les 1: Schema toegelicht en begrippen uitgelegd	uitleg	nieuwe aanpak
Les 2: Tijdens deze les zie ik kinderen uit zichzelf woorden arceren en aantekeningen maken. Niet alle leerlingen.	aantekeningen maken	codering
Les 3: Bij deze les merk ik dat de kinderen meer gericht zijn op de structuur van de tekst. Alinea- kopjes worden gebruikt om belangrijke info uit de tekst te halen.	analyseren van de tekst	tekststructuur
les 3: De tekstcodering heb ik laten uitproberen door de kinderen. Sommige hebben al een eigen systeem, maar het blijft wel beperkt tot arceren en enkele aantekening. Ik merkte dat de kinderen open staan voor een aanvulling hierop. In de komende lessen wil ik dit steeds terug laten komen, zodat tekstcodering bewuster toegepast gaat worden.	(eigen) aanpak tekstcodering en aantekeningen maken	codering
Les 4: Nog niet alle leerlingen gebruiken het coderen. Het valt me op dat codering de kinderen ook teveel tijd kan kosten, hier moet ik op letten.	codering kost tijd	codering
Les 5: De kinderen lezen twee alinea's van het verhaal zelf na het voorlezen en krijgen daar opdrachten bij. Ze zoeken	analyseren van de tekst	tekstsoort

o.a. naar voorbeelden in de tekst van het geschiedkundige element van dit boek. Dit lukt goed. De kinderen vinden het wel lastig om onder woorden te brengen wat voor soort verhaal het is.		
Les 6: Tijdens deze les moeten de kinderen het verhaal deels zelf lezen, vorige les heb ik het voorgelezen. Hierbij wordt het leestempo tussen de kinderen duidelijk. Leerling 8 heeft een veel lager leestempo dan haar leesmaatje. Ik heb de les daarop aangepast en ze om de beurt laten lezen. Dit is wel een belangrijk aandachtspunt, met name voor kinderen met dyslexie.	verschillen in leestempo	leesvaardigheid
Les 7: De kinderen geven aan dat ze dit een moeilijke tekst vinden. Hierdoor heb ik wat extra tijd besteed aan het toelichten van moeilijke woorden. Na deze bespreking, kunnen de kinderen goed zelfstandig verder met de les.	moeite met begrip woorden	woordbegrip
Les 7: Bij deze les is veel aandacht besteed aan het bekijken van de tekststructuur en gebruik van afbeeldingen. Dit gaf de kinderen meer overzicht en begrip over het onderwerp. Ook tekstcodering hielp hierbij.	analyseren van de tekst	tekststructuur
Les 8: Het gebruik van codering wordt nog niet structureel gedaan. Nadat ik de kinderen hierop wijs, gaan zij in tweetallen hier goed mee aan de slag. Er is gekozen voor een eigen mengvorm van coderingstekens, die de kinderen de meeste houvast geeft bij het lezen van de tekst.	aantekeningen maken in de tekst	codering



Close Reading

1^e keer lezen: waar gaat de tekst over

- wat is het onderwerp van de tekst?
- kun je dat in een paar zinnen samenvatten?
- wat is je opgevallen tijdens het lezen?
- heb je vragen bij de tekst?

2^e keer lezen: een beetje verder kijken

- hoe zit de tekst in elkaar?
- wat wil de schrijver vertellen?
- wat is de mening van de schrijver?
- welke woorden/zinnen heeft de schrijver gebruikt?

3^e keer lezen: alles samenvoegen

- hoe onderbouwt de schrijver zijn mening?
- waar in de tekst vind je bewijs?
- heb je hierover eerder gelezen?
- wat vind jij hiervan?

Figuur 1. Stappenplan close reading. M. Bergwerf, 2017.

Bijlage 16 Beschrijving coöperatieve werkvormen

Beschrijving coöperatieve werkvormen voor tweetallen

denken-delen-uitwisselen

De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht. De leerlingen gaan eerst zelf nadenken (1-2 minuten) en vervolgens delen ze hun gedachten met medeleerlingen. De antwoorden worden eerst in tweetallen en daarna klassikaal uitgewisseld. Door leerlingen eerst zelf te laten nadenken krijgt iedereen de kans om mee te doen en zorgt dit ervoor dat alle leerlingen aangesproken worden. Geschikt voor open vragen, mening geven, activeren voorkennis.

woordweb / mindmap

Deze werkvorm is geschikt voor het ophalen voorkennis of verwerken van gelezen informatie. Wat weet je al over dit onderwerp of wat weet je na het lezen over dit onderwerp? De kinderen werken in tweetallen een woordweb uit, waarbij het hoofdonderwerp in het midden komt te staan. In tweetallen schrijven zij erbij wat ze al weten van het onderwerp of wat ze net gelezen hebben. Met lijnen worden de relaties tussen de begrippen aangegeven. Geschikt voor het ophalen van voorkennis of samenvatten van wat is geleerd.

tweepraat

De leerkracht noemt een onderwerp en stelt een vraag (bijv. welke woorden vinden jullie het belangrijkste in dit stukje tekst). Hierna krijgen de leerlingen denktijd. De leerlingen geven om de beurt hun antwoord.

tweepraat schrijven

De leerkracht noemt een onderwerp en stelt een vraag. Elke leerling schrijft de antwoorden op het eigen papier. Hierna kan er uitwisseling van antwoorden plaatsvinden d.m.v. tweepraat.

tweepraat lezen

De leerlingen lezen om de beurt. Jongere leerlingen lezen iedere beurt een zin, oudere leerlingen lezen iedere beurt een alinea.

tweepraat review

De leerlingen noemen om de beurt feiten die ze kunnen herinneren vanuit de gelezen tekst. Dit kan een actueel nieuwsonderwerp zijn of bijvoorbeeld een paragraaf uit een geschiedenisboek. Hierbij benoemen ze de feiten of gebeurtenissen in volgorde van het verhaal.

tweegesprek op tijd/wisselwerk

De leerkracht stelt een vraag. De leerlingen krijgen denktijd en de leerkracht geeft aan hoeveel tijd de leerlingen krijgen voor hun antwoord (bijv. 1 minuut). Leerling 1 krijgt tijd om te vertellen, leerling 2 luistert alleen maar. De leerkracht geeft aanwijzingen hoe leerling 2 hierna kan reageren. Daarna wisselen.

tweetal coach

De leerkracht geeft een opdracht of probleemstelling. De leerlingen werken in tweetallen aan de opdracht. Leerling 1 gaat hardop aan de slag en leerling 2 observeert, bevestigt en coacht. Om de beurt maken de leerlingen een opdracht, terwijl de andere leerling (de helper) observeert en indien nodig hulp verleent. Als de leerling goed bezig is, kan de helper een compliment geven. De opdrachten en manier van samenwerken kan vervolgens klassikaal besproken worden.

vensterruiten

De leerlingen hebben een werkblad met vier, zes of acht vensters. De leerkracht vertelt een verhaal en stopt enkele keren. Elke keer als de leerkracht stopt, schrijven de leerlingen de hoofdpunten uit het stukje in het volgende venster. Na afloop van het verhaal vertellen de leerlingen in tweetallen (tweepraat of tweegesprek op tijd) het verhaal terug aan de hand van hun aantekeningen. Deze werkvorm is bijvoorbeeld geschikt voor een hoofdstuk uit een leesboek of paragraaf uit de methode wereldoriëntatie.

Bron: Leenders, Naafs & Van den Oord, 2007; Kagan&Kagan, 2013; Förer, Kenter & Veenman, 2000

Figuur 1. Beschrijving coöperatieve werkvormen. M. Bergwerf, 2017.

Bron: Leenders, Naafs & Van den Oord, 2007; Kagan&Kagan, 2013; Förer, Kenter & Veenman, 2000