

Zien doet begrijpen?!

Een onderzoek naar het effect van beeldende therapie, middels storytelling en geleide fantasie, op het leesbegrip van één leerling uit speciaal basis onderwijs De Triade in Wolvega.

Vak: Afstudeeronderzoek

Moduulnummer:4.2

Studiejaar: 4

Naam beoordelende docenten: 1^{ste} beoordelaar Marius den Otter
2^{de} beoordelaar Hanneke Beers

Plaats & Datum: Leeuwarden, 2 december, 2016

Kans: 1st kans

Samenvatting

Binnen het speciaal basisonderwijs (SBO) zitten veel kinderen niet op het juiste niveau van begrijpend lezen (Cito, 2007; Cito 2014). Bij SBO de Triade in Wolvega is dit ook het geval, zij zijn daarom op zoek gegaan naar een interactieve methode, die het leesbegrip en het leesplezier bij de kinderen bevordert. Graag wil de school ervoor zorgen dat de kinderen succesvol worden en dat het maximale uit het kind gehaald wordt. SBO de Triade wil dat er onderzoek gedaan wordt naar het effect van beeldende therapie bij het verbeteren van tekstbegrip (persoonlijke communicatie, 22 maart, 2016). Beeldende therapie is een behandelmethode waarbij beeldende activiteiten worden aangeboden om veranderings-, ontwikkelings-, leer-, stabilisatie- en/of acceptatieprocessen te bewerkstelligen (Beeldende therapie, n.d.; Schweizer, 2009; Smeijsters, 2008). Bij het leren van begrijpend lezen heeft een kind de volgende dingen nodig: verbeelding, focus, fantasie, zintuigelijke prikkeling en verhalen binnen hun eigen belevingswereld (Davis, 2003; Epcacan et al., 2010; Robbe, 2007). Binnen de beeldende therapie zijn er twee methodes, namelijk storytelling en geleide fantasie, die het beste aansluiten bij deze thema's. In dit onderzoek is daarom gewerkt met de methodes storytelling en geleide fantasie (Budde 2011; Buma, 2001; Cattanach, 1997; Malchiodi 2012; Schreurs, 2001). Rond groep 6, als het kind het technisch lezen onder de knie heeft, begint meestal het begrip te komen en wordt begrijpend lezen belangrijk (Bos van den et al., 2008; Broersma et al., n.d.; Robbe 2007). Dit onderzoek heeft daarom plaats gevonden bij een leerling uit groep 6 van De Triade in Wolvega. Leerling M. uit groep 6 loopt het meest achter wat betreft begrijpend lezen en leest nu op een midden groep drie niveau (lager is niet mogelijk).

Het doel van dit onderzoek is aantonen aan de opdrachtgever (SBO De Triade) of de methodes *storytelling* en *geleide fantasie* effectief zijn bij het verbeteren van tekstbegrip bij leerling M. uit groep 6 van SBO de Triade.

Bovenstaande probleemstelling en doelstelling hebben tot de volgende centrale onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen geleid:

Onderzoeksvraag

Welk effect hebben de methodes storytelling en geleide fantasie op het verbeteren van het tekstbegrip van leerling M. binnen SBO De Triade?

Deelvragen

- 1. Op welke wijze laat leerling M. verandering zien in zijn toets resultaten met betrekking tot zijn tekstbegrip door beeldende therapie middels storytelling en geleide fantasie?*
- 2. In welke mate is er door de leerkracht, de moeder van leerling M. en door leerling M. zelf verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip bij leerling M. door middel van storytelling en geleide fantasie?*
- 3. In welke mate is er door de beeldende therapeut van leerling M. binnen de therapiesessies, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip door middel van storytelling en geleide fantasie bij leerling M?*

Om antwoord te geven op de hoofdvraag wordt er eerst antwoord gegeven op de deelvragen. Deelvraag 1 is beantwoord aan de hand van leerling M. zijn resultaten bij zijn klassikale lessen uit de reguliere onderwijsmethode tekstverwerken en via zijn Citoresultaten op begrijpend lezen. Deelvraag 2 is beantwoord aan de hand van de afgenomen interviews met de groepsleerkracht,

de moeder van leerling M. en leerling M. zelf. Deelvraag 3 is beantwoord aan de hand van de observaties van de beeldend therapeut. Deze kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodes zorgen ervoor dat er in dit onderzoek triangulatie heeft plaatsgevonden, wat de validiteit van het onderzoek vergroot. Uit de resultaten van deelvraag 1 is te zien dat leerling M. een zichtbare groei doormaakt in zijn begrip van lezen lesboek, uit de reguliere onderwijsmethode Tekstverwerken. Daarentegen is er verslechtering zichtbaar bij leerling M. zijn Cito resultaten. Leerling M. verklaart dat hij de Cito-toetsen teveel vindt en moeilijk vindt, waardoor hij de antwoorden op de vragen van de Cito-toetsen heeft geraden en de teksten helemaal niet heeft gelezen.

Uit de resultaten van deelvraag 2 is zichtbaar dat de groepsleerkracht en leerling M. vorderingen zien voor wat betreft zijn leessnelheid, woordenschat, leesplezier en onthouden van de gelezen tekst. De groepsleerkracht ziet alleen geen verandering in leerling M. zijn motivatie voor begrip van lezen.

De moeder van leerling M. daarentegen ziet weinig verschil. Mogelijke oorzaak is dat zij tijdens het onderzoek niet tot nauwelijks met haar zoon heeft gelezen.

Doordat de moeder van leerling M. tijdens het onderzoek niet met haar zoon heeft gelezen en geen reëel beeld kan geven van M. zijn veranderingen, worden haar resultaten niet in de conclusie meegenomen.

Uit de resultaten van deelvraag 3 is te zien dat leerling M. vorderingen maakt voor wat betreft leessnelheid, woordenschat, leesplezier en het onthouden van de gelezen tekst.

In dit onderzoek blijkt uit de resultaten van de lesmethode Tekstverwerken, de interviews met de groepsleerkracht en leerling M. en de observaties van de beeldend therapeut, dat de methode storytelling en geleide fantasie effect hebben op de lesprestaties, de leessnelheid, de woordenschat en het leesplezier van M. Ook is er een klein effect zichtbaar voor wat betreft het vermogen van leerling M. om de tekst te kunnen onthouden.

Summary

Many children in special primary education aren't on the correct reading comprehension level. This is also the case in De Triade - a special primary school - in Wollega. De Triade is looking for a method to improve the reading comprehension of children, as well as increase their reading pleasure. De Triade is interested in knowing if art therapy can be used to achieve this. *Art therapy* is a treatment method, which offers visual activities that help the process of learning, developing, changing, finding stability and/or helps the process of acceptance (Beeldende therapie, n.d.; Schweizer, 2009; Smijesters, 2008). For a child to learn reading comprehension it needs the following: visual imagination, focus, fantasy, sensory stimulation, and stories in their own area of interest (Davis, 2003; Epcacan et al., 2010; Robbe, 2007). Two methods within *Art therapy* line up with these necessities, which are *Storytelling* and *Guided Imagination* (Budde 2011; Buma, 2001; Cattanach, 1997; Malchiodi 2012; Schreurs, 2001). This research has therefore used these two methods - *Storytelling* and *Guided Imagination* - to analyze their influence on the reading comprehension of children.

Around grade four, after the child has mastered technical reading, the child will switch to comprehending what he or she is reading (Bos van den et al., 2008; Broersma et al., n.d.; Robbe 2007). Therefore this research took place in special primary school De Triade in Wollega, with a student in grade 4. Student M. is, compared to his classmates, seriously lagging behind in comprehension reading. He reads on a grade one level (a lower level than this is not possible). The mentioned problem statement and objectives have led to following main research question and related sub questions.

Research question

What effects do the methods *Storytelling* and *Guided Imagination* have on improving the reading comprehension of student M. in special primary school De Triade?

Sub question

1. How do the test results of M. change concerning his reading comprehension, which are being influenced by art therapy, through the methods *Storytelling* and *Guided Imagination*?
2. In what extent do the teacher, the mother of student M., and student M. himself, notice change in his comprehension reading skills through the influence of *Storytelling* and *Guided Imagination*?
3. In what extent does the art therapist of student M., notice change in the comprehension reading skills of student M., through the influence of *Storytelling* and *Guided Imagination*?

It is important to note that the mother of student M. did not read with her son during the research. Therefore she cannot provide an accurate picture of son's change in comprehension reading skills. Thus, her findings and conclusions won't be mentioned in the conclusion below.

Conclusion

Test results, the interviews with the teacher, the interviews with student M. and the observations of the art therapist, show that the method *Storytelling* and *Guided Imagination* have effect on M.'s class performance, his reading speed, his vocabulary and his reading pleasure. There is also a small effect visible in the ability to remember and summarize a text.

Dankwoord

Van september 2015 t/m juli 2016 heb ik stage mogen lopen binnen SBO De Triade in Wolvega. Tijdens deze stage heb ik ook mijn onderzoek mogen uitvoeren. Graag bedank ik SBO De Triade voor deze gelegenheid.

Ten tweede zou ik ook de mensen willen bedanken die onderdeel waren binnen het onderzoek voor hun fijne samenwerking deze mensen zijn; mijn praktijkbegeleider Ingrid Bruinenberg, groepsleerkracht Dirk Jonkman, Leerling M. zijn moeder van Leerling M. Zonder deze mensen heeft dit onderzoek niet plaats kunnen vinden.

Als laatste wil ik de volgende personen bedanken, zij hebben mij tijdens het onderzoek gesteund en geholpen waar nodig; Mijn echtgenoot Niek Dijkstra, mijn tweeling zus Eline van Dis, mijn ouders Willem en Mieke van Dis, Amarens Lock, mijn mede stagiaire Renee Booiman en mijn onderzoeksbegeleider Hilda Elzinga.

Inhoudsopgave

Samenvatting

Summary

Dankwoord

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Context	1
1.2 Theoretisch kader	3
1.3 Definieren van begrippen	5
1.3.1 Storytelling	5
1.3.2 Geleid fantasie	6
1.3.3 Cito	7
1.4 Probleem en doel	7
1.5 Centrale onderzoeksvraag & deelvragen	7
1.6 Leeswijzer	7

Hoofdstuk 2: Onderzoeksopzet

2.1 Typering onderzoek	8
2.2 Procedure gegevensverzameling	8
2.3 Operationaliseren begrippen	10
2.4 Analyse	10
2.5 Onderzoekspopulatie	11
2.6 Afwegingen	11

Hoofdstuk 3: Resultaten

3.1. Tekstverwerken en Cito resultaten	12
3.1.1 Tekstverwerken uitslagen.....	12
3.1.2 Cito uitslagen	13
3.2 Analyse interviews	15
3.3 Analyse therapeutische observatie van leerling M.	18

Hoofdstuk 4

4.1 Conclusie	20
4.2 Discussie	22
4.3 Aanbevelingen	23

Literatuurlijst

Bijlages

- Bijlage 1 Figuren en tabellen
- Bijlage 2 Nagekeken lessen tekstverwerken
- Bijlage 3 Vragenlijst van, van Dijk (2012)
- Bijlage 4 Begrijpend lezen vragenlijst groepsleerkracht
- Bijlage 5 Begrijpende lezen vragenlijst moeder van leerling M.
- Bijlage 6 Begrijpende lezen vragenlijst leerling M.
- Bijlage 7 Interviews met de groepsleerkracht (Dirk Jonkman)
- Bijlage 8 Interview met de moeder van leerling M.
- Bijlage 9 Interviews met leerling M.
- Bijlage 10 Observatie beeldend therapeut
- Bijlage 11 Aangeboden activiteiten per sessie

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Context

Dit onderzoek is tot stand gekomen naar aanleiding van een stage bij de school voor speciaal basisonderwijs (SBO) De Triade, waar de onderzoekster stage heeft gelopen van september 2015 tot en met juli 2016. SBO De Triade is een school voor kinderen die moeilijk leren, opvoedingsmoeilijkheden hebben of die extra ondersteuning en aandacht nodig hebben. Het speciaal basisonderwijs werkt aan dezelfde kerndoelen als het reguliere basisonderwijs, maar de leerlingen krijgen meer tijd om met de kerndoelen aan de slag te gaan. Binnen het SBO zijn de klassen kleiner en is er meer deskundige begeleiding. Leerlingen kunnen tot hun 14de levensjaar, op een SBO, onderwijs krijgen (Rijksoverheid, n.d.).

Speciaal basisonderwijs (SBO) De Triade in Wolvega kwam in november 2015 met de vraag of er onderzoek gedaan kon worden of beeldende therapie als hulpmiddel ingezet kan worden binnen het leeronderwijs. Volgens De Triade heeft beeldende therapie zich aan hen bewezen, als een goed hulpmiddel bij de kinderen met psychosociale problematieken. Binnen SBO de Triade hebben veel kinderen ook problemen in het leeronderwijs en vroegen zij zich daarom af, of beeldende therapie ook als hulpmiddel ingezet kan worden bij het leeronderwijs. Beeldende therapie is een behandelmethode, waarbij beeldende activiteiten worden aangeboden om veranderings-, ontwikkelings-, leer-, stabilisatie- en/of acceptatieprocessen te bewerkstelligen (Beeldende therapie, n.d.; Schweizer, 2009; Smeijsters, 2008). Binnen het basisonderwijs wordt beeldende therapie vooral ingezet bij sociale emotionele hulpvragen (Schweizer, 2009; Smeijsters, 2008), maar zou misschien ook ingezet kunnen worden bij de cognitieve leerontwikkeling van een kind. Er is hier in de literatuur alleen nog maar weinig over bekend. Middels dit onderzoek wil de onderzoekster de kracht van beeldende therapie in het leeronderwijs onderzoeken. Als blijkt dat beeldende therapie ook invloed kan hebben op het leeronderwijs en hier meer onderzoek naar wordt gedaan, dan opent dat een nieuw werkveld.

Volgens rapporten van het Cito (2007; 2014) blijkt dat kinderen uit het speciaal basisonderwijs net iets, of ver onder de vaardigheidsscore scoren, vergeleken met de gemiddelde basisschoolleerling. Binnen De Triade is dit ook zichtbaar, bij een aantal vakken zoals begrijpend lezen, taal en rekenen zitten de leerlingen, wat betreft niveau, onder het landelijk gemiddelde. Dit is vooral zichtbaar bij begrijpend lezen. De kinderen binnen De Triade hebben veel moeite met begrijpend lezen. Ze vinden het moeilijk, saai, niet motiverend en vaak niet leuk (persoonlijke communicatie, 22 maart, 2016). De Triade wil hier graag verbetering in zien, zodat de kinderen succesvol worden en de Triade hoopt het maximale uit het kind te halen. De Triade vroeg zich af, of er onderzoek gedaan kon worden naar hoe beeldende therapie het leesbegrip kan bevorderen en de leerlingen op een interactieve manier gemotiveerd kunnen worden.

Volgens het Cito (2014 & 2015) en het Kenniscentrum begrijpend lezen (n.d.) scoren de meeste leerlingen voor begrijpend lezen landelijk tussen de B en de C/III. Volgens Yvonne van Dijk (persoonlijke communicatie, 12 maart 2016) scoren de leerlingen binnen De Triade op begrijpend lezen tussen de D en de E/V. Zie de schema's van Cito (2015) in afbeelding 1 en 2.

*Afbeelding 1
Bron: Cito, 2015*

*Afbeelding 2
Bron: Cito, 2015*

In het speciaal basisonderwijs zitten de meeste kinderen met ernstige leesbegrip problematieken (Walraven, 1995). Begrijpend lezen is een ingewikkelde overwegende handeling, gebaseerd op het construeren van betekenissen en het actualiseren in de hersenen. Informatie wordt gelezen, geordend, achterhaalt en ingezet uit een geschreven tekst (Epcacan, Epcacan & Ulas, 2010; Baar, 1995; Berg, Hermens & Middel, 2006; Bos van den, Nakken & Nicolay, 2008; Robbe, 2007). Begrijpend lezen is een betekenisgevend proces, waarbij voorkennis en inzicht gebruikt wordt om de tekst te begrijpen (Epcacan et al., 2010; Broersma, Nicolai & Tans, n.d.; Walraven, 1995).

Om deel te kunnen nemen in de huidige samenleving, is begrijpend lezen een basisvaardigheid die iedereen moet bezitten (Bos van den et al., 2008; Schwartzberg & Silverman, 2016). Wie niet begrijpend kan lezen, kan communicatie risico's oplopen in het leer- en arbeidsproces, en het belemmert ook de zelfstandigheid van de persoon (Bos van den et al., 2008). Het is dus van belang, dat het kind leert om begrijpend te lezen om zijn leer- en zelfstandige ontwikkeling zo optimaal mogelijk te maken.

De kinderen binnen De Triade hebben vaak één of meerdere problematieken, die het leren van begrijpend lezen in de weg kunnen zitten, zoals:

- Woordherkenningsproblemen
- Taalbegrip problemen
- Concentratie problemen
- Laag IQ
- Onvoldoende motivatie
- Gedragsproblemen en andere problemen die invloed hebben op het leervermogen (Baar, 1995; Robbe, 2007; Walraven, 1995).

Er spelen meerdere factoren een rol in het ontstaan en het in stand houden van deze problemen. Hieronder staan factoren beschreven in een aantal aandachtsgebieden, zoals:

- Aanleg: dyslexie, ADHD, laag IQ, het ontbreken van intellectuele vaardigheden (Walraven, 1995; Davis & Braun, 2003).
- Milieu: complexe thuis- en/of opvoedingssituaties, van huis uit weinig inspiratie, geen boeken thuis, geen leesvoorbeeld van ouders.
- Moedertaal: thuis een andere taal spreken dan op school.
- Ervaringen: onvoldoende voorkennis.

- Onbegrip: woorden niet herkennen of begrijpen, ontoereikende woordenschat (Davis & Braun, 2003).
- Motivatie: geen interesse.
- Concentratie: dwalende gedachten, (D'mello, Kop & Mills 2015).
- School: de methode van school sluit niet aan bij het kind, geen goede instructie

(Broersma et al., n.d.; Baar 1995; Robbe 2007; Walraven 1995).

Het is vaak moeilijk te achterhalen welk specifiek probleem de oorzaak is van het ontstaan van het leesprobleem (Walraven 1995). In de beginjaren van de basisschool wordt er vooral gelet op technisch lezen (Bos van den et al., 2008; Broersma et al., n.d.; Robbe, 2007). Rond groep 6, als het kind het technisch lezen onder de knie heeft, begint meestal het begrip te komen en wordt begrijpend lezen belangrijk (Bos van den et al., 2008; Broersma et al., n.d.; Robbe 2007). Dit onderzoek vindt daarom plaats bij een leerling uit groep 6 van De Triade in Wolvega. Als een kind het technisch lezen niet onder de knie krijgt, kan het kind vaak geen goede stap maken naar het begrijpend lezen. Het kind is dan gericht op de manier van lezen (technisch lezen) en niet op wat het leest (begrijpend lezen) (Bos van den et al., 2008; Broersma et al., n.d.; Robbe 2007; Walraven, 1995).

Begrijpend lezen wordt op veel scholen, ook binnen groep 6 van De Triade, als volgt onderricht: door het kind individueel of in een klein groepje te laten lezen. Naar aanleiding van de tekst, maakt de leerling individueel of met de persoon naast zich opdrachten, die bij de tekst horen. Vaak zijn dit een aantal vragen over de tekst (Berg et al., 2006; Cito oefenwerkboek, 2007; Nieuwsbegrippen, n.d.; Robbe, 2007). In groep 6 wordt er gebruik gemaakt van de methode tekstverwerken, nieuwsbegrippen en het oefenwerkboek van Cito. Terwijl deze methodes op zich redelijk goede methodes kunnen zijn, ziet de groepsleerkracht (op de Triade) minimale vooruitgang in het leesbegrip van zijn groep 6 leerlingen. Meer dan de helft van de klas scoort een onvoldoende bij leesbegrip. Een onvoldoende duidt aan/betekent ver onder het lees- en begripsniveau. Volgens Dirk Jonkman, de groepsleerkracht, zitten de kinderen in groep 6 bijna allemaal op groep 4, begin groep 5 niveau wat betreft leesbegrip (persoonlijke communicatie 22 maart 2016). Daar komt ook bij dat groep 6 sinds januari 2016 een combinatieklas vormt met groep 3, wat volgens de groepsleerkracht misschien invloed kan hebben op het leesniveau van groep 6. Hier is voor gekozen, omdat groep 1 en 2 te groot werden om te combineren met groep 3. De combinatieklas groep 4 en 5 was al te groot om daar groep 3 mee te combineren. Groep 4 en 5 is een stabiele klas, waardoor ze die klassen niet uit elkaar wilde halen. Daarom kwam De Triade met de oplossing om groep 3 en groep 6 te combineren. Deze twee groepen liggen ver uit elkaar voor wat betreft het niveau, de ene groep leert lezen en de ander groep moet juist de stap maken van technisch lezen naar begrijpend lezen (Persoonlijke communicatie 22 maart 2016).

Één leerling uit groep 6, leerling M. (10 jaar) functioneert met begrijpend lezen op dit moment op een midden groep 3 niveau (lager is niet mogelijk). Hij heeft ADHD en presteert, globaal genomen, op een licht verstandelijk beperkt niveau. Volgens de groepsleerkracht, Dirk Jonkman, is M. vooral bezig met technisch lezen en lijkt niet te begrijpen wat een boek hem vertelt. Tijdens de begrijpend lezen lessen is M. in de klas snel afgeleid, kijkt voortdurend om zich heen en heeft hij moeite met het maken van de taken, die hij bij de lessen moet

uitvoeren. M. leest niet graag, omdat hij het als moeilijk ervaart. M. heeft moeite om mee te komen in de klas tijdens de begrijpend lezen lessen. Voor leerling M. is het goed om hier extra aandacht voor te krijgen zodat hij beter mee kan komen in de lessen (Persoonlijke communicatie, Dirk Jonkman 14 april 2016). Vanwege deze problematiek is er in overleg met de groepsleerkracht besloten, dat M. doormiddel van beeldende therapie extra ondersteuning krijgt naast de normale groepslessen.

Het doel van het onderzoek is kijken of beeldende therapie ondersteunend kan zijn bij het verbeteren van het leesbegrip. Mijn hypothese is dat 'beeldende therapie M. kan ondersteunen bij het verbeteren van zijn leesbegrip'.

1.2 Theoretisch kader

In het theoretische kader wordt er literatuur beschreven om dit onderzoek te ondersteunen vanuit de theorie. Eerst zal er in het algemeen aandacht besteedt worden aan de vormen van leren lezen via schrift en tekeningen, daarna wordt er aandacht besteed aan verbeelding en het creatief denkvermogen en de rol van de beide hersenhelften. Ook wordt het belang van voorkennis en inzicht bij het leren van begrijpend lezen beschreven en als laatste komen methodieken binnen de creatieve therapie aan bod.

Mensen gebruiken niet alleen geschreven tekst om dingen te leren, maar leren ook door ervaringen, vormen en symbolen, die de persoon in zijn leven tegenkomt (Epcacan et al., 2010). Dit bewijst dat visuele indicatoren invloed hebben en dat het onmogelijk is om bij betekenisvol leren alleen maar tekst te gebruiken (Epcacan et al., 2010; Robbe 2007). Vroeger tekenden mensen plaatjes in grotten, op muren of in tempels als een vorm van communicatie (Epcacan et al., 2010; Foks-appelman, 2011). Het gebruiken van tekeningen als manier van communiceren en leren heeft in de geschiedenis nooit zijn waarde verloren (Epcacan et al., 2010; Foks-appelman, 2011). Tekeningen vertellen ook een verhaal. Binnen beeldende therapie wordt er gebruik gemaakt van beeldende werkvormen en symbolen om dingen over jezelf te leren en daarin te ontwikkelen (Beeldende therapie, n.d.; Schweizer, 2009; Smeijsters, 2008).

Verhalen en teksten vergroten de verbeelding en creativiteit van kinderen (Malchiodi, 2012). Door verbeelding worden beelden opgeroepen en in beeldend materiaal uitgedrukt (Smeijsters, 2008). Het gebruik maken van visuele indicatoren en objecten (werkvormen) zijn belangrijke strategieën bij het bevorderen van begrijpend lezen en begrijpend luisteren. (Boersma et al, n.d.; Davis & Braun 2003; Epcacan et al., 2010; Robbe, 2007). Het beeldend uitwerken naar aanleiding van een tekst kan ervoor zorgen dat kinderen hun leesvaardigheden concreter inschakelen en de motivatie voor lezen wordt vergroot (Broersma et al., n.d.; Robbe 2007). Het is een feit dat visuele objecten zoals plaatjes, beelden, foto's, film, ect. invloed hebben op het betekenisvol leren (Broersma et al, n.d.; Epcacan et al., 2010; Robbe, 2007). Visuele objecten geven motivatie, aandacht, interactie, inzicht, herkenning, verduidelijking, reactie, orde en begrip en zorgen voor het verbonden blijven met de tekst. (Epcacan et al., 2010; Robbe, 2007). Er zijn vele werkvormen met visuele indicatoren in het begrijpend lezen mogelijk, zoals: spel-, drama-, gespreks- en creatieve vormen. Veel van deze werkvormen worden in het leeronderwijs nauwelijks of helemaal niet ingezet. De reden hiervan is niet bekend (Robbe, 2007).

Door bovenstaande werkvormen in te zetten prikkel je het creatief denkvermogen van het kind. Bij creatief denken wordt er gebruik gemaakt van beide hersenhelften (Bromberger, 2004; Bytterbier, 2002). Het gebruik maken van beide hersenhelften in het leerproces is erg goed en belangrijk (Bos & Cornet, 2012; Bromberger, 2004; Bytterbier, 2002; Davis & Braun 2003). Uit de rechterhersenhelft komt vooral creativiteit. De rechterhersenhelft verwerkt informatie, richt zich op ruimtelijke oriëntatie, inzicht, emoties en maakt snelle onbewuste keuzes (Bos & Cornet, 2012; Davis & Braun 2003; Schweizer, 2009). De linkerhersenhelft is gericht op logisch redeneren, analyseren, spraak en taal. Wanneer de Corpus Callosum, de hersenbalk die de twee hersenhelften verbindt, niet goed werkt, beïnvloedt dit het geheugen, begrip, inzicht, motoriek en kunnen er andere negatieve gevolgen optreden, zoals leer- en concentratieproblemen (Bos & Cornet, 2012; Davis & Braun 2003; Schweizer, 2009). Door het inzetten van beide hersenhelften door bijvoorbeeld een creatieve activiteit aan te bieden bij begrijpend lezen, verbind je ruimtelijke oriëntatie en inzicht uit de rechterhersenhelft met de linkerhersenhelft, die de taal en het probleemoplossend vermogen bestuurt. Hierdoor maakt het kind gebruik van zijn hersenen als totaliteit en wordt de verbinding tussen beide hersenhelften sterker, waardoor creatief denken makkelijker gaat (Bos & Cornet, 2012; Davis & Braun 2003; Schweizer, 2009). Beeldende therapie heeft zich als middel bewezen, om de communicatie tussen de twee hersenhelften te verbeteren. Zowel op de rechter- als de linkerhersenhelft wordt appél gedaan op de creativiteit, emoties, inzicht, het analyseren en het redeneren. (Floor & Overman, 2011; Schweizer, 2009).

Bij creatief denken is verbeelden een belangrijke basisvaardigheid (Bromberger, 2004; Bytterbier, 2002). Verbeelding is het vermogen om je een voorstelling voor de geest te halen van iets dat op dat moment niet fysiek zichtbaar is, ook wel *beelddenken* genoemd (Bromberger, 2004; Bytterbier, 2002). Kinderen zijn in het begin altijd beelddenkers. Voordat een kind kan lezen of schrijven, gebruiken zij hun waarneming. Zij gaan op in hun 'doen-alsof' spel, doen hun ouders na, bekijken bijvoorbeeld filmpjes, plaatjes, etc. om iets te leren (Bromberger, 2004; Malmquist & Brus, 1974). Via beelden is het voor het kind makkelijker om zich iets voor te stellen en te leren (Bytterbier, 2002). Later als kinderen meer in aanraking komen met taal en dat zich meer eigen maken, kunnen zij ook taaldenkers worden (Bromberger, 2004).

Bij een echte tekst hoort een kind een verbeelding op te kunnen roepen dat herkenbaar en begrijpelijk is. Hiervoor zet het kind zijn eigen opgeslagen voorkennis en inzicht in, om tekstbegrip te creëren (Broersma et al., n.d.). Omdat een kind nog niet overal ervaring in heeft, of kennis over heeft, is het belangrijk om het inzicht te verbreden. Inzicht en kennis bouw je op door te doen, te bekijken, uit te proberen, te onderzoeken, te vergelijken, na te denken, te redeneren en door gedachtes uit te wisselen (Broersma et al., n.d. ; Feldman, 2012). Kinderen weten dat zij zich iets kunnen herinneren (vastleggen) door te beleven, te zien, te schrijven of te tekenen. Ze hebben ervaren dat ze het vastgelegde later weer terug kunnen roepen, in andere woorden: ze kunnen het zich herinneren (Broersma et al., n.d.; Davis & Braun 2003).

Er is geen methode bekend binnen de creatieve therapie, die gebruikt wordt in het cognitief leeronderwijs. Veel creatieve therapie methodes hebben sociaal emotionele doelen en zijn ervaringsgericht. Sommige methodes zijn wel

leergericht, maar dan gaat het bijvoorbeeld om het aanleren van nieuw gedrag. Aangezien dit onderzoek grotendeels gericht is op onderwijs, is er gekeken naar de Ron Davis methode. Deze methode maakt gebruik van beeldend werken in het leeronderwijs. De Ron Davis methode is voor de onderzoekster een bekende methode, die zij in haar leeronderwijs als jongere ook aangeboden heeft gekregen. De Ron Davis methode is een methode die vooral in Amerika door een aantal onderwijsinstellingen gebruikt wordt bij kinderen met ADHD, dyslexie, dyscalculie en andere taalontwikkelings- of desoriëntatieproblemen. Een onderdeel van deze methode genaamd Symbol Mastery richt zich op het focussen, verbeelden en beeldend uitwerken van letters en woorden met klei. Volgens de Ron Davis methode helpt het uitkleien van letters en woorden het kind om klank, symbolen, verbeelding en betekenis te verbinden. Op deze manier wordt gebruik gemaakt van meerdere zintuigen (Davis & Braun 2003). Het gebruiken van meerdere zintuigen bevordert volgens Davis & Braun (2003) en Epcacan et al., (2010) het leeronderwijs. In de Ron Davis methode komen een paar kernwoorden sterk naar voren, zoals: focussen, verbeelding, beeldend uitwerken en zintuigen.

De onderzoekster heeft twee kernwoorden, die zij vond passen bij het lezen, toegevoegd, namelijk verhalen(teksten) en fantasie. Om te kunnen lezen heb je een verhaal nodig (Epcacan et al., 2010; Robbe 2007) en is er fantasie nodig om een verbeelding te kunnen maken van het verhaal (Bromberger, 2004; Bytterbier, 2002). Met deze kernwoorden is gekeken welke methodes binnen de beeldende therapie het beste passen bij deze woorden. Binnen de creatieve therapie springen er twee methodieken uit, die hierbij passen namelijk: *storytelling* en *geleide fantasie* (Budde 2011; Buma, 2001; Cattanach, 1997; Malchiodi 2012; Schreurs, 2001). *Storytelling* is een methode die zich richt op het uitbeelden van zelfbedachte of al bestaande verhalen. *Geleide fantasie* is een methode waarbij de cliënt met zijn fantasie en verbeelding geleid wordt in een verhaal. Deze verbeelding kan daarna beeldend uitgewerkt worden. Deze methodes worden over het algemeen ingezet voor sociaal emotionele doelen. In paragraaf 1.3 (definiëren van begrippen) staan deze methodes uitgebreider beschreven en uitgelegd. Tijdens dit onderzoek zijn deze methodes binnen de beeldende therapiesessies bij M. ingezet. Het doel is om te kijken of deze methodes (*storytelling* en *geleide fantasie*) effect hebben op zijn leesbegrip in de klas.

1.3 Definiëren begrippen

In deze paragraaf zijn drie begrippen gedefinieerd, namelijk: *storytelling*, geleide fantasie en Cito.

1.3.1 Storytelling

Storytelling wordt vooral gebruikt binnen dramatherapie, maar kan ook omgebogen worden naar andere therapievormen, zoals beeldende- of muziektherapie (Cattanach 1997; Schreurs, 2001). Bij *storytelling* vertelt en beeldt de cliënt een verhaal uit, gevuld met eigen ervaringen, dromen en fantasieën (Cattanach, 1997; Malchiodi 2012; Schreurs, 2001). Door het uitbeelden van deze verhalen kan de betekenis van het verhaal makkelijker begrepen worden. Daarnaast leren zij de volgende dingen te organiseren: ervaringen, herinneringen, nieuwe informatie, oorzaak en gevolg, ect. (Cattanach 1997). Door zelfbedachte verhalen leert de cliënt de wereld te ontdekken, te begrijpen en in een ander licht te zien (Malchiodi 2012). Soms is

het zo dat de therapeut een verhaal inbrengt, maar meestal komt het vanuit de cliënt zelf (Cattanach 1997). De therapeut ondersteunt de cliënt bij het maken van een verhaal en laat de cliënt nadenken over de relatie tussen verschillende personen, symbolen en de gedachten/betekenis achter zijn verhaal. Hierdoor doet de cliënt kennis op en leert het over de sociale wereld en emoties. De kracht van verhalen en het creëren van situaties door drama, schrijven of tekenen, helpt de cliënt situaties te herkennen en te begrijpen (Cattanach 1997; Malchiodi 2012). Verhalen maken en uitwerken helpt bij het ontwikkelen van de cognitie, concentratie, de associatie, het structurerend vermogen, het selecteren en het aanvaarden van situaties waar hij of zij tegen aanloopt. Ook doet de cliënt, door het zelf maken van verhalen en teksten, een positieve ervaring op met lezen (Cattanach 1997; Malchiodi, 2012; Schreurs, 2001).

Tijdens het onderzoek is ervoor gekozen om gebruik te maken van zelf ingebrachte en bedachte fantasieverhalen van leerling M. Tevens is er gebruik gemaakt van al bestaande verhalen, die leerling M. zelf afmaakte/veranderde. Tijdens dit onderzoek is er voornamelijk gebruik gemaakt van beeldende werkvormen, omdat dan de meerwaarde van beeldende therapie beter zichtbaar en meetbaar wordt. Hierbij is veel gebruik gemaakt van het boek, "Show me a story" (Neuburger, 2012). In dit boek staan verschillende manieren om verhalen beeldend uit te werken. Zie bijlage 11 voor de aangeboden activiteiten.

1.3.2 Geleide fantasie

Geleide fantasie is een methode, waarbij een verhaal in grote lijnen wordt verteld. Met grote lijnen wordt bedoeld dat het een neutraal verhaal is en niet volledig is ingevuld. De luisteraar beeldt zich iets in, of verplaatst zich in de situatie van het verhaal en geeft zijn eigen invulling daaraan (Budde, 2011; Buma, 2001). *Geleide fantasie* bestaat uit drie fases: inleiding, middendeel en afbouw. De functie van de inleiding is de luisteraar langzaam in het verhaal brengen, hiervoor is tijd nodig. Het verhaal begint altijd op neutraal terrein, denk hierbij aan een straat, weiland, of de zee (Budde 2011; Buma, 2001). Na de inleiding gaat het verhaal verder met een specifieke omgeving en begint het middendeel. Deze specifieke omgeving heeft meestal een gesloten karakter zoals een kamer, grot, bus of het bos (Budde, 2011; Buma, 2001). In het middendeel vertelt de verteller globaal het verhaal. Ondertussen geeft de luisteraar zelf verder vorm aan het verhaal, door zijn eigen fantasie en verbeelding te gebruiken. Na het middendeel is het belangrijk om geleidelijk naar de afbouw over te gaan. De luisteraar heeft tijd en rust nodig om weer in het hier en nu te komen (Budde, 2011; Buma, 2001). Bij het aanbieden van een geleide fantasie is het belangrijk dat de verteller niet te veel verschillende intonaties gebruikt. Dit leidt de luisteraars af en suggereert vaak een emotie of spanning. Het verhaal moet op een vlakke toon verteld worden., zodat de luisteraars hun eigen emoties en spanningen met hun fantasie in kunnen brengen (Budde, 2011; Buma, 2001). Na de geleide fantasie kan er nagepraat worden. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van verbeeldingen van de luisteraars, zoals tekeningen. Na het verhaal wordt gelegenheid gegeven aan de luisteraars om met materialen weer te geven wat hun het meest is bijgebleven of wat hun het meest aansprak in het verhaal (Budde, 2011).

De *geleide fantasie* methode is voor dit onderzoek op twee punten aangepast, zodat het beter past bij het behandeldoel van M.. Net als met de *geleide fantasie* methode, is er tijdens dit onderzoek gebruik gemaakt van de verbeelding, dat een verhaal met zich meebrengt (Budde, 2011; Buma 2001). In tegenstelling tot

de geleide fantasie methode wil dit onderzoek gebruik maken van gedetailleerde verhalen, zodat de verbeelding van het verhaal groter en duidelijker is voor M.. Bij *geleide fantasie* is het niet toegestaan om veel intonatie te gebruiken, terwijl het bij begrijpend lezen juist wel belangrijk is (Boersma, Nicolai & Tans, onbekend). Dit komt doordat het gebruik van intonatie de interesses verbeelding en creativiteit prikkelt (Berg et al., 2006; Broersma et al., n.d.; Cito, 2015; Cito oefenwerkboek, 2007; Walraven, 1995).

De methode *geleide fantasie* wordt in dit onderzoek gebruikt door bestaande verhalen te lezen, te verbeelden en daarna beeldend uit te werken. In het begin van het onderzoek zijn een paar *geleide fantasie* opdrachten aangeboden uit het boek, "Wat woorden niet kunnen zeggen" (Budde, 2008). Daarna zijn er bestaande korte verhalen gebruikt die M. zelf las. Dit zijn verhalen uit zijn lesboek "Tekstverwerken" (Berg et al., 2006) en verhalen uit kinderboeken (Donnio, 2014; Wesselink & Wesselink, 2016). Zie bijlage 11 voor de aangeboden activiteiten.

1.3.3 Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling)

Cito is een toetsingssysteem dat helpt om inzicht te krijgen in de ontwikkeling en de mogelijkheden van het kind. Door de kennis, vaardigheden en competenties van het kind te toetsen en dit objectief meetbaar te maken, kan de ontwikkeling van het kind goed gevolgd worden. Cito is beschikbaar voor voorschoolse educatie, het basis-, voortgezet-, middelbaar- en beroepsonderwijs (www.cito.nl, n.d.).

Binnen De Triade worden de Cito toetsen jaarlijks in januari en in mei afgenomen (persoonlijke communicatie 14 april 2016). Door slechte resultaten is de Cito toets dit schooljaar (2015-2016) drie keer afgenomen in groep 6, namelijk in januari, mei en juni (persoonlijke communicatie 14 juni 2016).

1.4 Probleem en Doel

Binnen SBO de Triade lopen veel kinderen achter op het gebied van begrijpend lezen. De school is op zoek naar een interactieve methode, die het leesbegrip en het leesplezier bij de kinderen bevordert. Ook wil de school er voor zorgen dat de kinderen succesvol zijn of worden en dat het maximale uit het kind gehaald wordt. Omdat beeldende therapie zich binnen SBO De Triade bewezen heeft als een effectief hulpmiddel bij psychosociale problematieken, vroegen zij zich af of het ook als hulpmiddel ingezet kan worden binnen het leesonderwijs.

Het doel van dit onderzoek is aantonen aan de opdrachtgever (SBO De Triade) of de methodes *storytelling* en *geleide fantasie* effectief zijn bij het verbeteren van tekstbegrip bij leerling M. uit groep 6 van SBO de Triade.

1.5 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

Bovenstaande probleemstelling en doelstelling leiden tot de volgende centrale onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen.

Onderzoeksvraag

Welk effect hebben de methodes storytelling en geleide fantasie op het verbeteren van het tekstbegrip van leerling M. binnen SBO De Triade?

Deelvragen

1. *Op welke wijze laat leerling M. verandering zien in zijn toetsresultaten met betrekking tot zijn tekstbegrip door beeldende therapie middels storytelling en geleide fantasie?*

2. *In welke mate is er door de leerkracht, de moeder van leerling M. en door leerling M. zelf verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip bij leerling M. door middel van storytelling en geleide fantasie?*

3. *In welke mate is er door de beeldende therapeut van leerling M., binnen de therapie sessies, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip door middel van storytelling en geleide fantasie bij leerling M?*

1.6 Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk is de probleemstelling, de context en het doel van het onderzoek besproken. Hoofdstuk 2 schetst een beeld van het onderzoek en legt uit hoe het uitgevoerd is. Vervolgens gaat hoofdstuk 3 in op de feitelijke resultaten van het onderzoek aan de hand van de deelvragen. in hoofdstuk 4 wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en het eindigt met een discussie en aanbevelingen.

Hoofdstuk 2: Methodologie

Hoofdstuk 2 gaat in op de onderzoeksmethode die gebruikt is. Eerst wordt de typering van het onderzoek beschreven (2.1), vervolgens wordt er ingegaan op hoe het verzamelen van de gegevens heeft plaatsgevonden (2.2). Daarna worden belangrijke begrippen geoperationaliseerd (2.3). Hierna wordt beschreven hoe de verzamelde informatie wordt geanalyseerd (2.4) en hoe de steekproef binnen de onderzoekspopulatie heeft plaatsgevonden (2.5). Tot slot worden een aantal afwegingen beschreven (2.6).

2.1 Typering Onderzoek

Doordat het onderzoek zich op één leerling richt, is er gekozen voor een Singel Case Study, een systemische N=1 onderzoek. Het voordeel van een N=1 onderzoek, is dat je dicht bij de leerling en zijn beleving en omgeving blijft. Hierdoor kunnen de effecten van beeldende therapie beter naar voren komen. Daarnaast is een N=1 onderzoek een haalbaar onderzoek in een kort tijdsbestek. De externe validiteit in dit onderzoek is matig, omdat er onderzoek wordt gedaan naar één leerling binnen één school. *Externe validiteit* is de mate waarin de onderzoeksresultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar andere personen, situaties en condities, die nu niet deel uitmaken van dit onderzoek (Boeije, 't Hart en Hox 2009, p. 153). Dit onderzoek geeft geen basis om te generaliseren voor andere scholen en leerlingen. Dit is ook niet het streven van het onderzoek, het gaat in dit onderzoek om één leerling, leerling M. en welk effect beeldende therapie, middels storytelling en geleide fantasie, op zijn leesbegrip heeft. Wanneer dit N=1 onderzoek op dezelfde manier, met dezelfde probleemstelling en met gebruik van dezelfde beeldende interventies of behandelmodule, meerdere malen wordt uitgevoerd, zijn de resultaten van deze onderzoeken samen beter te generaliseren voor andere scholen en leerlingen (Verhoeven, 2011). Met *interne validiteit* wordt gemeten of het onderzoek met bijbehorende opzet en conclusie betrouwbaar is (Verhoeven, 2011). Om deze interne betrouwbaarheid/interne validiteit binnen dit onderzoek te verhogen, is er gekozen voor *Mixed Methode Research (het gebruik maken van verschillende onderzoeksmethodes)*. In dit onderzoek wordt zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek verricht. De kwantitatieve onderzoeksmethode is een cijfermatige dataverzamelmethode. De kwalitatieve onderzoeksmethode is een vorm van onderzoek die zich richt op de betekenis die personen geven aan de situatie, thema's of vraagstuk (Verhoeven, 2011). Door het combineren van kwalitatief en kwantitatief onderzoek, ook wel *triangulatie* genoemd, kan er een vollediger onderzoeksveld worden geschetst. Dit is belangrijk om de validiteit van het onderzoek te waarborgen (Baarda, 2014; Verhoeven, 2011). De kwantitatieve onderzoeksmethode zal ingezet worden bij het analyseren van de resultaten van de lessen Tekstverwerken en Citotoetsen van leerling M. De kwalitatieve onderzoeksmethode zal ingezet worden bij het analyseren en uitwerken van de interviews en de observaties van de groepsleerkracht en beeldend therapeut. Hier leest u meer over in paragraaf 2.2 (Procedure gegevensverzameling).

2.2 Procedure gegevensverzameling

Het onderzoek vindt plaats binnen SBO De Triade in Wolvega, in de maanden mei, juni en juli van 2016. Leerling M. ontvangt 14 beeldende therapie sessies.

Elke week vinden er twee sessies plaats en elke sessie duurt één uur (zie bijlage 11 voor de aangeboden activiteiten).

De deelvragen bestaan uit kwalitatieve en kwantitatieve vragen en worden onderzocht vanuit een N=1 onderzoek, een effectenonderzoek (Baarda, 2014; Verhoeven, 2011). Dit onderzoek wil het effect meten van de methode *storytelling* en geleide fantasie op het begrijpend lezen van leerling M. In deze paragraaf zal per deelvraag beschreven worden hoe die beantwoord zal gaan worden.

Deelvraag één

Deelvraag één zal op een kwantitatieve manier gemeten worden, door vier begrijpend lezen lessen, gemaakt in de klas, na te kijken (uit de methode tekstverwerken) en drie begrijpend lezen Cito toetsen na te kijken en te becijferen. De methode Tekstverwerken is een reguliere onderwijsmethode, die op meerdere scholen ingezet wordt bij begrijpend lezen.

De lessen van M. uit zijn lesboek Tekstverwerken worden twee keer voorafgaand, éénmaal halverwege en éénmaal aan het eind van het onderzoek nagekeken. Er is voor gekozen om voorafgaand aan het onderzoek twee metingen te doen, om een duidelijke nulmeting te krijgen. Ook zal er gekeken worden naar de Cito-uitslagen van leerling M. SBO De Triade heeft leerling M. in dit schooljaar driemaal (januari, mei en juni 2016) dezelfde begrijpend lezen Citotoetsen afgenomen. Vanwege het leesniveau van M. (midden groep 3), is bij hem alle drie de keren dezelfde Citotoets afgenomen (persoonlijke communicatie, Dirk Jonkman, 7 juli 2016). De resultaten van de begrijpend lezen lessen uit de methode Tekstverwerken en de begrijpend lezen Citotoetsen zullen op een cijfermatige manier antwoord geven op de vraag of er verandering zichtbaar is. Deze kwantitatieve resultaten zullen berekend worden, door de tekstverwerken-lessen en Citotoetsen van M. na te kijken en punten te geven aan de aantal goed beantwoorde vragen. Deze punten worden bij de resultaten van Tekstverwerken omgezet in een cijfer van 1 t/m 10. De resultaten van de Citotoetsen worden, door een programma van Cito, omgezet in een Romeins cijfer van I t/m V en een letter van A t/m E. Deze resultaten geven antwoord op deelvraag één en worden in paragraaf 3.1.1 en 3.1.2 in drie aparte lijndiagrammen zichtbaar gemaakt.

Deelvraag twee

Deelvraag twee zal antwoord geven op de beleving van het onderzoek. Om de beleving op een kwalitatieve manier te onderzoeken, zal er met behulp van een topiclijst interviews worden afgenomen bij de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf.

Leerling M. krijgt belevingsvragen, gericht op begrijpend lezen en de daarbij ingezette beeldende methodes (*storytelling* en *geleide fantasie*). Bij leerling M. wordt een semigestructureerd interview afgenomen, met behulp van een vragenlijst, ontwikkeld door van Dijk (2012, p. 54)(bijlage 3). De vragenlijst van Van Dijk (2012), is aan de hand van de topiclijst op sommige punten aangepast, zodat het beter bij dit onderzoek past. De vragenlijst, bestaande uit zowel open als gesloten vragen, wordt voorafgaand, halverwege en aan het einde van het onderzoek bij leerling M. afgenomen. Halverwege en aan het einde van het onderzoek zijn meer vragen toegevoegd, dit als reactie op de meningen en ervaringen, over de aangeboden interventies van M.

Bij de groepsleerkracht en de moeder van leerling M. zullen een paar vragen uit dezelfde vragenlijst worden afgenomen. Daarop aansluitend zal er een grondig

open interview plaatsvinden over de veranderingen die zijn opgemerkt bij leerling M., na de beeldende therapie en leesbegrip-sessies. De interviews met de groepsleerkracht vinden plaats voorafgaand, halverwege en aan het eind van het onderzoek. De interviews met de moeder van leerling M. vinden plaats voorafgaand aan het onderzoek en aan het eind van het onderzoek. Hiervoor is gekozen, vanwege het drukke werkschema van de moeder van leerling M. De vragen uit de vragenlijst bestaan zowel uit open als gesloten vragen. Deze vragenlijsten zullen op een kwalitatief manier geanalyseerd worden. Door het op meerdere momenten herhalen van deze vragenlijst bij de respondenten, zou er gedurende de gemeten periode verandering zichtbaar kunnen zijn (Baarda, 2014; Verhoeven, 2011). Deze veranderingen zullen geanalyseerd worden door ze naast elkaar te leggen en te beschrijven aan de hand van de volgende thema's: de Cito uitslagen, leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, motivatie voor begrijpend lezen, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken. In paragraaf 2.4 wordt dieper ingegaan op hoe deze thema's gemeten worden. De vragenlijsten en interviews met de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf geven antwoord op deelvraag twee en staan in paragraaf 3.2 en zijn, aan de hand van de bovenstaande thema's, in een schema uitgewerkt.

Deelvraag drie

De observatie van de beeldend therapeut zullen antwoord geven op deelvraag drie. Deze observatie is een ongestructureerde observatie er is geen gebruik gemaakt van een observatielijst. Hier is voor gekozen, omdat de therapeut geen geschikte observatielijst kon vinden voor dit onderzoek. De therapeut heeft tijdens de beeldende therapiesessies gekeken naar het concrete gedrag van M. Deze observaties heeft de therapeut op een kwalitatieve manier geanalyseerd en beschreven aan de hand van de volgende thema's: leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken (Baarda, 2014; Verhoeven, 2011). In paragraaf 2.4 kunt u meer lezen over hoe deze thema's gemeten gaan worden.

2.3 Operationaliseren begrippen

Leerling M. zijn leesbegrip is aan de hand van de volgende aspecten geoperationaliseerd: leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, motivatie voor begrijpend lezen, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken. Het leesplezier is gemeten met cijfermatige beoordelingen en onderbouwing van M. zelf. De groepsleerkracht en de moeder van leerling M. zullen letten op een verandering in het leesgedrag van M. Denk hierbij aan bewuster omgaan met boeken, interesse hebben in de tekst, nieuwsgierigheid, vragen stellen, meningen uiten over een verhaal, ect. De beoordeling voor begrijpend lezen, wordt gemeten doormiddel van een cijfermatige beoordeling. De andere onderwerpen worden gemeten door observatie van de groepsleerkracht en moeder en door de mening en ervaring van leerling M zelf. De observaties van de beeldend therapeut zullen ook antwoord geven op de boven staande punten, met uitzondering van de motivatie voor begrijpend lezen. Hier kan de beeldend therapeut geen mening over geven. De beoordeling voor begrijpend lezen, wordt door de beeldend therapeut niet met een cijfer beoordeeld, maar wordt beantwoord met feitelijk geobserveerd gedrag dat zichtbaar was tijdens de therapiesessies, zoals veranderingen binnen de activiteiten.

2.4 Analyse

De lessen Tekstverwerken en de Citotoetsen worden nagekeken en becijferd op het aantal goed beantwoorde vragen. De resultaten van Tekstverwerken zullen omgezet worden in een cijfer tussen 1 en 10. De resultaten van de Cito toetsen worden door een programma van Cito omgezet in een Romeins cijfer tussen I en de -V en een letter van A tot E. Deze resultaten worden in hoofdstuk 3 in drie aparte lijndiagrammen zichtbaar gemaakt. Bij zowel de resultaten van lessen Tekstverwerken en de Citotoetsen worden opvallendheden in de resultaten objectief beschreven.

De afgenomen interviews van de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf zullen naast elkaar worden gelegd en geanalyseerd worden aan de hand van de volgende thema's: de Cito uitslagen, leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, motivatie voor begrijpend lezen, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken.

De observaties van de beeldend therapeut zullen grotendeels (met uitzondering van de Cito uitslagen en motivatie) geanalyseerd worden aan de hand van de bovenstaande thema's. Door de interviews en de observaties via deze thema's te analyseren wordt er overzicht gecreëerd.

2.5 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit alle leerlingen binnen het SBO die moeite hebben met begrijpend lezen. Het onderzoek richt zich op één leerling (N=1) uit groep 6 van SBO De Triade in Wollega. Rond groep 6, als het kind het technisch lezen onder de knie heeft, begint meestal het begrip te komen en wordt begrijpend lezen erg belangrijk (Bos van den et al., 2008; Broersma et al., n.d.; Robbe 2007).

Zoals al in de context (1.1) is beschreven is ervoor gekozen om dit onderzoek uit te voeren met leerling M. Leerling M. heeft in groep 6 momenteel de grootste achterstand op het gebied van begrijpend lezen. Leerling M. heeft een midden groep 3 niveau op dit gebied en komt met veel moeite mee in de klas. Naast de leerling zelf spelen de groepsleerkracht, moeder en therapeut ook een rol in het onderzoek zij vormen de omgeving wat binnen een systemische N=1 wordt meegenomen in het onderzoek.

2.6 Afwegingen

Cito als meetinstrument

Het was in dit onderzoek eerst de bedoeling om volledig gebruik te maken van de Cito resultaten om het onderzoek kwantitatief meetbaar te maken. Omdat er maar twee keer per jaar een Cito toets afgenomen wordt is hier van afgezien om binnen een tijdsduur van drie maanden de validiteit te kunnen waarborgen. Toevallig zijn er dit jaar in groep 6 drie keer dezelfde begrijpend lezen Cito toetsen afgenomen in januari, mei en juni 2016. De Citoresultaten zijn niet volledig kwalitatief valide vanwege de tijdsduur die tussen de Cito toetsen in zit, maar doordat er ook gebruik wordt gemaakt van andere onderzoeksmethodes wordt de betrouwbaarheid vergroot. Deze Citoresultaten geven duidelijk weer hoe leerling M. de begrijpend lezen Citotoetsen maakt.

Dit hoofdstuk besteed aandacht aan de opzet van dit onderzoek en hoe er antwoord gegeven gaat worden op de onderzoeksvraag.

De resultaten van de in dit hoofdstuk beschreven onderzoeksmethodes zijn te vinden in hoofdstuk 3. De Citotoetsen en de nagekeken lessen worden cijfermatig in lijngrafieken uitgebeeld. De interviews en de observaties worden samengevat en van alle resultaten worden de meest opvallende uitkomsten beschreven.

Hoofdstuk 3 Resultaten

De resultaten van het onderzoek worden in dit hoofdstuk geanalyseerd en objectief beschreven, aan de hand van de drie deelvragen.

Onderzoeksvraag

Welk effect hebben de methodes storytelling en geleide fantasie op het verbeteren van het tekstbegrip van leerling M. binnen SBO De Triade?

Deelvragen

- 1. Op welke wijze laat leerling M. verandering zien in zijn toetsresultaten met betrekking tot zijn tekstbegrip door beeldende therapie middels storytelling en geleide fantasie?*
- 2. In welke mate is er door de leerkracht, de moeder van leerling M. en door leerling M. zelf, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip bij leerling M. door middel van storytelling en geleide fantasie?*
- 3. In welke mate is er door de beeldende therapeut van leerling M., binnen de therapiesessies, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip door middel van storytelling en geleide fantasie bij leerling M?*

Eerst zal in paragraaf 3.1 antwoord worden gegeven op deelvraag één door de door M. gemaakte lessen Tekstverwerken en de Citotoetsen te analyseren. Vervolgens wordt er in paragraaf 3.2 antwoord gegeven op deelvraag twee door de afgenomen interviews met de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf, te analyseren aan de hand van de volgende thema's: de Cito uitslagen, leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, motivatie voor begrijpend lezen, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken. Tot slot zal in paragraaf 3.3 antwoord worden gegeven op deelvraag drie door de observatie van de beeldende therapeut te analyseren aan de hand van de volgende thema's: leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken.

3.1 Tekstverwerken en Cito resultaten

Om antwoord te geven op de deelvraag 'Op welke wijze laat leerling M. verandering zien in zijn toetsresultaten met betrekking tot zijn tekstbegrip door beeldende therapie middels storytelling en geleide fantasie?' is er gekeken naar de prestaties die op een kwantitatieve manier te meten zijn. Hiervoor zijn de resultaten van de lessen Tekstverwerken en de Citotoetsen kwantitatief gemeten en in lijndiagrammen zichtbaar gemaakt.

3.1.1. Tekstverwerken uitslagen

In groep 6 wordt er onder andere gebruik gemaakt van de begrijpend lezen methode Tekstverwerken (Berg et al., 2006). De methode Tekstverwerken is een reguliere onderwijsmethode die op meerdere scholen ingezet wordt voor begrijpend lezen. Bijna wekelijks wordt er door de leerlingen individueel één les gemaakt. De les bestaat uit een stuk tekst lezen en daarover ongeveer 7 tot 10 vragen beantwoorden.

Om de veranderingen van M. binnen begrijpend lezen zichtbaar te maken, zijn er op verschillende momenten lessen van hem nagekeken. De resultaten daarvan zijn in de grafiek hieronder zichtbaar gemaakt (afbeelding 3).

In de maanden april en mei hebben de voormetingen plaatsgevonden. Er is voor

twee voormetingen gekozen, omdat de resultaten van de eerste meting in april erg laag was. Soms hebben kinderen een minder goede dag en zijn de prestaties op die dag wat minder dan normaal.

In de maand juni vond maar één tussenmeting plaats en in de maand juli één eindmeting. Dit vanwege het naderende einde van het schooljaar, de Citotoetsen en een andere begrijpend lezen methode (nieuwsbegrippen). Hierdoor was er geen tijd meer voor lessen binnen de methode Tekstverwerken (persoonlijke communicatie Dirk Jonkman, 7 juli, 2016).

Hieronder zijn met behulp van een lijndiagram de resultaten van de lessen Tekstverwerken zichtbaar gemaakt.

Afbeelding 3: resultaten van M. uit de door hem gemaakte lessen Tekstverwerken

In de lijndiagram is zichtbaar dat de resultaten van M. zijn verbeterd.

Als naar de lessen Tekstverwerken wordt gekeken (bijlage 2), valt op dat bepaalde opdrachten minder goed gemaakt worden dan andere opdrachten. Opvallend is dat de opdrachten waarbij leerling M. zinnen op volgorde moet zetten, hij bijna alle zinnen op de verkeerde volgorde neerzet.

3.1.2 Cito uitslagen

De Citotoets is dit schooljaar (2015-2016) driemaal bij leerling M. afgenomen. In alle drie de gevallen zijn dit dezelfde Cito toetsen geweest, namelijk: Begrijpend lezen 2012 M4 (midden groep 4).

Bij de eerste Citotoets in januari 2016 had M. 23 van de 40 vragen goed beantwoord. Bij de tweede Citotoets, eind mei 2016 (vier maanden later) had M. 10 goede antwoorden van de 40 vragen. Hier is duidelijk een achteruitgang zichtbaar.

Aangezien geheel groep 6 laag had gescoord op de tweede begrijpend lezen Citotoets, heeft de groepsleerkracht de gehele klas de Citotoets op 14 juni 2016 laten herkansen. In de herkansing had M. 20 goede antwoorden van de 40 vragen. Wat opvalt aan de resultaten is dat er geen verbetering zichtbaar is, maar juist een verslechtering.

In de schema's (afbeelding 4 en 5) is te zien dat M. voor de begrijpend lezen Citotoetsen een E(V-) scoort. Het landelijk gemiddelde is met begrijpend lezen volgens Cito (2014 & 2015) en het kenniscentrum begrijpend lezen (n.d.) tussen de B en de C (III).

In de schema's hieronder zijn de resultaten van de begrijpend lezen Citotoets van M. zichtbaar gemaakt.

Afbeelding 4: cito resultaten 1 en 2 Bron: SBO De Triade 14 juni 2016

Afbeelding 5: Cito resultaten 1 en 3 Bron: SBO De Triade 7 juli 2016

De Citoscores kunnen maar twee keer per jaar ingevuld worden. 31 Januari 2016 heeft de groepsleerkracht de resultaten van de eerste Citotoets ingevuld. 9 Juni 2016 heeft de groepsleerkracht de Citoresultaten van de tweede Citotoets ingevuld. De groepsleerkracht heeft de resultaten van de tweede Citotoets later vervangen met de Citoresultaten van de derde toets. Omdat hij de laatste heeft vervangen door de tweede resultaten, blijft de datum van de tweede Cito toets staan. Hierdoor lijkt het net of M. de laatste twee Citotoetsen op één datum heeft gemaakt, terwijl dit niet het geval is. De derde (herkansing) Cito toets heeft M. 15 juni gemaakt.

3.2 Analyse interviews

Om antwoord te geven op deelvraag 2: *'In welke mate is er, door de leerkracht, de moeder van leerling M. en door leerling M. zelf verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip bij leerling M. door middel van storytelling en geleide fantasie ?'* zijn interviews afgenomen met de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf. De interviews zijn naast elkaar gelegd en geanalyseerd aan de hand van de volgende thema's: de Cito uitslagen, leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, motivatie voor begrijpend lezen, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken. Hieronder staan de thema's uitgewerkt in een schema.

Cito uitslagen	Kijkend naar de drie Cito uitslagen is er geen vordering zichtbaar, maar is er juist een vermindering te zien in M. zijn prestaties. Dit terwijl alle drie de Citotoetsen precies dezelfde toetsen waren. Deze bevindingen zijn met leerling M. besproken. De Citotoets bestaat uit 40 vragen en meerdere teksten die leerling M. moet lezen. <u>Leerling M.</u> vertelt de teksten meestal niet te lezen en dat hij bij de vragen zomaar wat invult, omdat hij de Citotoetsen teveel vindt, te lang vindt duren en soms ook moeilijk vindt. Hij
----------------	---

	omschrijft het als een soort van overspoeld raken. <u>De groepsleerkracht</u> had verwacht dat er in de resultaten verbetering zichtbaar zou zijn, omdat de Citotoetsen elke keer dezelfde Citotoetsen waren. Doordat er juist verslechtering zichtbaar was, herkend de groepsleerkracht de opmerking van M. over het raden van antwoorden. De groepsleerkracht denkt dat M. dit doet omdat het te veel is of omdat dat hij er snel vanaf wil zijn. De groepsleerkracht erkent dat de Citotoets groot en veel is. Hij deelt daarom de Citotoets in tweeën: de ene dag 20 vragen en de volgende dag de andere 20 vragen. Maar dit is vergeleken met de 7 tot 10 vragen, die ze krijgen bij de lessen Tekstverwerken, nog erg veel. <u>De moeder van leerling M.</u> geeft aan dat de Citotoets inderdaad veel is voor haar zoon.										
Leessnelheid	<u>Leerling M.</u> vindt het lezen makkelijker gaan en zegt daarom sneller te kunnen lezen. M. zijn leessnelheid is volgens <u>de groepsleerkracht</u> verbeterd. M. kan volgens de groepsleerkracht meer woorden lezen per minuut dan dat hij voor het onderzoek kon. <u>De moeder van leerling M.</u> merkt niet of M. zijn leessnelheid is verbeterd. Sinds het onderzoek heeft moeder weinig tot bijna niet meer met M. gelezen.										
Woordenschat	Volgens de groepsleerkracht en de moeder van M. had M. aan het begin van de therapie een kleine woordenschat. <u>De groepsleerkracht</u> benoemd dat M. door zijn kleine woordenschat nog meer moeite ervaart met het leren van begrijpend lezen. Er is hier volgens de groepsleerkracht een kleine verandering gaande. M. vraagt in de les meer naar woorden en vraagt ook of hij bij bepaalde woorden plaatjes of filmpjes mag opzoeken. <u>De moeder van leerling M.</u> herkent deze verandering thuis ook. M. zoekt thuis onbekende woorden op, via plaatjes en filmpjes. Voorheen vroeg hij nooit wat een woord betekende en interesseerde het hem niet. Maar nu komt hij soms met vragen over woorden of wil hij plaatjes laten zien van woorden die hij opgezocht heeft. Volgens de moeder van leerling M. lijken de plaatjes en filmpjes een beeld te scheppen van een woord. <u>Leerling M.</u> zegt dat het zien van plaatjes en filmpjes hem helpt onbekende woorden beter te begrijpen en te onthouden.										
Leesplezier	<u>Leerling M.</u> heeft op drie momenten zijn leesplezier becijferd tussen de 1 (niet leuk) en de 10 (heel leuk). <table border="1"> <tr> <td></td><td>Cijfer vooraf</td><td>Cijfer halverwege</td><td>Eind cijfer</td></tr> <tr> <td>Beoordelend cijfer leesplezier</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td></tr> </table> <u>De groepsleerkracht</u> ziet dat M. iets meer plezier heeft in lezen, omdat M. bewuster boeken en teksten lijkt te pakken en uit te zoeken en meer vragen stelt over teksten en woorden. De groepsleerkracht ziet ook dat M. meer leest dan normaal. Voorheen bladerde hij in boeken en legde hij die vervolgens weer				Cijfer vooraf	Cijfer halverwege	Eind cijfer	Beoordelend cijfer leesplezier	5	6	8
	Cijfer vooraf	Cijfer halverwege	Eind cijfer								
Beoordelend cijfer leesplezier	5	6	8								

	terug in de boekenkast. Nu lijkt M. 2 á 3 bladzijdes te lezen, maar legt vervolgens het boek toch weer terug in de boekenkast. <u>De moeder van leerling M.</u> ziet eigenlijk niet of het leesplezier van M. is verbeterd. Sinds het onderzoek heeft moeder weinig tot bijna niet meer met M. gelezen.																
Onthouden van de gelezen tekst	<u>Leerling M.</u> zegt dat hij de teksten die hij tijdens de begrijpend lezen lessen in de klas leest, niet onthoudt, maar de teksten die hij binnen de therapie leest wel. Volgens <u>de groepsleerkracht</u> herinnerde M. zich vaak tijdens dezelfde les niet wat hij of iemand anders 3 minuten geleden gelezen had. Volgens de groepsleerkracht is dit nog vaak het geval, maar soms als een tekst volgens leerling M. een interessant onderwerp heeft, kan M. de inhoud grotendeels onthouden. <u>De moeder van leerling M.</u> heeft tijdens het onderzoek weinig tot niet met leerling M. gelezen. Wel viel het haar op dat M. woorden onthield die hij op internet opzocht.																
Motivatatie voor begrijpend lezen	<u>Volgens de groepsleerkracht en de moeder van leerling M.,</u> weet leerling M. niet waarom begrijpend lezen goed voor hem is. Zij hebben het gevoel dat M. begrijpend lezen voor hun doet, maar niet voor zichzelf. Volgens de groepsleerkracht en de moeder van M., moet dat bewustzijn nog komen. Voorafgaand aan het onderzoek was volgens <u>leerling M.</u> begrijpend lezen een vak op school om beter te leren lezen. Aan het eind van het onderzoek zegt M. dat begrijpend lezen goed is voor later als hij op de middelbare school zit en voor zijn latere beroep: politieagent of winkelier. Als daarop doorgevraagd wordt weet M. geen antwoord te geven. Bijvoorbeeld op de vraag waarom het bijvoorbeeld voor een politieagent goed is om begrijpend te kunnen lezen.																
Beoordeling voor begrijpend lezen	De groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf hebben voorafgaand, halverwege en aan het einde van het onderzoek M. beoordeeld met een cijfer voor begrijpend lezen. Ze konden het begrijpend lezen van M. een cijfer geven tussen de 1 (niet goed) en de 10 (heel goed). <table><tr><td></td><td>Cijfer vooraf</td><td>Cijfer halverwege</td><td>Eind cijfer</td></tr><tr><td>Leerling M.</td><td>5</td><td>8</td><td>9</td></tr><tr><td>Groepsleerkracht</td><td>4</td><td>4</td><td>5-7</td></tr><tr><td>Leerling M. zijn moeder</td><td>5</td><td>-</td><td>6</td></tr></table> <u>Leerling M.</u> zegt dat hij veel beter is geworden met begrijpend lezen. Hij kan niet benoemen wat er beter gaat. <u>De groepsleerkracht</u> zag halverwege het onderzoek niet veel verschil te zien binnen begrijpend lezen, vergeleken met het begin van het onderzoek. Aan het einde van het onderzoek zag de groepsleerkracht wel wat verschil, maar het verschil was vooral merkbaar als de leerkracht tijdens de lessen vaker bij M. kwam kijken. Als de leerkracht tijdens de les een paar keer bij M. kwam kijken, dan deed M. goed zijn best, wist hij goed antwoord		Cijfer vooraf	Cijfer halverwege	Eind cijfer	Leerling M.	5	8	9	Groepsleerkracht	4	4	5-7	Leerling M. zijn moeder	5	-	6
	Cijfer vooraf	Cijfer halverwege	Eind cijfer														
Leerling M.	5	8	9														
Groepsleerkracht	4	4	5-7														
Leerling M. zijn moeder	5	-	6														

	te geven op vragen en wist hij waar de tekst over ging. Maar als M. iets minder aandacht kreeg, omdat andere kinderen op dat moment meer aandacht vroegen, was M. ongemotiveerd, wist niet waar de tekst over ging en leek dan zomaar wat in te vullen. Volgens de groepsleerkracht lijkt M. niet te begrijpen voor wie hij zijn begrip lezend werk maakt, voor zichzelf, zijn moeder, of voor de groepsleerkracht. <u>Leerling M. zijn moeder</u> zegt wel een klein beetje verschil te merken, maar dan vooral in de woordenschat van M. Verder heeft moeder sinds het onderzoek weinig tot nauwelijks met M. gelezen. M. vindt zelf dat hij super goed is geworden in begrip lezend. Hij zegt teksten beter te begrijpen dan voorheen en dat hij beter zijn best doet. De groepsleerkracht en de moeder van M. moesten wel een klein beetje lachen om de cijfers die M. zichzelf geeft en zeggen dat M. zichzelf overschat.								
Beeldend werken	Voorafgaand aan het onderzoek gaven de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. aan, dat M. beeldend kan werken en dat hij dat heel leuk vindt. Later bleek dit anders te zijn. <u>Leerling M.</u> vindt beeldend werken moeilijk en zegt liever te schrijven. Hij zegt wel beeldend te willen werken, hij wil graag goede en mooie dingen maken, maar dan wel met behulp van de beeldend therapeut. Leerling M. vertelt dat het beeldende werken hem helpt bij het onthouden van de verhalen, maar soms vindt M. het lastig zijn tekening te herkennen. M. zegt dan niet te weten waar het verhaal over gaat. M. heeft voorafgaand, halverwege en aan het einde van de therapie, beeldende werken becijferd op hoe leuk hij dat vindt. M. kon becijferen tussen de 1 (niet leuk) en de 10 (heel leuk). In het schema hieronder is zichtbaar gemaakt welke cijfers M. beeldend werken heeft gegeven. <table><tr><td></td><td>Cijfer vooraf</td><td>Cijfer halverwege</td><td>Eind cijfer</td></tr><tr><td>Beeldend werken</td><td>9</td><td>6</td><td>- Tekenen en inkleuren 1 - kleien, schilderen, stickers plakken, plaatjes zoeken, ect. 7 - schrijven 9</td></tr></table> <u>De groepsleerkracht</u> denkt dat M. beeldend werken misschien toch niet zo leuk vindt, omdat hij daar niet zo goed in is. Volgens de groepsleerkracht heeft M. geen gebruik gemaakt van beeldende materialen tijdens de begrip lezend lessen in de klas. Wel zoekt M. af en toe plaatjes en filmpjes op van onbekende woorden.		Cijfer vooraf	Cijfer halverwege	Eind cijfer	Beeldend werken	9	6	- Tekenen en inkleuren 1 - kleien, schilderen, stickers plakken, plaatjes zoeken, ect. 7 - schrijven 9
	Cijfer vooraf	Cijfer halverwege	Eind cijfer						
Beeldend werken	9	6	- Tekenen en inkleuren 1 - kleien, schilderen, stickers plakken, plaatjes zoeken, ect. 7 - schrijven 9						

	De moeder van leerling M. geeft aan dat beeldend werken toch niet M. zijn sterkste kant is. Moeder zegt dat leerling M. beeldend werken moeilijk vindt en dat hij daar best onzeker over is. Zij denkt dat leerling M. daarom veel hulp en bevestiging kan vragen bij het beeldende werken.
--	---

De uitgewerkte interviews zijn te vinden in bijlage 7, 8 en 9

3.3 Analyse therapeutische observaties van leerling M.

De beeldend therapeut heeft gedurende de beeldende therapie sessies, leerling M. geobserveerd. Deze observaties geven antwoord op deelvraag 3: *'In welke mate is er, door de beeldende therapeut van leerling M., binnen de therapie sessies, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip door middel van storytelling en geleide fantasie bij leerling M. ?'* De observaties zijn aan de hand van de volgende thema's in een schema geanalyseerd en beschreven:

leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken.

Leessnelheid	In het begin leek M. wat spellend te lezen en woorden over te slaan of te verzinnen. Aan het einde van de therapie was dit niet meer het geval en las hij vloeiend voor.
Woordenschat	Binnen de beeldende therapie sessies was het zichtbaar dat M. interesse had in woorden. Als M. onbekende woorden tegen kwam dan zocht hij dat woord samen met de therapeut op via internet en zocht daar een plaatje of filmpje bij. Gedurende de sessie pakte M. steeds vaker uit zichzelf de ipad erbij als hij een onbekend woord tegenkwam en zocht dat woord zelfstandig op. Als M. eenmaal weet wat een woord betekent, lijkt hij het niet te vergeten. Vaak kon hij de volgende sessie nog herhalen wat het onbekende woord betekende.
Leesplezier	Gedurende de eerste paar therapie sessies zuchtte en klaagde M. als hij een paar zinnen moest lezen. M. verzocht dan de therapeut dit voor hem te doen. Als de therapeut dit weigerde, dan deed M. een zuchtende poging om te lezen, maar sloeg dan meerdere woorden of zinnen over en las wat binnensmonds. Halverwege de therapie zuchtte en klaagde M. niet meer en sloeg hij minder woorden en zinnen over. Wel vroeg hij af en toe of de therapeut voor hem wilde lezen. Tegen het einde van de therapie, las M. zelfstandig en hardop teksten en vroeg hij de therapeut alleen om hulp bij moeilijke woorden. M. stelde vragen over de tekst, M. kan zijn gelezen en bedachte verhalen samenvatten en reageert op dingen die in de verhalen gebeuren.
Onthouden van de gelezen tekst	Bij begrijpend lezen is het belangrijk om je te kunnen herinneren en in eigen woorden te kunnen vertellen wat je hebt gelezen (Epcacan et al., 2010; Broersma, Nicolai & Tans, n.d.; Walraven, 1995). Gedurende de eerste vijf therapie sessies heeft M. moeite met het samenvatten van wat hij daarvoor had gelezen. Hij kon alleen maar een paar

	kernwoorden opnoemen die in het verhaal voorkwamen bijvoorbeeld prinses en gouden bal. Daarnaast verzoon hij er van alles omheen, wat niet in het verhaal naar voren kwam. Nadat de tekst in kleinere stukjes werd gehakt en M. na elk gelezen stukje in zijn eigen woorden herhaalde wat er stond lukte het M. de verhaaltjes na te vertellen. Halverwege en aan het einde van de therapie kon M. de gelezen en gemaakte verhalen correct samenvatten. M. kan zelfs verhalen samenvatten en navertellen die hij tijdens voorgaande sessies heeft gelezen of bedacht.
Beoordeling voor begrijpend lezen	De therapeut geeft geen beoordelend cijfer wat betreft leerling M. zijn begrijpend lezen, omdat dit niet mogelijk is in haar rol als therapeut. De therapeut heeft in dit schema al een aantal observaties beschreven wat betreft veranderingen in het begrijpend lezen van M. Eén verandering is nog niet beschreven, namelijk: Zinnen en plaatjes op volgorde leggen. In de eerste twee nagekeken lessen van Tekstverwerken valt het op dat M. opdrachten fout maakt, waarbij hij zinnen of plaatjes op volgorde moet leggen. Binnen de beeldende therapie sessies is tweemaal dezelfde opdracht afgenomen als in de lessen Tekstverwerken en tweemaal soort gelijke beeldende activiteiten. Tijdens deze activiteiten had M. geen moeite met het op volgorde leggen van de zinnen of plaatjes. Van de vier keer dat leerling M. zo'n activiteit heeft gedaan, had hij één keer twee zinnen verwisseld.
Beeldend werken	M. laat gedurende de eerste twee sessies zien dat hij beeldend kan werken. M. gebruikt veel kleur, klei 3D, maakt gebruik van zijn fantasie, ect. Naarmate hij langer in therapie is, begint M. te zuchten en te kreunen als hij iets moet tekenen. M. zegt tekenen niet leuk te vinden. M. kan wel uittekenen waar een tekst over gaat, maar lijkt het lastig te vinden zijn tekeningen later weer te herkennen. M. tekent op het niveau van een twee á drie jarige: dieren en mensen zijn getekend als halve koppoters (Cluckers & Meykens, 2000; Foks-Appelman, 2011). Later herkent M. zijn koppoter (rondjes met stipjes) terug als een voetbal of iets anders (wat niet in het verhaal naar voren kwam), maar niet meer als mensen of dieren. M. ging op den duur schrijven in plaats van tekenen, dit leek hem beter af te gaan, maar is eigenlijk niet de bedoeling binnen beeldende therapie. Omdat M. zoveel moeite leek te hebben met tekenen en het herkennen van zijn tekeningen, heeft de therapeut de beeldende activiteiten aangepast en is er meer gebruik gemaakt van kleurplaten, stickers, collages, schrijven, kleien, ect. Na deze aanpassing stopte M. met zuchten en kreunen. Ook stopte hij met schrijven en ging hij weer beeldend aan

	het werk. Door deze verandering herkende M. zijn verbeelding van de verhalen in zijn beeldend werken terug. De aangepaste activiteiten lijkt M. zonder moeite uit te voeren. Maar M. vraagt gedurende elke therapiesessie meerdere malen ondersteuning bij en bevestiging over zijn beeldend werken.
--	--

De observaties van de beeldend therapeut zijn te vinden in bijlage 10

In dit hoofdstuk heeft u de resultaten van de deelvragen kunnen lezen. In het volgende hoofdstuk, de conclusie, wordt (4.1) antwoord gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens zal in de discussie (4.2.1) het onderzoek worden geëvalueerd en daarbij zullen aanbevelingen worden gedaan (4.2.2).

Hoofdstuk 4

In dit hoofdstuk, de conclusie (4.1) zal er antwoord gegeven worden op de deelvragen en vervolgens op de hoofdvraag. Daarna zal in de discussie (4.2.1) het onderzoek worden geëvalueerd en worden aanbevelingen gedaan (4.2.2).

4.1 Conclusie

Binnen SBO de Triade lopen veel kinderen achter wat betreft begrijpend lezen. SBO De Triade vroeg zich af of beeldende therapie met behulp van storytelling en geleide fantasie ingezet kan worden om het leesbegrip te bevorderen. Er is een systemisch N=1 onderzoek gedaan bij leerling M., uit groep 6.

Uit de vraagstelling van SBO De Triade zijn de volgende onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd.

Onderzoeksvraag

Welk effect hebben de methodes storytelling en geleide fantasie op het verbeteren van het tekstbegrip van leerling M. binnen SBO De Triade?

Deelvragen

1. *Op welke wijze laat leerling M. verandering zien in zijn toetsresultaten met betrekking tot zijn tekstbegrip door beeldende therapie middels storytelling en geleide fantasie?*
2. *In welke mate is er door de leerkracht, de moeder van leerling M. en door leerling M. zelf, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip bij leerling M. door middel van storytelling en geleide fantasie?*
3. *In welke mate is er door de beeldende therapeut van leerling M., binnen de therapiesessies, verandering te zien met betrekking tot het tekstbegrip door middel van storytelling en geleide fantasie bij leerling M?*

De resultaten van de deelvragen staan in hoofdstuk 3 beschreven. In deze conclusie wordt per deelvraag een conclusie getrokken en zal er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag.

Conclusie per deelvraag

Deelvraag 1 Bij de uitslagen van de lessen Tekstverwerken is een groeiende lijn zichtbaar voor wat betreft de cijfers van begrijpend lezen van M. Aan de hand van deze cijfers zeggen de groepsleerkracht en de moeder van leerling M. overtuigd te zijn dat M. wel begrijpend kan lezen, maar niet altijd gemotiveerd is. De groepsleerkracht vertelt dat als hij tijdens de les af en toe bij M. komt kijken dat M. dan veel beter zijn best doet dan wanneer de leerkracht niet bij hem komt kijken. In tegenstelling tot de resultaten van Tekstverwerken is er bij de drie Cito-toetsuitslagen van begrijpend lezen, geen vordering zichtbaar, maar is er juist een vermindering te zien in de prestaties. Bij het interviewen van leerling M. kwam naar voren dat M. de Cito toetsen veel vindt en daarom zomaar wat invult zonder de teksten of de vragen te lezen.

Als antwoord op deelvraag één blijkt uit de cijfers van Tekstverwerken dat M. gegroeid is binnen begrijpend lezen, maar zoals blijkt uit de Citocijfers in combinatie met de resultaten uit de interviews mist M. de motivatie en het doorzettingsvermogen als iets voor hem teveel is.

Deelvraag 2 De interviews met de groepsleerkracht, de moeder van leerling M. en leerling M. zelf voor deelvraag twee, zijn in paragraaf 3.2 aan de hand van de volgende thema's geanalyseerd: de Cito uitslagen, leessnelheid, woordenschat, leesplezier, onthouden van de gelezen tekst, motivatie voor begrijpend lezen, beoordeling voor begrijpend lezen en beeldend werken.

Deelvraag 2 is lastig eenduidig te beantwoorden omdat de resultaten elkaar tegenspreken. De groepsleerkracht en leerling M. zien verandering binnen het leesbegrip van M. De moeder van leerling M. daarentegen ziet binnen leesbegrip weinig verschil vergeleken met de periode voorafgaand aan het onderzoek.

De groepsleerkracht ziet in bijna alle bovenstaande thema's een vooruitgang. M. kan in een minuut meer woorden lezen, M. heeft meer kennis en interesse in onbekende woorden en M. lijkt gericht boeken te kiezen en leest daar meer uit. Voorafgaand aan het onderzoek gaf de groepsleerkracht, leerling M. een 4 voor begrijpend lezen, aan het einde van het onderzoek een cijfer tussen de 5 en 7. De groepsleerkracht ziet weinig verschil in het vermogen van M. om een tekst te kunnen onthouden. Volgens de groepsleerkracht vergeet M. vaak binnen drie minuten wat hij heeft gelezen. Soms als de tekst hem interesseert, lijkt hij het wel te onthouden, maar dit is vaker niet het geval dan wel.

De groepsleerkracht zien geen verschil in de motivatie van leerling M. voor begrijpend lezen. Volgens de groepsleerkracht weet M. niet waar begrijpend lezen goed voor is.

Leerling M. ziet bij zichzelf voor alle thema's een grote vooruitgang. M. geeft zichzelf een 9 voor begrijpend lezen.

De moeder van leerling M. ziet weinig verschil in het leesbegrip van M. Dat is vooral zichtbaar in hoe zij zijn leessnelheid, leesplezier, onthouden van de tekst en motivatie voor begrijpend lezen beoordeelt. Moeder zegt weinig verschil te zien met voor het onderzoek. Voorafgaand aan het onderzoek gaf moeder een 5 voor begrijpend lezen. Aan het einde van het onderzoek gaf moeder weer een 5 voor begrijpend lezen.

Wat betreft woordenschat ziet moeder wel een vooruitgang. Volgens haar lijkt het opzoeken van plaatjes en filmpjes M. te helpen om een beeld te schetsen van een woord.

De mogelijke reden van de verschillende bevindingen van groepsleerkracht en de moeder van leerling M., is dat de moeder tijdens het onderzoek niet tot nauwelijks met leerling M. heeft gelezen en de groepsleerkracht wel.

Deelvraag 3 In de observaties door de beeldend therapeut, is zichtbaar dat M. vorderingen heeft gemaakt met zijn leessnelheid, woordenschat, leesplezier en in het onthouden van de gelezen of zelfbedachte tekst. Dit betekent dat beeldende therapie doormiddel van *storytelling en geleide fantasie* een positieve invloed zou hebben gehad op M. zijn begrijpend lezen.

Wat betreft beeldend werken was het halverwege de therapie zichtbaar dat M. moeite had met sommige werkvormen, met name met tekenen. Als M. moest tekenen dan zuchtte en klaagde hij over het werk en wilde hij het eigenlijk niet doen. Ook herkende M. zijn eigen tekeningen niet meer terug. In zijn gedachten ging het verhaal dan over een voetbal, terwijl het verhaal in de werkelijkheid over iets heel anders ging. Hierdoor zijn er door de beeldend therapeut andere werkvormen aangeboden. Door deze andere werkvormen veranderde M. zijn houding positief en herkende M. zijn verbeelding van de verhalen in zijn beeldend werk terug. Hieruit blijkt dat voor leerling M. de werkvorm erg belangrijk en bepalend is voor het onthouden van de tekst.

Tijdens het beeldend werken vroeg leerling M. voortdurend om de ondersteuning van de beeldend therapeut. Hij geeft aan beeldend werken moeilijk te vinden, maar het wel goed en mooi te willen doen. De moeder van leerling M. denkt dat leerling M. om hulp vraagt uit onzekerheid en vanwege de angst om te falen. De vraag om hulp en ondersteuning van M. lijkt dus uit onzekerheid te komen.

Antwoord op de hypothese en hoofdvraag

Aangezien de moeder van leerling M. tijdens het onderzoek niet met leerling M. heeft gelezen kan zij geen reëel beeld schetsen van de veranderingen bij M. voor wat betreft het begrijpend lezen. Daarom worden haar resultaten niet meegenomen bij het beantwoord van de hoofdvraag.

De resultaten van de toetsen, de interviews met de groepsleerkracht en leerling M. en de observaties van de beeldend therapeut laten zien dat beeldende therapie door middel van de methode *storytelling en geleide fantasie*, hebben bijgedragen aan de verbetering van het leesbegrip van leerling M.

Hierbij concludeert de onderzoekster dat haar hypothese uit paragraaf één juist is, namelijk: mijn verwachting is dat 'beeldende therapie M. kan ondersteunen bij het verbeteren van zijn leesbegrip'.

Om antwoord te geven op de hoofdvraag wordt er gekeken naar welk effect *de methodes storytelling en geleide fantasie hebben op het verbeteren van het tekstbegrip van leerling M.*

In dit onderzoek blijken de methode storytelling en geleide fantasie effect te hebben op de leesprestaties, de leessnelheid, de woordenschat en het leesplezier van M. Ook is er een klein effect zichtbaar bij het vermogen van leerling M. om de tekst te kunnen onthouden.

Er is geen resultaat zichtbaar wat betreft leerling M. zijn motivatie voor begrijpend lezen. Leerling M. lijkt niet te begrijpen waar begrijpend lezen goed voor is, hij lijkt het niet voor zichzelf te doen, maar voor de groepsleerkracht en zijn moeder.

4.2 Discussie

Geconcludeerd is dat de methode *storytelling* en *geleide fantasie* effect hebben gehad op het leesbegrip van leerling M. Het onderzoek zou meerdere malen herhaald moeten worden om de validiteit van dit onderzoek te vergroten.

Voor SBO De Triade betekent dit dat zij leerlingen die problemen hebben met begrijpend lezen kunnen aanmelden bij de stagiaire beeldend therapie of zij kunnen tijdens de begrijpend lezen lessen in de klas meer gebruik maken van beeldende werkvormen.

Voor de creatieve therapie betekent dit dat beeldende therapie niet alleen aangeboden hoeft te worden bij psychosociale problematieken, maar ook ingezet kan worden bij educatieve problematiek, in dit geval bij begrijpend lezen.

Hieronder worden een paar discussiepunten uit het onderzoek aangehaald:

Context

- Binnen SBO De Triade is groep 6 sinds januari 2016 een combinatie groep met groep 3. Deze twee groepen zitten op twee verschillende niveaus wat betreft lezen. Groep 3 is bezig met het technisch leren lezen en groep 6 is bezig met het begrijpend leren lezen. Het is veel drukker in de klas geworden en beide groepen zijn groepen die veel aandacht nodig hebben. De groepsleerkracht en de moeder van leerling M. denken niet dat dit invloed heeft gehad op de prestaties van M. in de klas, maar het zou wel kunnen. De moeder van leerling M. geeft aan dat M. tijdens de pauzes en in de middagen veel speelt met kinderen uit groep 3. Dit vindt ze jammer, omdat ze graag wil dat hij met zijn leeftijdgenoten omgaat.

Onderzoeksmethode resultaten

- De tijdsduur tussen de Citotoetsen verschillen. Tussen de eerste en de tweede Cito toets zit vier maanden en tussen de tweede en de derde Citotoets zit twee weken. De Citoresultaten zijn niet volledig kwalitatief valide vanwege de tijdsduur tussen de Citotoetsen. Doordat er ook gebruik wordt gemaakt van andere onderzoeksmethodes wordt de betrouwbaarheid vergroot. De Citoresultaten geven duidelijkheid weer hoe leerling M. de begrijpend lezen cito toetsen heeft gemaakt.
- Uit de resultaten van de begrijpend lezen Citotoets kwam naar voren dat leerling M. de Citotoetsen veel vond en daardoor zomaar wat ingevuld heeft bij de vragen. Leerling M. doet al de SBO Citotoetsen waardoor hij

Citotoetsen maakt op zijn eigen niveau, maar dit lijkt niet te helpen. De toetsingsmethoden onderzoeken die geschikt zijn voor kinderen met concentratie en/of leerproblemen zou een vervolgstudie zijn.

- Moeder heeft gedurende het onderzoek niet met leerling M. gelezen.
- Leerling M. heeft geen gebruik gemaakt van beeldende werkvormen, tijdens zijn begrijpend lezen lessen bij de methode "*Tekstverwerken*", in de klas.
- Voorafgaand aan het onderzoek hebben er geen beeldende observatiesessies plaatsgevonden. Dit omdat de therapeut niet wilde dat de beeldende observatie periode invloed zou hebben op de nulmeting. Ook wilde de therapeut graag dat er een even aantal therapiesessies plaatsvonden tussen alle metingen. Hier is voor gekozen, omdat anders de validiteit van het onderzoek niet meer gewaarborgd kon worden.
- Tijdens het onderzoek kwam naar voren dat leerling M. weinig affiniteit had met het beelden werken. De werkvormen zijn toen zodanig aangepast dat leerling M. meer gebruik heeft gemaakt van al bestaande plaatjes zoals stickers, kleurplaten, tijdschriften en anderen vormen van plaatjes. Door deze verandering herkende M. de verhalen terug in zijn beeldend werk wat volgens M. hielp de verhalen te onthouden. Door bestaande plaatjes te gebruiken wordt de fantasie beperkt tot dat wat al afgebeeld is. Dit kan invloed hebben gehad op de fantasie van M.. Misschien had dramatherapie of muziektherapie beter bij leerling M. gepast en was dat minder beperkend geweest voor zijn fantasie. Er zou onderzoek gedaan kunnen worden naar wat voor effect dramatherapie of muziektherapie heeft op begrijpend lezen door middel van de methode *storytelling* en *geleide fantasie*.
- Tijdens de beeldende werkvormen vroeg M. veel ondersteuning en bevestiging van de beeldend therapeut. Leerling M. wilde graag goede en mooie beelden maken, maar vindt het beeldend werken wel wat moeilijk. Volgens moeder zou daar een stuk onzekerheid achter kunnen zitten.

4.3 Aanbevelingen

De aanbevelingen worden gedaan richting de opdrachtgever en voor mogelijke vervolgonderzoek.

Aanbevelingen aan opdrachtgever

- Volgens de groepsleerkracht en de moeder van leerling M. is er een start gemaakt met begrijpend lezen. De onderzoekster geeft als aanbeveling om met leerling M. verder te werken aan zijn begrijpend lezen. Dit zou kunnen middels beeldende therapie, beeldende activiteiten tijdens de begrijpend lezen lessen of door plaatjes op te zoeken van onbekende woorden.
- Volgens de groepsleerkracht zou het mogelijk zijn om pre-teaching bij leerling M. in te zetten. Pre-teaching houdt in dat de leerling de les(tekst) al eerder doorneemt, voordat de les werkelijk plaatsvindt (Carter & McCarthy, 2013). Dit pre-teaching zou bijvoorbeeld thuis plaats kunnen vinden. Daaraan sluitend zouden beeldende activiteiten gedaan worden om de tekst uit de les beter te onthouden.
- Leerling M. heeft tijdens het onderzoek veel bevestiging en ondersteuning gevraagd binnen het beeldend werken. Leerling M. wil graag mooie en goede dingen maken en vindt het lastig om zelfstandig te werken. De moeder van leerling M. en de beeldend therapeut hebben dit gedrag ook geobserveerd. Moeder vertelt dat zij dit gedrag in meerdere dingen terug

ziet komen en verklaard dat M. in veel dingen best onzeker is. Zij kwam met de vraag of er met behulp van een therapievorm aan M. zijn onzekerheid gewerkt kan worden.

Aanbevelingen voor vervolg onderzoek

- Dit onderzoek zal meerdere malen herhaald moeten worden bij andere kinderen, met dezelfde interventies en dezelfde onderzoeksmethode, voordat er conclusies getrokken kunnen worden ten aanzien van de werking van beeldende therapie als methode bij het verbeteren van het leesbegrip.
- Er zou onderzoek gedaan kunnen worden naar wat voor effect dramatherapie of muziektherapie heeft op begrijpend lezen door middel van de methode *storytelling* en *geleide fantasie*.
- Een andere mogelijkheid voor een vervolgstudie is de manier waarop je kinderen met concentratie- en of leerproblemen kan toetsen. Uit dit onderzoek is gebleken dat leerling M. gedurende de Cito toetsen zijn antwoorden heeft geraden, omdat hij de Cito toets als veel en saai heeft ervaren. Er zou onderzocht kunnen worden hoe de Cito toets, of een andere vorm van toetsing, voor een leerling met concentratie- en of leerproblemen, op een leuke en motiverende manier aangeboden kan worden.

Literatuurlijst

Boeken

- Baar de, K. (1995). *Begeleiding van kinderen met lees problemen*. Amsterdam. Meulenhoff educatief BV. Geraadpleegd op 15 maart, 2016.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek*. Houten: Noordhoff uitgevers B.V. Geraadpleegd op 4 april, 2016.
- Berg van den, I., Hermens, C. , Middel, A. & Verhey, G. (2006). *Textverwerken*. Houten: Wolters-Noordhoff. Geraadpleegd op 5 maart, 2016.
- Boeije, H., 't Hart, H. & Hox, J. (2009) *Onderzoeksmethoden*. 8e editie. Den Haag: Boom Lemma uitgevers. Geraadpleegd op 11 april, 2016.
- Bos van den, K.P., Nakken, H. & Nicolay, P.G.T. (2008). *Begrijpend lezen voor mensen met een verstandelijke handicap*. Rotterdam: Lemniscaat. Geraadpleegd op 2 maart, 2016.
- Broersma, R., Nicolai, J. & Tans, J. (De reeks door de freinetbeweging) (n.d.). *Levend lezen, dat's de kunst, ideeën en technieken voor vernieuwend leesonderwijs*. Assen: Pabo de eekhorst Assen, kunst en cultuur
- Bromberger, C. (2004). *De kracht van beelddenken*. Soest: Uitgeverij Nelissen. Geraadpleegd op 2 maart, 2016.
- Budde, E. (2008). *Wat woorden niet kunnen zeggen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Geraadpleegd op 9 maart 2016.
- Buma, J. (2001). *Fantasie, als brug naar het ware zelf (Afstudeeropdracht)*. Leeuwarden: Christelijke Hogeschool Noord-Nederland. Geraadpleegd op 2 maart, 2016.
- Bytterbier, I. (2002). *Creativiteit hoe? Zo!*. Tiel: uitgeverij Lannoo. Geraadpleegd op 4 maart, 2016.
- Carter, R. & McCarthy, M. (2013). *Vocabulary and language teaching*. New York. USA: Routledge. Geraadpleegd op 4 november, 2016.
- Cattanach, A. (1997). *Children's stories in play therapy*. London & Bristol Pennsylvania. USA: Jessica Kingley Publishers. Geraadpleegd op 4 maart, 2016.
- Cito B.V. (2015). *Cito Volgsysteem, primair en speciaal onderwijs begrijpend lezen 3.0 groep 5*. Arnhem: Cito BV.. Geraadpleegd op 11 april, 2016.
- Cito oefenwerkboek. (2007). *Begrijpend lezen Werkboekje*. Arnhem: Drukkerij Coers en Roest BV. Geraadpleegd op 31 maart, 2016.

- Cluckers, G. & Meykens, S. (2000). Kindertekeningen, in ontwikkelingspsychologisch en diagnostisch perspectief. Leuven :Uitgeverij Acco
- Davis, R.D. & Braun, E.M. (2003). *The gift of learning*. New York. USA: Berkley Publishing Groep/Penguin. Geraadpleegd op 5 maart, 2016.
- Donnio, S. (2014). *Ik zou wel een kindje lusten*. Haarlem: Gottmer Uitgevers Groep. Geraadpleegd op 9 mei, 2016.
- Feldman, R.S. (2012). *Ontwikkelings psychologie*. Amsterdam: Pearson Education Benelux. Geraadpleegd op 5 maart, 2016.
- Floor, L. & Overman, D. (2011). *In tekenbeweging zijn. De tekenbewegingsmethode in theorie en praktijk*. Haarlem: Back2Base Publishing. Geraadpleegd op 25 oktober, 2016.
- Foks-Appelman, T. (2011). *Kinderen geven tekens*. Delft: Eburon. Geraadpleegd op 8 maart, 2016.
- Malchiodi, C.A. (2012). *Handboek of art therapy*. New York. USA: The Guildfort Press. Geraadpleegd op 5 maart, 2016.
- Malmquist, Prof. E. & Brus, Drs. B. Th. (1974). *Lezen leren lezend leren*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen. Geraadpleegd op 10 maart, 2016.
- Neuburger, E.K. (2012). *Show me a story*. New York. USA: Workman publishing. Geraadpleegd op 5 maart, 2016.
- Robbe, R. (2007). *Begrijpend lezen*. Groningen/houten: Wolters Noordhoff. Geraadpleegd op 2 maart 2016.
- Schreurs, H. (2001). *Narratieve storytelling in de hulpverlening*. Den Haag: Boom Lemma. Geraadpleegd op 15 maart, 2016.
- Smeijsters, H. (2008). *Handboek creatieve therapie*. Bussum: Countinho Uitgeverij. Geraadpleegd op, 8 maart, 2016.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? 4de druk*. Den Haag: Boom Lemma Uitgeverij. Geraadpleegd op 4 april, 2016.
- Walraven, M. (1995). *Instructie in leesstrategieën*. Amsterdam/Duivendrecht: Paedologische Instituut. Geraadpleegd op 2 maart, 2016.
- Wesselink, F. & Wesselink, C. (2016). *De spin die veel scheetjes laat*. Amsterdam: Moonuitgevers. Geraadpleegd op 9 mei, 2016

Artikelen

- Epcacan, C., Epcacan, C. & Ulas, A.H. (2010, vol 9). *The study of visual reading strategies scale of validity and reliability in comprehension teaching*. Elsevier. Geraadpleegd op 23 maart, 2016 via <http://www.sciencedirect.com>.

sciencedirect. access.stenden.com/science/article/pii/ S1877042810024882

Bos, C. & Cornet, D. (2012) Brein in beweging (Afstudeeropdracht) [HBO Kennisbank]. Gouda; Hogeschool Driestar Educatief. Geraadpleegd op 29 maart, 2016 via driestar.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:13961/DS1/

D'Mello, S., Kopp, K. & Mills, C. (juli 2015, vol 34). *Influencing the occurrence of mind wandering while reading*. Elsevier. Geraadpleegd op 23 maart, 2016 via <http://www.sciencedirect.com/sciencedirect.access.stenden.com/science/article/pii/S1053810015000525http://>

Schwartzberg, E.T. & Silverman, M.J. (2016, vol 48: 54-61). *Effectief of a music-based short story on short- and long-term reading comprehension of individuals with Autism Spectrum Disorder; A cluster randomized study*: Elsevier. Geraadpleegd op 23 april, 2016 via <http://www.sciencedirect.com/sciencedirect.access.stenden.com/science/article/pii/S0197455615300290?via%3Dihub>

Dijk van, M. (2012). De bovenbouw begrijpt het beter! Begrijpend lezen op basisschool de Korenbloem. onbekend. Geraadpleegd op 30 maart, 2016 via <http://www.korenbloemraalte.nl/Portals/293/docs/academische%20school/onderzoeksrapportage.pdf>

Websites

Beeldendetherapie. (n.d.). Geraadpleegd op 23 maart, 2016 via <http://www.beeldendetherapie.org/beeldendetherapie.html>

Cito. (2007). Geraadpleegd op 19 maart, 2016 via http://www.cito.nl/~media/cito_nl/files/onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/cito_ppon_informeert_14.ashx

Cito. (2014). Geraadpleegd op 19 maart, 2016 via http://www.cito.nl/~media/cito_nl/files/onderzoek%20en%20wetenschap/ppon/cito_ppon_balans_54.ashx

www.cito.nl (n.d.). geraadpleegd op 18 maart, 2016 via <http://www.cito.nl>

Kenniscentrumbegrijpendlezen. (n.d.) geraadpleegd op 23 maart , 2016 via <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/~media/3fa3c6f5d61b43b29144b254522ae51b.ashx>

Nieuwsbegrippen. (n.d.). Geraadpleegd op 31 maart, 2016 via www.nieuwsbegrippen.nl

Rijksoverheid. (n.d). Geraadpleegd op 14 april, 2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/speciaal-onderwijs>

Zoektermen voor de geheel opzet

- lezen/ reading
- begrijpend lezen/ leesbegrip/ reading comprehension/ narratieve therapie
- storytelling/ geleide fantasie/ guided imagination/ narratieve therapie
- verhalen/ verhalen begrijpen
- beeldende imaginatie/ visualisatie tekst/ picture thinking/ visual imagination
- begrip/ begrijpen
- cognitieve ontwikkeling/ cognitief begrip/ cognitive comprehension
- ontwikkelingspsychologie/ kinderen
- beeldend werken en lezen/ art and reading/ craft and reading
- lees activiteiten/ reading activities
- jenaplan
- tekstverwerken/ nieuwsbegrippen/ cito
- lezen in groep 6/ groep 6 lezen
- kwantitatief/ kwalitatief onderzoek
- interventie groep/ testgroep

Gebruikte databases

- Springerlink
- Sciencefiction Direct
- Google books
- HBO-Kennis bank
- Hogeschool Stenden bibliotheek Leeuwarden

Bijlages

- Bijlage 1: Figuren en tabellen
- Bijlage 2: Nagekeken lessen tekstverwerken
- Bijlage 3: Vragenlijst van, van Dijk (2012)
- Bijlage 4: Begrijpend lezen vragenlijst groepsleerkracht
- Bijlage 5: Begrijpende lezen vragenlijst moeder van leerling M.
- Bijlage 6: Begrijpende lezen vragenlijst leerling M.
- Bijlage 7 Interviews met de groepsleerkracht (Dirk Jonkman)
- Bijlage 8 Interview met de moeder van leerling M.
- Bijlage 9 Interviews met leerling M.
- Bijlage 10 Observatie beeldend therapeut
- Bijlage 11 Aangeboden activiteiten per sessie

Bijlage 1: Figuren en tabellen

Cito tabellen uit paragraaf 1.1

Resultaten Tekstverwerken paragraaf 3.1.1

Cito resultaten 3.1.2

Bijlage 2: Nagekeken lessen tekstverwerken

Nagekeken les van april 2016

Nagekeken les van 10 mei 2016

Nagekeken les van 7 juni 2016

Nagekeken les van 5 juli 2016

Bijlage 3 : Vragenlijst van Van Dijk (2012)

Bijlage 4

Begrijpend lezen vragenlijst groepsleerkracht

Naam groepsleerkracht:

Groep:

Datum van afname:-.....-.....

Interview nummer: 1 / 2 / 3. (wordt omcirkelt door de therapeut)

1. Wat is het begrijpend leesniveau van leerling M.																															
2. Geef aan met een cijfer. Omcirkel het antwoord. Wat voor cijfer geeft u M. voor begrijpend lezen?	<table border="0"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>niet</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>heel</td> </tr> <tr> <td>goed</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>goed</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	niet									heel	goed									goed
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																						
niet									heel																						
goed									goed																						
3. Wat is de reden dat u M. een als cijfer geeft?																															
4. Wat doet M. als hij een tekst niet begrijpt? Kruis alle mogelijkheden aan die hij gebruikt:	<table border="0"> <tr><td>☐</td><td>langzamer lezen</td></tr> <tr><td>☐</td><td>geconcentreerder lezen</td></tr> <tr><td>☐</td><td>hardop lezen</td></tr> <tr><td>☐</td><td>een stukje opnieuw lezen</td></tr> <tr><td>☐</td><td>een stukje verder lezen</td></tr> <tr><td>☐</td><td>naar de afbeeldingen/plaatjes kijken</td></tr> <tr><td>☐</td><td>zelf een tekening maken bij de tekst</td></tr> <tr><td>☐</td><td>de tekst proberen te verbeelden</td></tr> <tr><td>☐</td><td>hulpvragen aan de leerkracht</td></tr> <tr><td>☐</td><td>hulpvragen aan een andere leerling</td></tr> <tr><td>☐</td><td>hij doet niks en wacht tot de les is afgelopen</td></tr> <tr><td>☐</td><td>anders, namelijk:.....</td></tr> <tr><td></td><td>.....</td></tr> <tr><td></td><td>.....</td></tr> </table>	☐	langzamer lezen	☐	geconcentreerder lezen	☐	hardop lezen	☐	een stukje opnieuw lezen	☐	een stukje verder lezen	☐	naar de afbeeldingen/plaatjes kijken	☐	zelf een tekening maken bij de tekst	☐	de tekst proberen te verbeelden	☐	hulpvragen aan de leerkracht	☐	hulpvragen aan een andere leerling	☐	hij doet niks en wacht tot de les is afgelopen	☐	anders, namelijk:.....						
☐	langzamer lezen																														
☐	geconcentreerder lezen																														
☐	hardop lezen																														
☐	een stukje opnieuw lezen																														
☐	een stukje verder lezen																														
☐	naar de afbeeldingen/plaatjes kijken																														
☐	zelf een tekening maken bij de tekst																														
☐	de tekst proberen te verbeelden																														
☐	hulpvragen aan de leerkracht																														
☐	hulpvragen aan een andere leerling																														
☐	hij doet niks en wacht tot de les is afgelopen																														
☐	anders, namelijk:.....																														
																															
																															
5. Wat doet M. als hij een woord niet begrijpt?																															

Kruis **alle** mogelijkheden aan die hij gebruikt:

- ☐ geeft aan dat hij een woord niet begrijpt
- ☐ laat niet duidelijk merken dat hij een woord niet begrijpt
- ☐ vraagt uitleg aan de groepsleerkracht
- ☐ vraagt uitleg aan een klasgenoot
- ☐ bedenkt zelf een betekenis bij het woord
- ☐ zoekt het woord zelfstandig op

☐ anders, namelijk:.....

.....

.....

6. Omschrijf M. zijn leesgedrag

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Waar is M. bij het lezen meer op gericht

- ☐ technisch lezen
- ☐ begrijpend lezen
- ☐ beide
- ☐ geen van beide

8. Hoe is dit zichtbaar/merkbaar:

.....

.....

.....

11. Maakt M. tijdens de lessen begrijpend lezen gebruik van visuele ondersteuning zoals plaatjes, filmpjes en beeldende werkvormen?

ja/nee/soms

12. Hoe merkt u dat hij daar gebruik van maakt.

.....

.....

.....

13. Maakt M. in de klas gebruik van beeldende werkvormen, om een tekst beeldend en begrijpelijk te maken voor zichzelf?
14. Zijn er voorderingen zichtbaar/merkbaar sinds het begin van het onderzoek? 15. Wat zijn de vorderingen, en hoe ziet u die plaatsvinden?

Naast deze interviewende vragenlijst zijn er ook nog normale interview vragen gesteld over de Cito's, leessnelheid, beeldend werken, motivatie en andere onderwerpen.

Begrijpende lezen vragenlijst moeder van leerling M.

Naam ouder(s):

Naam leerling: M.

Datum:

Interview nummer: 1 / 2 (wordt omcirkel door de therapeut)

1. Leest M. thuis? Omcirkel wat van toepassing is op M. ja / nee / soms
2. Wat leest M. thuis?
3. Wat doet M. als hij een tekst niet begrijpt? Kruis alle mogelijkheden aan die hij gebruikt: ☐ langzamer lezen ☐ geconcentreerder lezen ☐ hardop lezen ☐ een stukje opnieuw lezen ☐ een stukje verder lezen ☐ naar de afbeeldingen/plaatjes kijken ☐ zelf een tekening maken bij de tekst ☐ de tekst proberen te verbeelden (het verhaal uit te spelen in mijn hoofd) ☐ hulp vragen ☐ hij doet niks en legt het boek weg ☐ anders, namelijk:.....
4. Wat doet M. als hij een woord niet begrijpt? Kruis alle mogelijkheden aan die hij gebruikt: ☐ geeft aan dat hij een woord niet begrijpt ☐ laat niet duidelijk merken dat hij een woord niet begrijpt ☐ vraagt uitleg aan moeder ☐ bedenkt zelf een betekenis bij het woord ☐ zoekt het woord zelfstandig op ☐ anders, namelijk:.....

.....
5. Omschrijf M. zijn leesgedrag:
6. Begrijpt M. wat hij leest? Vul de cirkel in dat van toepassing is op M. ☐ ja ☐ soms wel ☐ meestal niet ☐ nee ☐ anders Hoe is dit merkbaar/zichtbaar:
7. Waar is M. meer op gericht, vul de cirkel in dat van toepassing is op M. ☐ technisch lezen ☐ begrijpend lezen ☐ beide ☐ geen van beide ☐ anders, namelijk, 8. Hoe is dit zichtbaar/merkbaar: (Hoor bij vraag 7)

.....
...
.....
...

9. Maakt M. bij het lezen, gebruik van visuele ondersteuning zoals plaatjes, filmpjes en beeldend werken.

.....
...
.....
...
.....
...

10. Hoe is het zichtbaar/merkbaar dat M. die gebruikt: (Hoor bij vraag 9)

.....
...
.....
...
.....
...

11. Geef aan met een cijfer. Omcirkel het antwoord.

Wat voor cijfer geeft u M. voor begrijpend lezen?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
niet									heel
goed									goed

12. Wat is de reden dat u M. een als cijfer geeft? (Hoor bij vraag 11)

.....
...
.....
...
.....
...

13. Merkt u verschil in M. zijn begrippead lezen sinds hij mee doet aan het onderzoek.

.....

...

.....

...

Naast deze interviewende vragenlijst zijn er ook nog normale interview vragen gesteld over de Cito's, leessnelheid, beeldend werken, motivatie en andere onderwerpen.

Bijlage 6

Begrippead lezen vragenlijst leerling M.

Naam leerling:

Groep:

Datum van afname:-.....-

Interview nummer: 1 / 2 / 3 (wordt omcirkel door de therapeut)

1. Geef aan met een cijfer. Omcirkel het antwoord.

Ik vind begrippead lezen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
heel									heel
vervelend									leuk

2. Kun je vertellen waarom je dit cijfer hebt gegeven?

.....

...

.....

...

3.	Geef aan met een cijfer. Omcirkel het antwoord.																														
	Ik vind begrijpend lezen:																														
	<table> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>heel</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>heel</td> </tr> <tr> <td>moeilijk</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>makkelijk</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	heel									heel	moeilijk									makkelijk
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																						
heel									heel																						
moeilijk									makkelijk																						
4.	Kun je vertellen waarom je dit cijfer hebt gegeven?																														
																															
	...																														
																															
	...																														
6.	Waarom is begrijpend lezen volgens jou een vak op school?																														
																															
	...																														
																															
	...																														
6.	Vul in. Meerdere antwoorden zijn mogelijk Wat doe je als je een tekst niet begrijpt																														
	☐ langzamer lezen ☐ geconcentreerder lezen ☐ hardop lezen ☐ een stukje opnieuw lezen ☐ een stukje verder lezen ☐ naar de afbeelding kijken ☐ zelf een tekening maken bij de tekst ☐ de tekst proberen te verbeelden (het verhaal in mijn hoofd als talent spelen) ☐ hulpvragen aan de leerkracht ☐ hulpvragen aan een andere leerling ☐ hulpvragen aan ouder(s) ☐ ik doe niets en wacht tot de les is afgelopen ☐ anders, namelijk;.....																														
																															
																															
7.	Vul in. Meerdere antwoorden zijn mogelijk. Als je zelf een onderwerp mocht kiezen voor begrijpend lezen, wat spreekt jou aan?																														
	☐ natuur ☐ muziek ☐ sport ☐ nieuw van de dag ☐ politiek ☐ geschiedenis																														

0 cultuur, theater, dans 0 emoties (gevoelens als blij, boos, verdrietig, verliefd) 0 anders, namelijk;
8. Denk eens aan de begrijpend lezen lessen die je dit jaar heb gehad, welke zijn je het meest bijgebleven?
9. Vul in. Één antwoord is mogelijk Als jij een tekst leest waar ben je dan op gericht? 0 het goed willen lezen van de woorden (zonder fouten willen lezen) 0 begrijpend lezen 0 beiden 0 geen van beide 0 anders, namelijk; Wat is de reden dat jij je daarop richt?:
10. Omcirkel het antwoord. Maak je bij begrijpend lezen gebruik van plaatjes, film of zelf gemaakt tekeningen. ja / nee / soms
11. Hoe gebruik je plaatjes, filmpjes en/of tekening bij de begrijpend lezen lessen.
12. Maak jij weleens een tekening bij een tekst om de tekst beter te begrijpen.

■ ■ ■

...

...

• • •

[illegible]

.....

.....

.....

.....

...

...

• • •

Welk cijfer geef jij jezelf voor begrijpend lezen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
niet									heel
goed									goed

17. Kun je vertellen waarom je jezelf dit cijfer hebt gegeven?

.....

.....

.....

Bijlage 7

Interviews met de groepsleerkracht (Dirk Jonkman)

19 mei 2016

Volgens de groepsleerkracht functioneert leerling M. met begrijpend lezen op eind groep 3 niveau (lager kan niet). Als de groepsleerkracht leerling M. een cijfer

moet geven voor begrijpend lezen, dan geeft hij hem een 4 (van 1 t/m 10), omdat leerling M. zich moeilijk kan concentreren op zijn leeswerk en niet begrijpt wat hij leest.

M. vindt technisch lezen lastig en is tijdens het lezen vooral gericht op het goed willen lezen van de woorden en niet op de inhoud van de teksten. Hierdoor vergeet hij meteen wat hij gelezen heeft en kan M. vaak geen antwoord geven op vragen, die de leerkracht over de tekst stelt. Als leerling M. hardop leest, dan leest hij langzaam, lijkt de woorden een beetje te spellen en slaat hij woorden en zinnen over.

Als leerling M. een tekst niet begrijpt, dan maakt hij soms gebruik van plaatjes ter ondersteuning, vraagt hij af en toe hulp aan de groepsleerkracht of andere leerlingen, maar vaak stopt M. met de les of vult gewoon wat in. Hij lijkt dan de antwoorden te gissen.

M. zijn woordenschat is beperkt, als hij een woord niet herkent, haakt hij af. Hij vindt het lastig om te lezen wat er op papier staat, het kost hem moeite om woorden te verwoorden. Tekens omzetten in klanken vindt hij moeilijk en daar is hij erg op geconcentreerd. Hij leest niet inhoudelijk, maar puur wat er staat.

Als M. iets niet begrijpt maakt de groepsleerkracht in de klas soms gebruik van visuele ondersteuning, zoals Google afbeeldingen. Maar de groepsleerkracht legt liever zelf de moeilijke woorden uit, omdat hij het gevoel heeft, dat dat beter begrepen wordt. De groepsleerkracht heeft geen tijd om bij elk onbekend woord, die leerling M. niet begrijpt, stil te staan. Omdat er ook andere kinderen in de klas zitten die deze woorden wel begrijpen, is het voor hun alleen maar herhaling en duurt de les daardoor langer.

In het lesboek zitten plaatjes en soms is aan M. zijn antwoorden te zien, dat hij alleen de plaatjes gebruikt i.p.v. dat hij de tekst leest. Sommige plaatjes vindt M. interessant en andere niet.

M. is creatief en hij vindt het leuk. Hij tekent niet uit zichzelf, wel kleurt hij soms plaatjes in. De groepsleerkracht denkt dat M. het heel leuk gaat vinden binnen beeldende therapie.

Meester Dirk zegt dat M. een visuele voorstelling kan maken van iets, bijvoorbeeld als de meester het grapje maakt dat hij met een Ferrari op school is gekomen, dan reageert M. enthousiast en gaat hij door het raam kijken om op zoek te gaan naar de Ferrari. M. denkt dan dat de groepsleerkracht de waarheid heeft gesproken.

Volgens meester Dirk lijkt M. wel geïnteresseerd te zijn in lezen, maar als de meester M. vraagt of het lezen hem interesseert, dan zegt M. dat dat niet zo is. M. ervaart geen zelfvoldoening bij het lezen, hij weet niet wat voor nut het heeft, hij ziet de voordelen nog niet van het begrijpend kunnen lezen. De groepsleerkracht denkt dat M. niet voor zichzelf naar school gaat, maar voor zijn moeder.

Als M. in de klas voor zichzelf mag lezen, pakt hij de makkelijkste boekjes, bladert er wat in en bekijkt plaatjes (leest niet) en pakt dan weer een nieuw boekje.

14 juni 2016

Pas zijn de Cito toetsen afgenomen, hierbij heeft M. lager gescoord dan wat hij eerder had gescoord in januari, dit terwijl het dezelfde Cito toetsen waren. M. had in januari 23 vragen goed van de 40, nu eind mei/begin juni heeft M. 10 vragen

van de 40 goed.

De meester geeft M. op een schaal van 1 t/m 10 een 4 als cijfer voor begrijpend lezen. M. lijkt namelijk niet zijn best te doen, concentreert zich niet, kijkt naar de andere kinderen en is niet bezig met wat hij wel zou moeten doen.

Als M. iets binnen begrijpend lezen niet begrijpt, dan doet hij niks totdat de les is afgelopen. Soms geeft M. aan dat hij het moeilijk vindt, maar gaat hij niet na wat hij zelf kan doen, ook kan hij moeilijk uitleg geven waar hij hulp bij nodig heeft. Soms laat M. vluchtgedrag zien, dan wil hij koffie halen voor de groepsleerkracht.

M. lijkt meestal geen link te leggen tussen de tekst en de vragen. Hij lijkt het verband niet te zien tussen dingen, hij leest niet goed. Soms lijkt M. wel even het verband te zien, maar dit is vaak van korte duur.

De groepsleerkracht vindt leerling M. zijn leesgedrag zeer zorgelijk, dit omdat het onderwijs zeer talig is en M. daar nog niet in kan meekomen. Leerling M. vindt het lastig om dat in te zien en daar een omslag in te maken.

M. is erg gericht op technisch lezen, het leesbegrip en het technisch lezen hebben sinds het onderzoek een paar kleine stapjes gemaakt als de groepsleerkracht kijkt naar M. zijn deelname in de les. Maar als de leerkracht kijkt naar de cito uitslagen, heeft hij het gevoel dat er helemaal geen vorderingen zijn gemaakt, maar dat er juist achteruitgang zichtbaar is. De groepsleerkracht begrijpt niet waarom M. zo laag heeft gescoord voor de Cito.

De opdrachten en vragen in de Cito toets vult M. naar eigen inzicht in. Hij is niet bezig met het gericht zoeken naar een antwoord, het is allemaal heel oppervlakkig. Hij kijkt even, leest, vult in en ziet wel of hij het goed heeft. Het lijkt allemaal aan hem voorbij te gaan, hij lijkt daarin te gissen/te raden. Bij de lessen tekstverwerken was dit ook altijd het geval, M. lijkt nu iets bewuster te lezen, maar hier moeten nog flinke stappen in gemaakt worden.

Als leerling M. een woord niet begrijpt, dan gebruikt de groepsleerkracht soms het plaatje wat bij de tekst hoort, om het woord uit te leggen. Heel af en toe zoekt de groepsleerkracht een plaatje op via Google afbeeldingen.

Soms merkt de groepsleerkracht dat M. de plaatjes gebruikt van de tekst. Plaatjes geven hem soms ook een stuk herkenning. Als hij iets niet weet en hij bekijkt het plaatje dan lijkt hij de tekst beter te begrijpen. Het gevaar is wel dat hij dan zijn eigen verhaal ervan maakt.

De groepsleerkracht denkt dat M. het lastig vindt om een visuele voorstelling van iets te maken. Hij vindt het begrijpen van dingen vaak al moeilijk en weet vaak niet waar een tekst over gaat. Zijn voorstellingsvermogen lijkt hem toch wat in de steek te laten. Hij kan wel dingen voorstellen, maar die moeten kloppen in zijn beleving. Als iets niet past in zijn werkelijkheid, dan ziet M. dat niet.

M. tekent niet tijdens begrijpend lezen. Hij lijkt het niet uit zichzelf te kunnen en willen doen. Hier is volgens de groepsleerkracht ook niet echt tijd voor.

Het begrijpend lezen en de creativiteit moet bij hem van ver weg komen. Als hij

misschien langer bezig is met de combinatie van creativiteit en begrijpend lezen, dan zal hij er vast baat bij hebben, maar het heeft tijd nodig. Het ligt er bij hem heel erg aan of hij die extra inspanning wil doen. De groepsleerkracht zegt dat M. liever lui is dan moe.

M. weet niet waarvoor hij het lezen/begrijpend lezen doet. De dingen die hij doet, doet hij omdat anderen dat doen, niet omdat hij er zelf voor kiest.

7 juli 2016

M. heeft de Cito toets herkanst, hij heeft nu 20 van de 40 vragen goed. Hij scoort eind niveau 3 (eind groep 3). Dit is nog steeds slechter dan de eerste keer, hij heeft alle drie de keren precies dezelfde toetsen gedaan. De groepsleerkracht had verwacht dat M. hier nu juist een grote vooruitgang in zou maken, omdat de vorige Cito toets twee weken terug was.

De groepsleerkracht geeft M. tussen 5 en de 7 als cijfer voor begrijpend lezen. Als de groepsleerkracht vaker bij leerling M. komt kijken, dan lijkt M. beter zijn best te doen. Hij lijkt beter over dingen na te denken, lijkt geïnteresseerder in de teksten, weet de antwoorden op de vragen en stelt hij zelf vragen over de tekst. Maar als de groepsleerkracht tijdens de les niet bij hem komt kijken en hij later M. zijn werk nakijkt, dan lijkt M. het werk niet begrepen te hebben, of zomaar wat ingevuld te hebben.

Volgens de groepsleerkracht doet M. zijn begrijpend lezen lessen als volgt. M. vult gewoon maar wat in, om snel van de opdrachten af te zijn. Soms passen antwoorden niet eens bij de tekst. Hij gebruikt alleen de informatie uit de tekst die hij nog weet, maar gaat het niet teruglezen.

In sommige antwoorden lijkt M. niet naar de inhoud van de tekst te kijken, maar naar één detail uit de tekst (bijv. een dropje).

Als M. zijn les niet begrijpt dan kijkt hij naar plaatjes, vraagt hij hulp aan andere leerlingen, slaat hij vragen over, hij lijkt niet echt een strategie te hebben. Soms als M. nog vragen heeft over zijn les dan lijkt hij nog te afhankelijk. Hij lijkt niet te weten waar hij hulp bij nodig heeft. Hij zegt vaak ik snap het niet, maar als de groepsleerkracht doorvraagt naar wat hij inhoudelijk niet begrijpt, dan kan M. niet verwoorden wat hij niet begrijpt.

M. is nog steeds grotendeels gericht op technisch lezen (het niet willen fouten maken). Zijn leessnelheid is verbeterd, hij leest nu meer per minuut dan dat hij voor het onderzoek deed. Maar zijn leesniveau is volgens Cito niet verbeterd, dit is volgens de groepsleerkracht een struikelblok voor begrijpend lezen.

De groepsleerkracht observeert dat M. een paar maanden terug niet eens nadacht over zijn antwoorden. Nu lijkt M. wat serieuzer te zijn. Als de meester dan even bij hem komt kijken, dan ziet hij dat M. het wel kan en dat het hem wel lukt.

M. lijkt nu wel te begrijpen dat hij zijn best moet doen, dat is een groot pluspunt. Hij lijkt begrijpend lezen serieuzer te nemen en beter te begrijpend waarom begrijpend lezen goed voor hem zou zijn.

Soms gaat M. wel gericht op zoek in de tekst, hij kan het wel, maar de ene keer laat hij het wel zien, maar de andere keren is hij liever lui dan moe.

Het tot hem doordringen van de tekst is soms nog wel erg lastig, vooral als het een tekst is die hem niet interesseert. De groepsleerkracht moet M. dan aansporen om de tekst heel duidelijk door te nemen.

Leerling M. maakt volgens de groepsleerkracht nog steeds geen gebruik van beeldend werken tijdens de begrijpend lezen lessen in de klas. De groepsleerkracht denkt dat M. dat niet uit zichzelf zou doen, omdat M. niet sterk is in beeldend werken en het erg lastig vindt.

Wel zoekt M. vaker plaatjes op van woorden die hij niet begrijpt. Soms vraagt hij de groepsleerkracht een woord op te zoeken, maar meestal zoekt hij het zelf op. De groepsleerkracht vertelt dat hij zelf in de klas nu meer gebruik maakt van filmpjes en Google afbeeldingen. De groepsleerkracht begrijpt dat plaatjes en filmpjes kunnen helpen in het leerproces van het kind. Soms is een plaatje niet genoeg voor de uitleg bijv. van een gebruiksvoorwerp. Door een filmpje wordt dat gebruiksvoorwerp nog iets duidelijker uitgelegd. De groepsleerkracht zegt nu meer stil te staan bij woorden, als een kind de tekst niet begrijpt.

Leerling M. laat vaak via zijn reacties merken of hij de woorden heeft begrepen, dan zegt hij bijvoorbeeld 'AHA'.

De groepsleerkracht denkt dat M. soms een visuele voorstelling van iets kan maken. Als iets niet mogelijk is in zijn belevingswereld dan heeft de groepsleerkracht het gevoel dat M. zich dat niet kan visualiseren. Hij lijkt dan soms de link niet te leggen tussen twee dingen die niet direct bij elkaar horen. Dus bijvoorbeeld een hond op het dak, dat lijkt in zijn idee niet te kunnen en kan hij niet voor zich zien. Een pen op tafel bijvoorbeeld wel.

De groepsleerkracht ziet een paar goede vorderingen in leerling M. zijn begrijpend lezen, vooral in zijn leesplezier, woordenschat en leessnelheid. Dit lijkt nu veel beter te gaan. M. is in staat meer uit de tekst te halen, maar hij heeft hierin nog wel een weg te gaan.

In andere vakken zijn er ook een klein beetje verbeteringen zichtbaar.

Volgens de groepsleerkracht zou het nog verder vergroten van M. zijn woordenschat en pre-teaching M. kunnen helpen bij het verder verbeteren van begrijpend lezen.

Bijlage 8

Interview met de moeder van leerling M.

18 mei 2016

Volgens de moeder van M. leest M. soms thuis. Als M. leest, dan leest hij meestal boeken van Snelle Jelle of Mees Kees. Volgens de moeder van leerling M. leest M.

moeizaam. Zij zegt veel geoefend te hebben met M. door eerst samen een tekst te lezen en later M. zelfstandig te laten lezen.

M. heeft volgens moeder weinig geduld en denkt zelf heel goed te kunnen lezen. Thuis wordt hij wel gestimuleerd om te lezen, maar het dringt niet tot M. door, waar het goed voor is.

M. is volgens zijn moeder meer bezig met het goed willen lezen en uitspreken van de woorden dan het begrijpen van de tekst die hij leest. M. neemt thuis geen tijd om te lezen, hij vindt het niks aan. Wat M. interessant vindt leest hij zo, maar dat kan soms iets zijn wat op de achterkant van de hagelslagverpakking staat.

Moeder heeft het gevoel dat M. soms begrijpt wat hij leest, dit hangt echter af van hoe geconcentreerd hij is en of de tekst hem interesseert.

Volgens moeder maakt M. bij het lezen af en toe gebruik van visuele ondersteuning, zoals plaatjes en filmpjes. Maar soms lijkt hij er dan zijn eigen verhaal van te maken.

De moeder van leerling M. geeft aan de hand van de hier bovenstaande opmerkingen haar zoon, op een schaal van 1 t/m 10, een 5 voor begrijpend lezen.

11 juli 2016

M. leest thuis erg weinig, als hij leest dan zijn het voetbalbladen of Snelle Jelle boeken. M. kiest zijn eigen boeken uit in de bibliotheek maar leest eigenlijk nooit zijn boeken uit.

Als M. rustig is en de tekst leuk vindt, dan leest en begrijpt hij de tekst en kan hij erg enthousiast raken. Als een tekst te lang is, dan leest M. niet echt, hij leest over de regels heen en weet dan niet wat hij gelezen heeft. M. begrijpt niet altijd wat hij leest. Een korte tekst begrijpt M. beter.

Moeder zegt dat M. meer weet, dan dat hij laat zien. Ze heeft het gevoel dat M. zichzelf overschat, maar tegelijk liever lui is dan moe.

De moeder van leerling M. heeft de laatste tijd niet met M. gelezen en weet daarom eigenlijk niet of er verandering in zijn leesstrategie of leessnelheid is te zien. Volgens haar is leerling M. nog steeds bezig met technisch lezen, het goed willen lezen van de woorden.

M. is een jongen die van veel dingen een visuele voorstelling kan maken, maar volgens de moeder van leerling M. is hij hier erg nuchter over. Als iets niet klopt in zijn hoofd dan kan hij het ook niet voorstellen. Bij bijvoorbeeld een hond op het dak, zegt M. zich niets voor te stellen, maar bij een rode auto op een parkeerplaats wel.

Thuis maakt M. sinds kort meer gebruik van de computer, om woorden die hij niet begrijpt op te zoeken en er een beeld van te krijgen. Voorheen vroeg hij nooit wat een woord betekende en interesseerde nieuwe woorden hem niet. Nu komt hij soms met vragen over woorden, of wil hij plaatjes laten zien van woorden die hij opgezocht heeft.

M. is niet echt creatief zegt zijn moeder, tekenen doet hij thuis niet. Moeder vraagt de beeldend therapeut of M. veel ondersteuning en bevestiging vraagt. De beeldend therapeut geeft aan dat M. elke sessie meerdere malen vraagt of zij hem wil helpen en of het goed is wat hij doet. Moeder zegt het bevestiging vragen in dingen ook op andere gebieden te herkennen. Ze verteld dat zij M. een onzeker jongetje vindt, die alles goed wil doen. De moeder van M. vraagt zich af

of hier volgend schooljaar middels muziektherapie of drama therapie aan gewerkt kan worden.

Aan de hand van de hier bovenstaande opmerkingen geeft de moeder van leerling M. M. op een schaal van 1 t/m 10, een 5 voor begrijpend lezen. Dit omdat hij de door hem gelezen tekst niet altijd begrijpt. Moeder zegt wel wat vooruitgang te merken wat betreft M. zijn woordenkennis. Maar sinds het onderzoek heeft moeder niet met M. gelezen, zij weet niet waarom.

M. heeft verteld dat het beeldend werken bij teksten hem heeft geholpen de teksten beter te begrijpen en te visualiseren. Moeder zegt dat als M. dat zegt, dat het echt zo zal zijn en is hier blij mee.

Moeder heeft wat beeldende werken en de tekstverwerken resultaten van M. ingezien en kwam met de reactie: Hij kan het! Leerling M. moet volgens haar een schop onder zijn kont hebben. Wij zien dat hij het kan, maar hij wil het niet. Hij ziet volgens haar nog niet in, hoe belangrijk begrijpend lezen is. Hij doet het nog niet voor zichzelf maar voor anderen.

De moeder van leerling M. zegt dat er verder gewerkt moet worden aan M. zijn begrijpend lezen. Zij heeft hier een paar opmerkingen over. Volgens haar kan er meer hulp vanuit school komen om M. te ondersteunen in begrijpend lezen. Moeder heeft afgelopen jaar vaker met M. geprobeerd thuis te lezen, maar dan had ze een chagrijnige en boze zoon. School staat iets verder weg, waardoor zij thuis niet de frustraties van M. op haar krijgt gericht. Moeder vindt ook dat een rustig plekje in de klas hem goed zou doen. Ook zou het goed voor hem zijn om met een papiertje onder de zin te lezen. Tijdens de beeldende therapiesessies viel het op dat M. af en toe strepen zette onder woorden in de tekst. Dit verbaasd moeder, omdat ze dat niet van haar zoon had verwacht. Wel denkt ze dat hier in de klas gebruik van gemaakt kan worden.

M. zit in groep 6, de klas is een combinatieklas met groep 3. De moeder van M. vindt dat er een erg grote kloof zit tussen de leerjaren. Moeder weet niet in hoeverre dit de prestaties van M. beïnvloedt. Zij vindt het wel zorgelijk dat haar zoon tijdens de pauzes veel met de kinderen in groep 3 omgaat, graag wil ze zien dat haar zoon met zijn eigen leeftijdgenoten optrekt.

Bijlage 9

Interviews met leerling M.

19 mei 2016

M. vindt begrijpend lezen niet leuk, maar ook niet heel vervelend. Hij geeft begrijpend lezen op een schaal van 1 t/m 10, een 5 voor wat betreft de leukigheid. M. vindt begrijpend lezen erg moeilijk en geeft begrijpend lezen een 2

wat betreft moeilijkheid(1 is heel moeilijk en 10 is heel makkelijk). M. vindt begrijpend lezen moeilijk, omdat hij het niet zo goed kan. Volgens M. is begrijpend lezen een vak op school, om goed te leren lezen.

Als M. zijn les in de klas niet begrijpt dan gaat hij langzamer lezen, leest hij een stukje verder en gaat hij naar de afbeeldingen kijken. Vervolgens vraagt hij hulp aan de docent of klasgenoten of slaat hij opdrachten/teksten over.

Als M. een woord tegenkomt dat hij niet begrijpt, dan vraagt hij af en toe uitleg aan de groepsleerkracht, maar meestal maakt het hem niet echt uit dat hij de betekenis van een woord niet weet.

M. zegt niet de lessen te onthouden die hij maakt, hij maakt ze en vergeet ze weer. M. zegt niet meer te weten welke les hij vanmorgen heeft gemaakt.

Als M. leest is hij gericht op het goed willen lezen van de woorden (technisch lezen). M. zegt hier meer op gericht te zijn, omdat hij geen fouten wil maken met lezen. M. zegt wel dat hij hierdoor best langzaam leest.

M. maakt bij het lezen soms gebruik van plaatjes, filmpjes en tekeningen. M. gebruikt de plaatjes en de filmpjes, door ernaar te kijken. M. zegt dat de plaatjes en filmpjes hem helpen de tekst te begrijpen. M. maakt nooit een tekening, kleurplaat of iets om een tekst beter te begrijpen. Hij weet niet waarom hij dit niet doet. M. zegt tekenen en kleuren wel heel leuk te vinden. Hij geeft tekenen, knutselen en schilderen een 9 van de 10 punten. Hij geeft dit een hoog cijfer, omdat hij knutselen erg leuk vindt.

De beeldend therapeut vroeg M. 'een plaatje in zijn hoofd te maken' van een paard in de gang. M. zegt daar geen visuele voorstelling van te kunnen maken. Bij het navragen of hij anderen dingen kon visualiseren (een plaatje zien in zijn hoofd) vertelde M. dat hij dat echt niet kon.

M. geeft zichzelf voor begrijpend lezen een 7 van de 10, omdat hij volgens zichzelf best goed kan begrijpend lezen.

9 juni 2016

M. geeft begrijpend lezen een 6 van de 10 wat betreft leukigheid. Hij geeft het een 6 omdat hij begrijpend lezen een beetje leuk vindt en een beetje stom vindt. M. geeft begrijpend lezen een 3 van de 10 wat betreft moeilijkheid. Hij zegt lezen moeilijk te vinden, omdat hij lezen lastig vindt.

Volgens M. is begrijpend lezen een vak op school, zodat hij goed zijn best kan doen op school.

Als M. zijn begrijpend lezen tekst niet begrijpt dan gaat hij: langzamer lezen, een stukje verder lezen, naar de afbeeldingen kijken, hulp vragen aan de leerkracht, slaat hij vragen over of vult hij zomaar maar wat in.

Als M. een woord tegenkomt dat hij niet begrijpt, dan vraagt hij de groepsleerkracht om uitleg en vraagt hij of de groepsleerkracht plaatjes wil opzoeken.

Als M. een tekst leest is hij gericht op het goed willen lezen van de woorden

(technisch lezen). De reden dat hij hierop richt is omdat hij geen fouten wil maken bij het lezen.

M. maakt tijdens de lessen begrijpend lezen in de klas soms gebruik van plaatjes en filmpjes. Deze helpen hem de tekst beter te begrijpen.

Hij maakt hier gebruik van, door ernaar te kijken. In de les maakt M. geen gebruik van tekeningen, knutselen, ect. om de tekst beter te leren begrijpen. M. weet niet waarom hij in de les geen gebruik maakt van knutselwerkjes. M. zegt dit binnen therapie te gebruiken om de teksten beter te begrijpen. M. vindt dat de beeldende therapie activiteiten hem goed helpt te herinneren waar een tekst over gaat. M. weet alle verhalen die hij binnen therapie heeft gelezen/gemaakt uit zijn hoofd, maar de lessen die hij maakt in de klas zegt hij zich niet te herinneren.

M. geeft knutselen een 6 van de 10. In het begin van het onderzoek gaf M. dit nog een 9. M. zegt dat hij het iets minder leuk vindt, omdat hij het knutselen best moeilijk vindt. M. zegt niet altijd te herkennen wat hij heeft getekend en vindt dit lastig. M. zegt heel graag mooie dingen te willen maken, hij vindt dat hij dat niet kan en dat hij daarom liever schrijft, omdat hij daar beter in is.

M. zegt geen visuele voorstelling (plaatje in zijn hoofd) te kunnen maken van iets. Als ik hem vraag of hij een plaatje in zijn hoofd kan maken/zien van een hond op het dak, dan zegt M. hier geen voorstelling van te kunnen maken.

M. geeft zichzelf een 8 voor begrijpend lezen. Hij vindt dat hij het best goed doet.

5 juli 2016

Leerling M. geeft begrijpend lezen een 8 van de 10 wat betreft leukigheid. Hij weet niet waarom, maar zegt lezen leuker te vinden. M. zegt dat hij lezen leuker vindt, omdat hij hier binnen de beeldende therapie op een leuke manier met lezen bezig is geweest. Ook zegt M. sneller en beter te kunnen lezen.

M. geeft begrijpend lezen een 7 van de 10 wat betreft moeilijkheid. Hij zegt begrijpend lezen minder moeilijk te vinden binnen de therapie, omdat hij binnen de therapie leuke dingen erbij doet, die hem helpen de test te begrijpen. In de klas vindt M. begrijpend lezen wel wat moeilijker en kan in hij zich lastig concentreren.

M. zegt dat begrijpend lezen goed is voor later, als hij op de middelbare school zit. Ook voor later als hij politie, bewaker of winkelier wil worden. M. zegt niet te weten waarom begrijpend lezen belangrijk is voor deze beroepen.

Als M. de zijn begrijpend lezen lessen niet begrijpt dan vraagt hij hulp aan de groepsleerkracht, gaat hij langzamer lezen, gaat hij hardop lezen, gaat hij een stukje opnieuw lezen, gaat hij naar de plaatjes kijken, vult hij gewoon maar wat in of slaat hij vragen/stukjes tekst over.

Als M. een woord tegenkomt dat hij niet begrijpt, dan vraagt hij de groepsleerkracht om uitleg of zoekt hij zelf een plaatje of filmpje van het woord op via het internet.

Als M. leest is hij gericht op het goed lezen, zonder fouten (technisch lezen). Hij zegt vooral binnen de beeldende therapie gericht te zijn op wat er in de tekst

staat, dit omdat daar een activiteit aan verbonden is en dat vindt M. leuk. M. zegt dat het beeldend uitwerken van de tekst, het zelf bedenken en maken van verhalen, ect. binnen beeldende therapie hem helpt de tekst beter te begrijpen. M. vindt het zelf inkleuren en tekeningen maken niet leuk, omdat hij zijn eigen tekeningen niet kan herkennen. Het tekenen en inkleuren geeft M. een 2 van de 10 wat betreft leukigheid. Kleien, plaatjes zoeken, stickers plakken, schilderen, ect. vindt M. wel leuk en dat geeft hij een 7 van de 10 wat betreft leukigheid. M. zegt schrijven nog leuker te vinden, dat geeft hij een 9 van de 10 wat betreft leukigheid. M. zegt het belangrijk te vinden mooie dingen te maken, binnen beeldende therapie. Hij vindt dit lastig te doen en vraagt daarom veel hulp aan de beeldend therapeut.

Binnen beeldende therapie maakt hij gebruik van beeldende materialen om de teksten beter te begrijpen, in de klas zegt M. hier geen gebruik van te maken. M. weet niet waarom hij dat niet doet.

M. geeft zichzelf een 9 van de 10 voor begrijpend lezen. M. zegt dat hij beter is geworden in begrijpend lezen en dat hij verhalen beter begrijpt.

Bijlage 10

Observatie beeldend therapeut

M. heeft veertien therapiesessies van elk een uur aangeboden gekregen, tijdens de sessies zijn hem verschillende activiteiten aangeboden. Omdat de beeldende therapie zich richtte op het begrijpend lezen, werd er tijdens de sessies af en toe door M. een verhaal gelezen dat paste bij de activiteit. Gedurende de eerste paar

therapiesessies zuchtte en klaagde M. al als hij een paar zinnen moest lezen, M. verzocht dan de therapeut dit voor hem te doen. Als de therapeut dit weigerde, dan deed M. al zuchtende alsnog een poging om te lezen, maar sloeg dan meerdere woorden over. Na de zevende therapiesessie zuchtte en klaagde M. niet meer, wel vroeg hij af en toe of de therapeut voor hem wilde lezen. Tegen het einde van de 14 therapiesessies las M. uit zichzelf teksten en vroeg hij de therapeut alleen om hulp bij moeilijke woorden. M. stelt vragen over de tekst, kan zijn gelezen en zelfbedachte verhalen samenvatten en reageert op dingen die in de verhalen gebeuren.

In de eerste therapiesessies, als M. hardop las, dan las M. spellend (letter voor letter) zijn woorden, sloeg hij af en toe zinnen over en verzon hij woorden die op de woorden leken, die hij moest lezen. Halverwege en aan het einde van de therapiesessies was dit niet meer het geval. M. leest halverwege en aan het einde van de therapiesessies op een normaal tempo.

Als M. een woord tegen kwam dat hij niet kende, ging hij spellend lezen. M. vroeg ook uitleg over onbekende woorden. De eerste paar therapiesessies zochten M. en de therapeut samen de onbekende woorden op via Google afbeeldingen. Op den duur pakte M. uit zichzelf de iPad erbij om onbekende woorden op te zoeken. Als M. eenmaal weet wat iets betekend, lijkt hij dit te onthouden en kan hij de volgende sessie precies vertellen wat iets betekend.

Bij begrijpend lezen is het belangrijk om te kunnen herinneren en in eigen woorden te kunnen vertellen wat je hebt gelezen (Epcacan et al., 2010; Broersma, Nicolai & Tans, n.d.; Walraven, 1995). Gedurende de eerste vijf therapiesessies had M. moeite met het samenvatten van wat hij daarvoor had gelezen. Hij kon alleen maar een paar kernwoorden opnoemen, die in het verhaal voorkwamen bijv. prinses en gouden bal, maar verzon daar van alles omheen, wat niet in het verhaal naar voren kwam.

Nadat de tekst in kleinere stukjes werd gehakt en M. na elk gelezen stukje in zijn eigen woorden herhaalde wat er stond, lukte het M. de verhaaltjes na te vertellen.

Halverwege en aan het einde van de therapie kon M. de gelezen en gemaakte verhalen correct samenvatten. M. kan zelfs verhalen samenvatten/navertellen, die hij tijdens de voorgaande sessies had gelezen of bedacht.

M. kan in de fantasie komen. Hij verzint korte verhalen, in zijn verhalen gebeuren dingen die in de werkelijkheid niet kunnen. M. komt vrijwel altijd zelf in zijn verhalen voor, als een held, dief of iemand die verliefd is en gaat trouwen.

Het beeldend werken is het grootste en belangrijkste onderdeel van de therapie. De bedoeling hiervan was dat M. hopelijk een visueel beeld van de tekst kon maken.

M. vertelde bij de aanvang van de eerste therapiesessies erg creatief te zijn. M. liet gedurende de eerste twee sessies zien, dat hij beeldend kan werken. M. gebruikt veel kleur, kleit 3D, maakt gebruik van zijn fantasie, ect. Naarmate hij meerdere keren een therapiesessie heeft gehad, begint M. te zuchten en te kreunen als hij iets moet tekenen. M. zegt tekenen niet leuk te vinden. M. kan wel uittekenen waar een tekst over gaat, maar lijkt het vervolgens lastig te vinden om zijn tekeningen later weer te herkennen. M. tekent op het niveau van een twee á drie jarige: dieren en mensen zijn getekend als halve koppoters (Cluckers & Meykens, 2000; Foks-Appelman, 2011). Later herkende M. zijn rondjes met stipjes terug als een voetbal of iets anders, maar niet meer als

mensen of dieren. M. ging op den duur schrijven in plaats van tekenen, dit leek hem beter af te gaan en hij zei dat hij schrijven leuker vond, maar dit is eigenlijk niet de bedoeling binnen beeldende therapie. Omdat M. zoveel moeite leek te hebben met tekenen en het herkennen van zijn tekeningen, heeft de therapeut de beeldende activiteiten aangepast en is er meer gebruik gemaakt van kleurplaten, stickers, collages, schrijven, kleien, ect.

Na deze aanpassing verdween het gezucht en gekreun van M., ook stopte hij met schrijven en ging hij weer beeldend aan het werk. Door deze verandering herkende M. de verhalen in zijn beeldend werken terug. M. vroeg elke therapiesessie meerdere malen ondersteuning bij en bevestiging over zijn beeldend werken. M. geeft aan het fijn te vinden om samen te werken, hij zegt beeldend werken wel leuk te vinden, maar toch ook wel erg lastig.

Binnen de beeldende therapiesessies viel op, dat M. zinnen en plaatjes, die bij de tekst hoorden, op de goede volgorde legde. De vier keren dat M. zo'n opdracht heeft gedaan, heeft hij maar één keer één zin niet op de juiste plaats gelegd.

M. heeft altijd iets te vertellen over wat hij mee heeft gemaakt, of wat hij gaat doen, maar heeft gedurende de therapiesessies de eerste 45 minuten zijn aandacht volledig op de activiteiten gericht, daarna lijkt zijn aandacht af te dwalen. Hij loopt dan door het lokaal, kijkt in de kastjes, pakt andere materialen erbij, vraagt of hij thee voor de therapeut mag halen, gaat naar het toilet, ect.

Sessie 2: 24 mei, 2016

Activiteit	Het maken van een fantasie dier (Budde, 2008).
Opdracht	<u>Geleide fantasie oefening</u> Stel je voor.... dat je een dier bent..... wat voor dier ben je?..... hoe zie je eruit..... waar leef je..... in wat voor omgevingzijn er nog andere dieren..... hoe kom je aan voedsel..... heb je een schuilplaats.... hoe ziet die eruit..... <u>Opdracht</u> Teken uit wat er tijdens de geleide fantasie oefening bij jou in je gedachten op kwam.
Gebruikte materialen	- viltstiften en A4 papier
Doel van de activiteit	- kan de leerling in zijn fantasie wereld komen. - kan de leerling een verbeelding maken van iets in zijn hoofd.
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Tim is een fantasie vlinder. Hij is een fantasie dier (Budde, 2008) en de activiteit is een geleide fantasie oefening. Tim heeft een schuilplaats en schuilt in de natuur als er gevaar is.
Opdracht 1	<u>Geleide fantasie oefening</u> Op een regenachtige dag gaat (leerling M.) samen met twee vrienden, en, op vakantie naar Ameland. Ze zaten gezellig in de boot met vele andere mensen. Maar onderweg begon het ineens te stormen. De boot schommelde heen en weer en iedereen dacht dat het schip zou gaan zinken. (Leerling M.), en gingen samen in een reddingsbootje zitten en wisten het bootje los te maken. Het reddingsbootje dreef weg en liet zich met de storm meevaren. Na 2 dagen op het bootje gezeten te hebben gilde (leerling M.) 'land in zicht, land in zicht' leerling M. zag het land steeds dichterbij komen. Maar wat was dat, het is een eiland. Omdat leerling M. het eiland als eerste heeft ontdekt, besloot hij het eiland Leerling M. Eiland te noemen. <u>Opdracht:</u> Maak je eigen fantasie eiland en geef jezelf en de twee andere personen een plek op jouw eiland.
Gebruikte materialen	klei, klei gereedschap, saté prikkers
Doel van opdracht 1	- kan de leerling in zijn fantasie wereld komen - kan de leerling een verbeelding maken van zijn fantasie eiland - kan de leerling zijn verbeelding beeldend uitwerken
Opdracht 2	<u>Storytelling oefening (vervolg op activiteit 2)</u> <u>Opdracht:</u> vertel een verhaaltje over jouw eiland
Doel van opdracht 2	- kan de leerling in zijn fantasiewereld komen - kan de leerling een verbeelding maken van zijn fantasie eiland - kan de leerling zijn verbeelding beeldend uitwerken
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Op het eiland aangekomen zien leerling M.,en twee apen. De apen zijn aan het voetballen. en gaan in de doelen staan. Leerling M. is de coach van en moedigt haar aan. De ene aap speelt bij in het

	team en de andere aap speelt samen met Na een tijdje staat voor met 3-2. Als je het eiland wil bezoeken, is dat mogelijk. Het ligt in Noord-Brabant en het is er altijd een beetje regenachtig, dus vergeet niet de paraplu mee te nemen.
--	---

Sessie 3 & 4: 26 en 31 mei, 2016

Activiteit	Piramide verhalen
Opdracht	Geleide fantasie opdracht Tijdens deze sessies is er gebruik gemaakt van het verhaal; Ik zou wel een kindje lusten (Donnio, 2014) en het verhaal; de spin die heel veel scheetjes laat (Wesselink & Wesselink, 2016). Deze verhalen zijn in kleine stukjes verdeeld. Leerling M. kreeg de opdracht om een stukje tekst te lezen en daar een verbeelding van te maken en die verbeelding uit te tekenen. Zie de afbeeldingen om te zien hoe het papier gevouwen moet worden. Door het vouwen ontstaat er een driehoekvormig boekje met vier kanten. Op elke kant komt een opeen volgend stukje tekst, van dat stukje tekst maakt de leerling een tekening.

Gebruikte materialen	groot vierkant papier, lijm, viltstiften, kleurpotlood, uitgeprinte tekst.
Doel van de activiteit	- verbeelding maken gelezen tekst. - verbeelding beeldend uitwerken.
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Zie volgende bladzijdes.

Het verhaal: Ik zou wel een kindje lusten (Donnio, 2014)

Elke morgen krijgt de kleine krokodil lekkere bananen voor zijn ontbijt, elke morgen weer zegt mama krokodil: 'eet maar lekker op, dan wordt je groot en krijg je sterke tanden'.

Dat zou best eens kunnen, denkt de kleine krokodil.

Maar op een morgen wil de kleine niets eten. Mama krokodil is ongerust. 'Weet je het zeker? Wil je echt niet zo'n lekkere, overheerlijke banaan?'

'Nee, dank je, mama,' antwoordt de kleine krokodil.

'Vandaag zou ik wel een kindje lusten'.

'Hoe kom je daar nou bij, kleine krokodil!' roept mama verbaasd.

'Aan bananenbomen hangen bananen, maar toch geen kinderen!'

'Toch zou ik liever een kindje willen!'

Papa krokodil bemoeit zich ermee. Hij rent naar het dorp en komt terug met een worst zo groot als een vrachtwagen. 'Voor jou, jongen!'

'Nee, dank je, papa,' antwoordt de kleine krokodil.

'Vandaag heb ik meer trek in een kindje.'

'Maar kleine krokodil, er bestaan geen worstjes van kindjes!'

'Nou, en?' moppert de kleine krokodil.

'Ik heb gewoon trek in een kindje!'

Gelukkig zijn mama en papa krokodil heel slim.

Onze kleine krokodil is een snoepend, denken ze.

We maken lekker chocoladetaart, dan zal hij dat rare idee vast snel vergeten.

Het is een prachtige taart geworden.

'Poeheel!' roept de kleine krokodil vol bewondering.

Maar dan zucht hij heel diep. 'Nee, toch maar niet,' zegt hij.

'Vandaag zou ik toch liever een kindje willen.'

Het verhaal: De spin die heel veel scheetjes laat (Wesselink & Wesselink, 2016)

In een heel groot bos woonde eens een spinnetje.
Hij was heel eenzaam, want niemand wilde met hem spelen. Dat kwam omdat hij de hele dag hele vieze scheetjes liet. Pfff, pfff.
De andere spinnen vonden de scheetjes zo erg stinken dat ze niet met hem wilden spelen.

Maar er was één spin, die vond het zielig voor de eenzame scheetjesspin.
Hij zette een grote wasknijper op zijn neus, zodat hij niets meer rook, en ging naar de scheetjesspin toe.
Hé scheetjesspin, waarom laat jij toch zoveel scheetjes? Vroeg hij aan de scheetjesspin.
Dat weet ik niet, antwoorde de scheetjesspin.
Scheten komen door wat je eet. Wat eet jij meestal?

Dat is makkelijk! Zei de scheetjesspin.
Ik hou heel erg veel van chili con carne. Lekker met gehakt en bruine bonen.
Ik hou er zo erg van dat ik het iedere dag eet!
Oh! Zei de andere spin. Van chili con carne ga je heel veel scheten laten. Nu begrijp ik waarom jij zo stinkt! En daarnaast is het ook helemaal niet gezond om iedere dag hetzelfde te eten.
Wat moet ik dan eten? Vroeg de scheetjesspin beduusd.
De spin met de wasknijper dacht even na. Ik heb een stinkend goed idee. Luister.

Op zondag eet je pannenkoeken met stroop en poedersuiker.
Daar laat je zelfs geen mini-windje van.
Op maandag eet je spaghetti.
Dan blijf je zo lekker ruiken als een bloemetje.

Op dinsdag eet je aardappelen, bloemkool en een gehaktbal.
Als het dan stinkt, heb jij het niet gedaan.
Op woensdag eet je vis.
En vissen laten geen scheetjes. Jij dus ook niet.

Op donderdag eet je soep met brood.
Daar heeft nog nooit iemand op de hele wereld een scheetje van gelaten.
Op vrijdag eet je rijst met groenten. Niemand zal een pff pff horen.
En op zaterdag...
Wat eet ik op zaterdag? Vroeg de scheetjesspin nieuwsgierig.

Op zaterdag kook je een reuze pan chili con carne.
En die eten we dan met alle spinnetjes van het grote bos op.
Lekker! Riep de scheetjesspin.
Daar hou ik van! En het water liep hem in de mond.

En dan kan je op zondag zoveel scheetjes laten als je wilt. En het is niet erg als je heel erg stinkt, want dat doen alle spinnetjes in het grote bos. Pff pff pff.
En zo wilden de andere spinnen weer iedere dag spelen met de scheetjesspin en was hij nooit meer alleen. Tenzij hij stiekem op een andere dag chili con carne had gegeten. Pfff! Oeps, sorry!

Uitwerking van het verhaal “De spin die heel veel scheetjes laat” door leerling M.

Sessie 5: 2 juni, 2016

Activiteit	Sprookjeskaartjes (Provantini, 2013)
Opdracht	Storytelling opdracht - Trek blind een kaartje uit de stapel. - Op de achterkant van het getrokken kaartje staat een samenvatting van het sprookje. - Lees samen met de leerling de helft van deze samenvatting. - Laat de leerling zelf het verhaal afmaken, door zijn eigen fantasie te gebruiken en daarbij een tekening te maken.
Gebruikte materialen	kleurpotlood, A4 papier (schrift)
Doel van de activiteit	- het maken van een verhaal - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Leerling M. heeft het sprookje ,rapunzel en de prinses met de gouden bal, blind getrokken. De therapeut heeft M. zijn verzonnen verhaal opgeschreven in een schrift. Leerling M. wilde graag naast zijn verhaal in het schrift zijn tekeningen maken.

Sessie 6 & 7: 7 en 9 juni, 2016

Activiteit	Grabbelverhalen (Neuburger, 2012)
Opdracht	Storytelling opdracht De leerling en de therapeut maken samen een verhaal. Er wordt om de beurt een plaatje uit de grabbeldoos gehaald en het verhaal wordt door degene die het plaatje gegrabeld heeft aangevuld. Bij het maken van het verhaal wordt het de verhaal in grote lijn beeldend uitgetekend (zie voorbeeld).
Gebruikte materialen	grabbeldoos met meer dan 300 plaatjes, papier, potloden, viltstift
Doel van de activiteit	- het maken van een verhaal - het reageren op en begrijpen van de toevoeging van de ander - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Sessie 6: M. wilde liever schrijven dan tekenen. M. heeft eerst twee verhaaltjes zelf gemaakt, daarna zijn hebben de therapeut en M. samen een verhaal gemaakt.

	Sessie 7: De therapeut heeft M. gestimuleerd te tekenen. Samen hebben zij een plaatjes verhaal gemaakt en uitgetekend. De therapeut heeft later het verhaal geprobeerd uit te typen. <u>Het verhaal</u> Er waren eens drie boeven die woonden in het bos. Ze waren aan het bedenken hoe ze iemand konden stelen, die achter een poort woonde. Het was M. de wereldberoemde acteur, ze wilden vijf ton losgeld gaan vragen. Maar er waren twee dingen waar ze rekening mee moesten houden, de poortwachter en de politie die vlakbij was. Ze gingen eerst naar een eiland dat dichtbij de zon en de beroemde acteur M. lag. Op dat eiland vonden ze een sleutel, touw en een mes. Overdag liepen ze naar de poort, met alle spullen in de hand. Ze overmeesterden de wachter en met het mes sloegen ze zijn hoofd eraf. Toen renden ze snel naar het huis van M. de beroemde ster. Ze bonden hem vast met het touw en voerden hem mee naar hun huis in het bos. Toen kwam de politie. Die nam hun mee naar het politiebureau. M. de beroemde ster ging ook mee en de politie bracht hem later weer naar zijn huis achter de poort.
--	--

Sessie 8: 14 juni, 2016

Activiteit	Het maken en spelen van een kwartet spel
Opdracht	<u>Storytelling en geleide fantasie oefening</u> Het maken van een verhalen kwartet. Voor dit kwartet zijn al een aantal kwartet setjes gemaakt. Met daarop een verhaaltje en bijpassende plaatjes. De bedoeling is het verhaaltje compleet te krijgen. <u>Opdracht</u> Teken uit wat er tijdens de geleide fantasie oefening bij jou in je gedachten op kwam
Gebruikte materialen	- kleurpotloden - papier om op te tekenen - lamineer folie - gekleurd papier - computer om de tekst uit te werken - printer
Doel van de activiteit	- het maken van een verhaal - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Leerling M. heeft twee kwartetten gemaakt <u>Leeuw ontsnapt</u> 1. Er is een leeuw ontsnapt uit de dierentuin. Hij is al twee dagen kwijt. 2. Niemand durft hem te vangen, omdat ze bang zijn. 3. Gelukkig komt dierenvanger Dirk, vanuit China naar Nederland om de leeuw te vangen. 4. Dirk vangt de leeuw, en nu is iedereen weer blij. <u>Doelpunt</u> 1. M. gaat vandaag in China voetballen, met zijn vrienden ... en ... 2. Het staat al 2-0 voor het team van M.. 3. Als M. nog één keer scoort, dan worden ze wereldkampioen. 4. Maar jammer genoeg lukt het hem niet en worden ze geen kampioen.

--	--

Sessie 9: 16 juni, 2016

Activiteit	1) kwartet spelen 2) zinnen op volgorde leggen (Berg et al., 2006)
Opdracht	Geleide fantasie opdracht 1) Het spelen van het verhalenkwartet spel, dat de vorige sessie gemaakt is. Dit is een geleide fantasie oefening, omdat de plaatjes en de tekst je fantasie kunnen prikkelen, waardoor je het verhaal in je hoofd kan verbeelden. 2) De leerling leest de uitgeprinte tekst en maakt daar een verbeelding van. Om de verbeelding te stimuleren mag de leerling gebruik maken van de plaatjes en zo nodig mogen die ingekleurd worden. Daarna legt de leerling de uitgeknipte zinnen, van de samenvatting, op de juiste volgorde.
Gebruikte materialen	1) gemaakte kwartet spel tijdens sessie 8. 2) uitgeprint verhaal en samenvatting, schaar om de zinnen van de samenvatting uit te knippen, viltstiften om de plaatjes in te kleuren.
Doel van de activiteit	1) plezier in lezen, visualiseren, ontspanning. 2) visualiseren van een tekst en de samenvattende zinnen op volgorde leggen
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	Leerling M. heeft de zinnen correct op volgorde gelegd

Sessie 10 & 11: 21 & 23 juni 2016

Activiteit	1) Rory story Cubes (Neuburger, 2012) 2) zinnen op volgorde leggen
Opdracht	Storytelling opdracht 1) De story Cube zijn negen dobbelstenen met op elke kant en ander plaatjes. De leerling rolt de dobbelstenen en kiest minimaal drie gerolde plaatjes uit. Aan de hand van die gekozen plaatjes maakt de leerling samen met de therapeut een verhaal. Het verhaal werkt de leerling beeldend uit door zelf getekende of zelf uitgezochte kleurplaten. Terwijl de leerling en de therapeut het verhaal maken schrijft de therapeut het verhaal uit. 2) De leerling leest de uitgeprinte tekst en maakt daar een verbeelding van. Om de verbeelding te stimuleren mag de leerling gebruik maken van de plaatjes en zo nodig mogen die ingekleurd worden. Daarna legt de leerling de uitgeknipte zinnen van de samenvatting op de juiste volgorde.
Gebruikte materialen	1) story cubes, papier, viltstiften, kleurpotloden, computer en printer. 2) uitgeprint verhaal en samenvatting, schaar om de zinnen van de samenvatting uit te knippen, viltstiften om de plaatjes in te kleuren.
Doel van de activiteit	1) het maken van een verhaal - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie 2) visualiseren van een tekst en de samenvattende zinnen op volgorde leggen
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	1) Leerling M. wilde zijn verbeelding niet uittekenen, omdat hij dat moeilijk vond. Leerling M. heeft kleurplaatjes op het internet opgezocht die bij zijn verhalen en verbeelding passen en heeft die ingekleurd.

2) Leerling M. heeft twee zinnen verwisselt

2)

Sessie 12: 28 juni 2016

Activiteit	1) Het maken van een Story Stones verhaal (Neuburger, 2012) 2) Zinnen en plaatjes op volgorde leggen (Berg et al., 2006)
Opdracht	1) Storytelling opdracht: Het maken van een verhaal via stenen. Maak een verhaal en teken, schrijf of plak een sticker op een steen om het verhaal beeldend te maken. Maak vervolgens een achtergrond bij het verhaal. 2) Geleide fantasie opdracht: De leerling leest de uitgeprinte tekst en maakt daar een verbeelding van. Om de verbeelding te stimuleren maakt de leerling gebruik van de plaatjes en zo nodig mogen die ingekleurd worden. Daarna legt de leerling de uitgeknipte plaatjes en zinnen van de samenvatting op de juiste volgorde.
Gebruikte materialen	1) Voor de stenen: stenen, stickers, lijm, permanente viltstift. Voor de achtergrond: A3 papier, tijdschriften, stickers en viltstiften. 2) Uitgeprint verhaal, plaatjes en samenvatting, schaar om de plaatjes en de zinnen van de samenvatting uit te knippen, viltstiften om de plaatjes in te kleuren.
Doel van de activiteit	1) - het maken van een verhaal - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie 2) Visualiseren van een tekst en de samenvattende zinnen en bijbehorende plaatjes op volgorde leggen
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	1) Verhaal geschreven door M. Er was eens een elfje, zij heette Evelien en ze woonde in een flat. Op een zonnige dag ging ze naar het feestje van grote groene monster M. M. was jarig, er waren veel blije gezichten en kleine monsters op het feestje. Op het feestje kon Evelien tussen twee taartjes kiezen. Evelien heeft voor het taartje met spikkels gekozen. Het was een lekker taartje en een leuk feestje, maar de volgende dag was Evelien ziek. Ze was zo ziek dat niemand haar kon helpen, zelfs dokter tijger niet. Evelien is toen overleden.

	2) Leerling M. heeft de plaatjes en de zinnen op de juiste volgorde gelegd. Leerling M. wilde de plaatjes niet inkleuren
--	---

	2)
--	-----------

Sessie 13: 30 Juni 2016

Activiteit	Kikker verhaaltjes lezen en zelf bedenken
Opdracht	Geleid fantasie en storytelling opdracht: De leerling leest de tekst over de kikkers, en haalt uit de tekst wat de kleuren van de kikkers moeten worden. Vervolgens maakt M. aan de hand van een geleide fantasie zelf een kikker en verzint daar een verhaaltje bij. Gedurende de geleide fantasie mogen de ogen dicht, voorafgaande is het mogelijk om een adem oefening te doen, om in het hier en nu te komen. Geleide fantasie Ontdekkingsreiziger M..... heeft al veel kikker soorten gezien en ontdekt.... maar hij is nu op zoek naar een nieuw soort kikker.... Hij gaat daarvoor op pad.... en reist de hele wereld over... Na maanden lang zoeken vindt hij eindelijk een nieuw soort kikker.... Bedenk voor jezelf hoe deze kikker eruit ziet..... Wat voor kleur of kleuren heeft de kikker..... Hoe zien zijn ogen eruit... Hoe zien zijn poten eruit... Is hij gevaarlijk.... Of juist niet.....Kan de kikker iets bijzonders..... Waar komt de kikker vandaan..... Waar woont hij.... En wat eet hij..... Als je een kikker voor ogen hebt.... en je er klaar voor bent om de kikker te maken..... mag je jou ogen open doen en aan de slag gaan..... Storytelling De leerling maakt een verhaaltje over zijn gemaakte kikker.
Gebruikte materialen	- uitgeprinte tekst en plaatjes (zie volgende bladzijdes), viltstiften, kleurpotloden, klei en verf
Doel van de activiteit	- verbeelding maken gelezen tekst. - verbeelding beeldend uitwerken. - het maken van een verhaal - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	

	<u>Timo-kikkers</u> uit Zuid-Amerika, zijn de beste ter wereld wat betreft hoog springen. Zij kunnen wel 1000 meter de lucht in springen. Hij heeft grote zwarte ogen zodat hij van ver hoog alles goed kan zien. Hij heeft een blauwe neus, een bruin achterhoofd, een oranje rug, een groen lichaam en fel gele poten. Hij woont in een klei-huisje dicht bij de president van Zuid-Amerika.
--	---

Gif pijl kikkers uit Zuid-Amerika komen in een regenboog van kleuren. Één type is rood met zwarte voeten. Op hun huid zit een slijmerige vloeistof die door mensen soms wordt gebruikt om gif pijlen te maken.

De bot-hoofd boomkikker heeft een kop met vijf scherpe punten, net als een ster. Deze vreemd uitziende lichtbruin kikker leeft in het zuiden van de Centraal-Amerika.

De vliegende kikker van Borneo is de acrobaat van de kikker familie. Het neemt een vliegende sprong van de ene boom naar de andere boom, met behulp van zijn zwemvliezen gebruikt hij zijn voeten als parachutes en zorgt hij voor een veilige landing. Deze helder groene kikker mengt met de bladeren.

Rood oog boomkikkers uit Midden-Amerika hebben licht rode ogen die erg opvallen bij hun groene lichamen. Hun buikjes zijn blauw en geel en hun voeten levendige oranje. Deze kleurrijke wezens zijn heel klein.

Blaffende kikkers zijn te vinden in het zuiden van de Verenigde Staten. Het geluid dat ze maken kan verward worden met de blaf van een klein hondje. Ze zijn licht bruin met een donkere bruine vlekken.

Sessie 14: 5 juli 2016

Activiteit	1) Hoofdpersoon verhaal 2) Het op volgorde leggen van plaatjes (Berg et al., 2006)
Opdracht	1) Storytelling opdracht: De leerling bedenkt een hoofdpersoon en werkt die via klei beeldend uit. De hoofdpersoon mag van alles zijn: een dier, een mens, een spook, ect. Vervolgens maakt de leerling een verhaal over zijn hoofdpersoon door gebruik te maken van al bestaande plaatjes. De leerling kiest zelf welke plaatjes hij in zijn verhaal wil gebruiken. 2) Geleide fantasie opdracht: De leerling leest de uitgeprinte tekst en maakt daar een verbeelding van. Daarna legt de leerling de uitgeknipte plaatjes op de juiste volgorde. Opdracht Teken uit wat er tijdens de geleide fantasie oefening bij jou in je gedachten op kwam.
Gebruikte materialen	1) klei, verf, doos met 300 plaatjes, kopieermachine, kleurpotloden 2) uitgeprint verhaal en plaatjes, een schaar om de plaatjes uit te knippen, viltstiften om de plaatjes in te kleuren.
Doel van de activiteit	1) - het maken van een verhaal - het verbeelden van een verhaal - het beeldend uitwerken van de verbeelding - het gebruiken van de eigen fantasie 2) visualiseren van een tekst en plaatjes op volgorde leggen
Uitwerking van de activiteit door leerling M.	1) Leerling M. heeft een verhaaltje geschreven over tijger Timo. Timo de tijger is een tijger die M. zelf heeft bedacht en met ondersteuning van de beelden therapeut heeft gemaakt.

	2) Leerling M. heeft de plaatjes aan de hand van de tekst op de juiste volgorde gelegd.
--	--