

Periodeonderwijs en dyslexie

Wat kan Taalgericht Vakonderwijs bijdragen?



Student: Hanne van Asch

Studentnummer: 2186728

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Master SEN

Begeleid door: Ariette Riezebos

Juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding op het onderzoek	5
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Inleiding	6
1.2 Aanleiding en probleemstelling	6
1.3 Onderzoeksvraag	7
1.4 Deelvragen	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	8
2.1 Inleiding	8
2.2 Periodeonderwijs nader bekeken	8
2.3 Dyslexie nader bekeken	8
2.3.1 Definitie van dyslexie	8
2.3.2 Oorzaken van dyslexie	8
2.3.3 Onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie	9
2.4 Taalgericht Vakonderwijs nader bekeken	9
2.4.1 Leren in interactie	9
2.4.2 Leren met taalsteun	10
2.4.3 Leren in context	10
2.5 Taalgericht Vakonderwijs en periodeonderwijs	10
2.6 Het belang van goed leren schrijven	11
2.7 Dyslexie en periodeonderwijs	11
2.8 Samenvatting theoretische onderbouwing	11
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Onderzoeksparadigma	13
3.3 Onderzoeksstrategie	13
3.4 Onderzoeksmethode	13
3.4.1 Deelvraag 1	13
3.4.2 Deelvraag 2	14
3.4.3 Deelvraag 3	14
3.5 Triangulatie	15
3.6 Validiteit en betrouwbaarheid	15
3.7 Ethiek	16
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	17
4.1 Inleiding	17
4.2 Resultaten van het onderzoek	17
4.2.1 Onderzoeksresultaten deelvraag 1	17
4.2.1.1 Lesobservaties met de kijkwijzer TVO	17
4.2.1.2 Interview met twee leerlingen	17
4.2.2 Onderzoeksresultaten deelvraag 2	18
4.2.2.1 Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie	18

4.2.2.2	Interview met twee leerlingen	19
4.2.3	Onderzoeksresultaten deelvraag 3	19
4.2.3.1	Bronnenonderzoek	19
4.2.3.2	Interview met twee docenten	19
Hoofdstuk 5	Conclusie, discussie en aanbevelingen	21
5.1	Inleiding	21
5.2	Conclusie en discussie	21
5.2.1	Antwoord op deelvraag 1	21
5.2.2	Antwoord op deelvraag 2	21
5.2.3	Antwoord op deelvraag 3	22
5.2.3.1	Compenserende en dispenserende middelen	23
5.2.3.2	Context, taalsteun en interactie	23
5.3	Aanbevelingen	24
5.3.1	Terug naar de vraagstelling	24
5.3.2	Uitkomsten en aanbevelingen	24
Hoofdstuk 6	Reflectie	26
6.1	Inleiding	26
6.2	Fase 1 Onderzoeksvoorstel en probleemstelling	26
6.3	Fase 2 Theoretische onderbouwing	26
6.4	Fase 3 Onderzoeksmethodologie	27
6.5	Fase 4 Onderzoekdata	27
6.6	Fase 5 Conclusie en aanbevelingen	28
6.7	Fase 6 Reflecteren	29
Literatuurlijst		30
Bijlagen		32
Bijlage 1	Quickscan TVO	32
Bijlage 2	Quickscan TVO Taalsteun	33
Bijlage 3	Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie	35
Bijlage 4	Interview met leerlingen op basis van de vragenlijst	39
Bijlage 5	Interview leerlingen over de periodelessen creatief schrijven	40
Bijlage 6	Vragen interview docent 1	41
Bijlage 7	Vragen interview docent 2	42
Bijlage 8	Uitwerking lesobservaties Quickscan TVO	43
Bijlage 9	Uitkomst vragenlijst klas 7 en 9	44
Bijlage 10	Uitkomst vragenlijst klas 11 en 12	45
Bijlage 11	Uitkomst vragenlijst totaal	46
Bijlage 12	Uitkomst vragenlijst proefwerkcijfer	47
Bijlage 13	Tabel uitkomst vragenlijst in procenten	48
Bijlage 14	Vragenlijst uitkomst open vragen	49
Bijlage 15	Samenvatting bronnenonderzoek met de Quickscan TVO	50
Bijlage 16	Labeling interviews docent 1 en docent 2	53
Bijlage 17	Sterkte – zwakte analyse onderzoeksmethodes	55
Bijlage 18	Reflecteren: Hoe doe ik onderzoek?	56

Samenvatting

In mijn rol als remedial teacher op een Vrije School voor voortgezet onderwijs tref ik regelmatig leerlingen met vragen over periodeonderwijs. Periodeonderwijs is een vorm van onderwijs waarbij de leerling drie weken lang iedere ochtend start met twee uur les over een onderwerp. Het is mij opgevallen dat de vragen vaak gaan over de structuur van de periode, of over het missen van overzicht en inzicht in de lesstof. Die vragen worden zowel gesteld door leerlingen met dyslexie als leerlingen zonder dyslexie. Ik denk dat Taalgericht Vakonderwijs (TVO) kan zorgen voor meer overzicht en inzicht in de periodelessen, want door middel van het inzetten van context, interactie en taalsteun kun je de leerlingen enerzijds betrekken in de les en anderzijds ondersteunen bij het maken van schriftelijk werk. Het afgelopen jaar heb ik mij bezig gehouden met de volgende vragen: Wat hebben leerlingen met dyslexie nodig om net als alle andere leerlingen de lesstof in de periodeles te begrijpen en te verwerken in het schrift en te leren voor het proefwerk? Wat kan TVO daarin betekenen? Uit deze vragen ontstond mijn onderzoeksvraag:

Op welke manier kan Taalgericht Vakonderwijs in het periodeonderwijs bijdragen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op mijn school.

Voor dit onderzoek heb ik heb gekozen voor een vergelijkend onderzoek. Ik heb onderzocht wat de meerwaarde is van TVO op de Vrije School in de periodelessen bij leerlingen met dyslexie. Ik heb op mijn school in twee periodes Creatief Schrijven geobserveerd, gegeven door twee verschillende docenten. Een docent was wel bekend met TVO en een docent niet. Met verschillende onderzoeksmethodes heb ik gekeken naar de lessen, de periodeschriften en heb de docenten en vier leerlingen met dyslexie geïnterviewd. Daarnaast heb ik mij verdiept in de onderwijsbehoefte van de leerling met dyslexie tijdens de periodelessen.

Bevindingen

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs ligt bij het maken van aantekeningen en bij begeleiding/compensatie op het gebied van spelling. Dit wordt bevestigd door de theorie: leerlingen met dyslexie maken eerder fouten bij het overnemen van aantekeningen van het bord (Henneman et al., 2004). Een vervolgonderzoek zou duidelijk kunnen maken wat de toegevoegde waarde is voor leerlingen met dyslexie om in de periodelessen gebruik te maken van een laptop. Wanneer blijkt dat leerlingen met dyslexie beter presteren in periodelessen met het gebruik van een computer kan overwogen worden om alle leerlingen met dyslexie die mogelijkheid te bieden.

Uit de theorie komt naar voren dat de docent taalsteun kan inzetten om leerlingen te helpen bij het verwerken van de aantekeningen in het periodeschrift (Hajer & Meestringa, 2009). Uit dit onderzoek komt naar voren dat TVO en periodeonderwijs een natuurlijke match blijken te hebben. De lesvorm van het periodeonderwijs sluit aan bij de uitgangspunten van TVO. Ook komt naar voren dat docenten over het algemeen een voorkeur hebben voor twee van de drie pijlers van TVO (interactie, context en taalsteun). Wanneer bij het gehele college de Quickscan Taalgericht Vakonderwijs zou worden afgenomen kan inzichtelijk gemaakt worden hoe die balans is en kunnen docenten gericht werken aan de meest ondergeschikte van de drie pijlers. Dit vertaalt zich dan door naar de lessen en uiteindelijk komt het dan alle leerlingen ten goede, want wat goed is voor leerlingen met dyslexie is goed voor alle leerlingen (Henneman et al., 2004).

Inleiding op het onderzoek

In het kader van mijn studie Master SEN doe ik dit jaar onderzoek op een middelbare Vrije School. Op deze school vervul ik sinds dit schooljaar de functie van remedial teacher. Ik voer het onderzoek uit met medewerking van de dyslexiecoach, de zorgcoördinator en enkele leerkrachten uit de middenbouw. De belangrijkste medewerking krijg ik van vier leerlingen met dyslexie uit de brugklas.

De steekwoorden in mijn onderzoek zijn: periodeonderwijs, dyslexie en Taalgericht Vakonderwijs (TVO). Ik wil onderzoeken hoe leerlingen met dyslexie periodeonderwijs ervaren en wat TVO daarin kan betekenen. Ik hoop door middel van dit onderzoek aanbevelingen te kunnen formuleren die een bijdrage kunnen leveren aan het periodeonderwijs voor leerlingen met dyslexie.

Het onderzoeksverslag bestaat uit 6 hoofdstukken. Na de inleiding volgt in hoofdstuk 1 de aanleiding en de probleemstelling van dit onderzoek. In hoofdstuk 2 licht ik de belangrijkste begrippen van dit onderzoek toe en leg ik verbanden tussen deze begrippen. In hoofdstuk 3 beschrijf ik de onderzoeksmethode per deelvraag. In hoofdstuk 4 beschrijf ik de resultaten van het onderzoek per deelvraag. In hoofdstuk 5 verbind ik de theorie met de uitkomsten van het onderzoek en daaruit formuleer ik aanbevelingen. Tenslotte reflecteer ik in hoofdstuk 6 op mijn handelen binnen dit onderzoek.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik aan wat de aanleiding is voor mijn onderzoek daarnaast omschrijf ik wat de probleemstelling is en geef ik weer welke onderzoeksvraag en deelvragen ik op basis daarvan geformuleerd heb. Tevens verwoord ik hoe mijn onderzoek is ingebed in eerder onderzoek. Ten slotte geef ik aan wat ik wil bereiken met dit onderzoek.

1.2 Aanleiding en probleemstelling

Vorig schooljaar ben ik gestart als remedial teacher. Door de week heen komen regelmatig leerlingen met vragen over periodeonderwijs bij mij tijdens de remedial teaching. Dat betreft zowel leerlingen met dyslexie als leerlingen zonder dyslexie. Mij valt op dat de vragen die de leerlingen stellen gaan over de structuur van de periode of over het niet hebben van overzicht in de lesstof van de periode.

Periodeonderwijs kenmerkt zich door het verhalend overbrengen van kennis. De leerling gaat gedurende drie weken iedere lesdag steeds dieper op de stof in. Er wordt niet gewerkt met een methode of een boek. De docent staat voor de klas en vertelt zijn verhaal. De leerlingen maken een uitwerking van die aantekeningen in een schrift. Het periodeschrift vormt de basis voor het leren van de stof, die getoetst wordt met een of meerdere proefwerken (Zwart et al., 2003; Van der Bijl, 2012). In paragraaf 2.2 wordt periodeonderwijs nader toegelicht.

Leerlingen met dyslexie hebben behoefte aan een gestructureerd aanbod van lesinhoud, daarnaast hebben leerlingen met dyslexie behoefte aan samenvattingen van de behandelde lesstof. Dit komt doordat zij meer moeite hebben met luisteren en schrijven tegelijk (Braams, 2002). Als remedial teacher streef ik naar het bieden van overzicht en structuur in de lesinhoud voor alle leerlingen, dus ook voor de leerlingen met dyslexie. Ik denk dat Taalgericht Vakonderwijs (TVO) kan zorgen voor meer structuur en overzicht in periodelessen. Ten eerste kan de leerkracht door middel van taalsteun de vaktermen verduidelijken en zorg dragen dat deze nieuwe termen eigen gemaakt worden door de leerling. Ten tweede kan de leerkracht interactie inzetten om de lesstof bij de leerlingen tot leven te roepen. Tot slot biedt contextrijk onderwijs kansen om dat wat nieuw geleerd wordt aan te laten sluiten op wat de leerling al weet (Hajer & Meestringa, 2009; Van der Bijl, 2012). In paragraaf 2.3 wordt dyslexie nader toegelicht en in paragraaf 2.4 wordt TVO nader toegelicht.

Er zijn de afgelopen jaren verschillende onderzoeken gedaan op het gebied van dyslexie. De veelheid aan onderzoeken, zowel nationaal als internationaal, geven aan dat dyslexie een belangrijke plek inneemt in de maatschappij. Seidenberg toont al in een onderzoek in 1989 aan dat het gebrek van het kunnen koppelen van klanken aan tekens de basis is van dyslexie. Dit wordt bevestigd door een onderzoek van Snowling (1996) die aantoont dat de basis van dyslexie ligt in de fonologische verwerking, het niet kunnen koppelen van klanken aan tekens. In een recent nationaal onderzoek van Gabriëls en Verkooijen (2012) is onderzocht wat de kwaliteit van de diagnose dyslexie is bij dyslectische leerlingen op het voortgezet onderwijs. In een ander recent onderzoek (Sabel, 2012) is onderzocht welke motivationele facetten een rol spelen bij leerkrachten die passend onderwijs moeten geven aan leerlingen met dyslexie. Mijn onderzoek heeft raakvlakken met deze onderzoeken op het gebied van dyslexie. Ik ga met mijn onderzoek uit van het niet kunnen koppelen van klanken aan tekens, de fonologische verwerking.

Met dit onderzoek hoop ik aanbevelingen te kunnen doen die een bijdrage kunnen leveren aan het periodeonderwijs op mijn school, met name voor de leerlingen met dyslexie. Op lange termijn hoop ik te bereiken dat alle periodeleerkrachten zich nog meer bewust worden van de manier waarop zij periodeonderwijs vormgeven en invullen. Daarnaast hoop ik te bereiken dat TVO een plek krijgt binnen het periodeonderwijs. Mijn doel op korte termijn is bereikt wanneer er binnen mijn praktijk een gesprek op gang komt tussen de leerkrachten, de remedial teacher en de dyslexiecoach over het periodeonderwijs en de onderwijsbehoefte van de leerling met dyslexie.

1.3 Onderzoeksvraag

Op welke manier kan Taalgericht Vakonderwijs in het periodeonderwijs bijdragen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op mijn school?

1.4 Deelvragen

1. Wat is de meerwaarde van Taalgericht Vakonderwijs in periodeonderwijs op mijn school?
2. Wat is de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs op mijn school?
3. Wat is de rol van de periodeleerkracht bij het begeleiden van Taalgericht Vakonderwijs bij leerlingen met dyslexie op mijn school?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk richt ik mij op: dyslexie, periodeonderwijs en TVO.

2.2 Periodeonderwijs nader bekeken

De Vrije School is gebaseerd op het mensbeeld van Rudolf Steiner (1987), en heeft zijn oorsprong heeft in de antroposofie. In zijn boek Opvoedkunst (1987) schrijft Steiner onder andere over periodeonderwijs. Hij geeft aan dat je een tekst beter onthoudt wanneer je de strekking ervan begrepen hebt. Ook geeft hij aan dat het volgen van drie weken les over hetzelfde onderwerp meer kans op verdieping in die lesstof geeft. Voor het vasthouden van een nieuw item zijn vaak drie of vier indrukken nodig, de herhaling door de weken heen is dus van groot belang (Carlgren, 1972; Zwart et al., 2003).

Zowel Carlgren (1972), Steiner (1987) als Zwart et al. (2003) geven aan dat er geen werkvorm is die zoveel mogelijkheden biedt als het periodeonderwijs. Door de eigen vertelwijze van de docent gaat de stof leven en kunnen feiten die geleerd moeten worden, ingebed worden in het verhaal. Ook de docent maakt zich de stof steeds opnieuw eigen en zoekt voor iedere groep een passende overdracht. De verwerking van de periodeles gebeurt in een schrift, het periodeschrift. De leerlingen werken de aantekeningen uit en illustreren daarnaast de tekst met tekeningen. Zo wordt tegemoet gekomen aan zowel de talige leerlingen als aan de minder talige leerlingen (Van der Bijl, 2012; Zwart et al., 2003).

2.3 Dyslexie nader bekeken

2.3.1 Definitie van dyslexie

Door de jaren heen zijn er verschillende definities in omloop die een omschrijving trachten te geven van wat dyslexie is.

De definitie uit het Protocol Dyslexie Voortgezet onderwijs (Henneman et al. 2004, pag. 10) is als volgt:

‘Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren van en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau.’

In alle definities van de laatste twintig jaar komt naar voren dat fonologie, het verwerken van taalklanken, de sleutel vormt bij de leerling met dyslexie. Er zijn ook verschillen te noemen, zo wordt er door Shaywitz et al. (2008) gewezen op een mindere woordenschat bij leerlingen met dyslexie en geeft Braams (2002) aan dat ook andere taken zoals het onthouden van instructies en het verwerken van spraak in een lawaaiige omgeving belemmerd worden.

2.3.2 Oorzaken van dyslexie

Volgens Henneman et al. (2004) is dyslexie een leerstoornis die zich vooral manifesteert bij het leren lezen en spellen. De klanken worden onvoldoende herkend (fonemisch bewustzijn) en de leerlingen hebben grote moeite het klankbeeld aan het schriftbeeld te koppelen (fonologisch bewustzijn). Dat

fonologie de laatste jaren gezien wordt als het grondprobleem bij dyslexie is ook terug te vinden in de internationale literatuur. Snowling (2004) onderstreept dat fonologische tekorten de onderliggende reden zijn bij leerlingen met dyslexie die niet goed kunnen lezen of spellen. Uit onderzoek blijkt ook dat er sprake kan zijn van erfelijkheid (Pennington & Olsen, 2005). Maar ook een kind zonder familielid met dyslexie kan dyslectisch zijn (Shaywitz, 2003).

2.3.3 Onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie

Leerlingen met dyslexie hebben ten eerste behoefte aan de drie psychologische basisbehoeften: relatie (het onderhouden van contacten met medeleerlingen en docenten), competentie (succesvolle leerervaringen) en autonomie (het zelfstandig kunnen mee doen). Deze basisbehoeften vormen de kern voor de begeleiding van leerlingen met dyslexie (Henneman et al., 2004).

Leerlingen met dyslexie hebben ook behoefte aan een gestructureerd aanbod van lesinhoud en een rustige omgeving. Daarnaast hebben leerlingen met dyslexie behoefte aan samenvattingen van de behandelde lesstof. Dit komt doordat zij meer moeite hebben met luisteren en schrijven tegelijk. Leerlingen met dyslexie zijn meer gemotiveerd een schrijfp opdracht aan te pakken wanneer deze aansluit bij hun beleavingswereld. Daarnaast stimuleert samenwerking bij schrijftaken leerlingen bewust bezig te zijn met de schrijfaanpak en de inhoudelijke kant van de opdracht. Samenwerking kan ook het spellingsbewustzijn bevorderen. Het nadenken over de juiste schrijfwijze van woorden stimuleert leerlingen bewust bezig te zijn met het spellingsproces (Braams, 2002; Dreunen et al., 2012).

Leerlingen met dyslexie hebben ten slotte ook behoefte aan docenten die zien wat ze wel kunnen en dat ook uitspreken. Loonstra en Braams (2010) schetsen het belang van het kijken naar de mogelijkheden van de leerling, naar zijn talenten en te focussen op wat de leerling wel kan. Dyslexie kan faalangst teweegbrengen, onzekerheid, frustratie en soms ook boosheid. De leerkracht kan het verschil maken door de leerling waar te nemen en verder te kijken dan die eerste laag van emoties.

2.4 Taalgericht Vakonderwijs nader bekeken

Volgens Hajer & Meestringa (2009) is TVO de sleutel tot succes in het begrijpen en eigen maken van de leerstof door leerlingen. TVO heeft drie belangrijke pijlers: interactie, context en taalsteun. Interactie is het actief uitwisselen van lesinhoud tussen leraren, leerlingen en leerlingen onderling. Met context wordt de bedoeld de verbanden tussen de nieuwe lesstof en de wereld van de leerlingen. Taalsteun is gericht steun bieden bij het begrijpen en zelf produceren van taal. In de volgende paragrafen worden interactie, taalsteun en context verder toegelicht.

2.4.1 Leren in interactie

Tijdens de periodelessen krijgen de leerlingen de lesstof gevarieerd aangeboden. Zij nemen al pratend, schrijvend, tekenend en lezend deze stof tot zich. De lesstof wordt uitgewisseld tussen leerkracht en leerling en tussen de leerlingen onderling. Leren in interactie is een actief proces, verschillende werkvormen worden ingezet om de leerlingen in actie te krijgen. Uitdagende opdrachten zoals bijvoorbeeld: het maken van gedichten over het geleerde, het maken van schema's van de lesstof, het uitvoeren van praktische opdrachten, zetten de leerling aan tot zelfstandig bezig zijn (Hajer & Meestringa, 2009).

2.4.2 Leren met taalsteun

Taalsteun is gerichte steun bieden bij het begrijpen en zelf produceren van taal. Daarbij staat steeds de volgende vraag centraal: hoe wordt de aangeboden (vak)taal toegankelijk? Wanneer een leerling met de juiste begeleiding wordt uitgedaagd in de zone van zijn naaste ontwikkeling dan kan er groei ontstaan (Hajer & Meestringa, 2009; Vygotski, 1978).

Leerlingen kunnen leren van externe feedback maar ook van interne feedback. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling in staat is om zelf tijdens het werken te kunnen reflecteren op zijn of haar eigen werk, het te verbeteren waar nodig of tevreden te zijn wanneer het goed gelukt is. Dit zelfregulerend vermogen stelt de leerling in staat zelfstandig te werken. Leerlingen met dyslexie hebben ook baat bij deze aanpak. Zij hebben een kleinere woordenschat opgebouwd doordat ze minder lezen en hebben er profijt van wanneer de aangeboden vaktaal in de lessen toegankelijk wordt gemaakt. Daarnaast is het van belang dat deze leerlingen leren zelfstandig om te gaan met hun dyslexie, dat ze weten hoe en wanneer ze hulp kunnen vragen en hoe en wanneer ze dispensatie of compensatie kunnen krijgen (Braams, 2002; Henneman et al., 2004; Ruijsenaars, 2008).

2.4.3 Leren in context

Met de context wordt bedoeld de verbanden tussen de nieuwe lesstof en de leefwereld van de leerlingen. Er wordt aandacht besteed aan het ophalen van de kennis van het vak die de leerlingen al weten en aan de alledaagse voorkennis van de leerling. Juist het inbrengen van alledaagse kennis tezamen met nieuwe vaktermen geven de leerling de mogelijkheid de lesstof persoonlijk te ontvangen en te verwerken (Hajer & Meestringa, 2009).

Leren in context vraagt van de docent zich te verplaatsen in de leefwereld van de leerling. Tevens stelt leren in context de leerling in staat actief bezig te zijn met de lesstof en in proces zich de stof eigen te maken. Projectonderwijs doet eveneens een beroep op de zelfstandigheid van de leerling, het heeft raakvlakken met periodeonderwijs. Het proces van wat geleerd moet worden gaat voor op het product. Het nieuw geleerde wordt eigengemaakt vanuit een intrinsieke motivatie. (Roberts & Harlin, 2007).

Om meer zicht te krijgen op het functioneren van dyslectische leerlingen in het projectonderwijs is in 2009 een praktijkonderzoek uitgevoerd in de brugklas van het vmbo. Dat onderzoek toont aan dat leerlingen met dyslexie behoefte hebben aan sturing en begeleiding bij het zelfstandig werken. Zo moet bij de samenwerking tussen leerlingen de taakverdeling duidelijk zijn en moeten er ook bij het werken op projectbasis compenserende en dispenserende mogelijkheden zijn (Spek-den Hartog, 2011).

2.5 Taalgericht Vakonderwijs en periodeonderwijs

TVO biedt mogelijkheden om de periodelessen meer gestructureerd en inzichtelijker te maken. De periodelessen worden gegeven zonder methode of boek, de leerlingen maken hun eigen leerboek. Doordat er geen boeken gebruikt worden is er veel ruimte voor interactie. De periodelessen sluiten aan op de leeftijdsfase van de leerling, dat is de context waarbinnen de lessen vorm kunnen krijgen. Taalsteun kan de leerkracht inzetten om de vaktaal inzichtelijk en begrijpelijk te maken (Hajer & Meestringa, 2009).

2.6 Het belang van goed leren schrijven

Verheyden (2011) geeft in haar artikel over schrijfonderwijs het belang aan van het leren schrijven van goede stukken. Het schrijven in de periodeschriften is een goede oefening voor later, mits het goed begeleid wordt. Goed schrijven lukt beter wanneer er een rijke woordenschat is. Hier kan de zesstappenaanpak van Marzano (2007) ingezet worden. De zesstappenaanpak is een stapsgewijze manier om vaktaalwoorden eigen te maken. In de periodelessen kunnen de leerkrachten deze werkwijze hanteren om nieuwe woorden tot leven te wekken.

Biezeman (2011) geeft zeer treffend weer dat leerlingen met dyslexie heel goed in staat zijn creatieve verhalen te schrijven. Bij het schrijven van de periodeschriften zijn de leerlingen inhoudelijk duidelijk in staat om dat wat ze gehoord hebben weer te geven, maar hebben ze hulp nodig bij de vorm. Volgens Verheyden (2011) is het belangrijk dat leerlingen veel schrijven om zo tot betere teksten te komen.

2.7 Dyslexie en periodeonderwijs

Het leren van losse feiten komt naar voren als een vooral voor dyslectische leerlingen moeilijke klus (Henneman et al., 2004). Periodeonderwijs biedt een oplossing voor dit probleem. De leerlingen krijgen de lesstof aangeboden in verhaal en beeld. De lesstof wordt onthouden in het meebeleven van die verhalen (Zwart et al., 2003).

Spellingsproblemen bemoeilijken het construeren van teksten. Het maken van eigen teksten van de aantekeningen voor het periodeschrift is een pittige taak voor leerlingen met dyslexie. Leerlingen met dyslexie maken eerder fouten bij het overnemen van aantekeningen van het bord, overhead of beamer. Hulpmiddelen zoals werken met een laptop of het kopiëren van de aantekeningen van een klasgenoot kunnen de leerling helpen (Henneman et al., 2004).

Leerkrachten kunnen in de klas *compenserende* en *dispenserende* faciliteiten bieden en er kan *extra instructie* aangeboden worden. Voorbeelden van compenserende software bij het maken van aantekeningen kan het gebruik van een computer zijn in de periodelessen. Ook kan er besloten worden dat de leerlingen de aantekeningen van een klasgenoot of van de docent krijgen, welke ze dan zelf verwerken in hun periodeschrift. Met dispenserende faciliteiten wordt bedoeld dat de leerling vrijgesteld wordt om aan bepaalde geldende eisen te voldoen. Zo zou bijvoorbeeld afgesproken kunnen worden dat de periodeschriften niet op spelling worden gecontroleerd (Henneman et al., 2004; Kleijnen & Smeets, 2008).

Braams (2002) geeft enkele belangrijke punten aan die van belang zijn bij het begeleiden van leerlingen met dyslexie. Zo geeft hij aan niet alleen te kijken naar het resultaat maar ook naar de geleverde inspanning. Het is daarbij van belang om te kijken hoe het periodeschrift tot stand is gekomen. Daarnaast moet er gekeken worden of de schriften van de leerlingen met dyslexie overzichtelijk en compleet zijn en daarmee voldoende leerbaar.

2.8 Samenvatting

Mijns inziens is periodeonderwijs een lesvorm, die goed is voor leerlingen met dyslexie, en daarmee goed voor alle leerlingen. Zwart et al. (2003) geeft aan dat periodeonderwijs de leerling in staat stelt om zich echt te verbinden met de stof. De verbinding aangaan met de lesstof maakt dat je de lesstof

eigen maakt. Het eigen maken zorgt ervoor dat je de lesstof onthoudt. TVO biedt mogelijkheden om de periodelessen gestructureerder en inzichtelijker te maken (Hajer & Meestringa, 2009). De onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie komt naar voren in: de behoefte aan samenvattingen, samenwerking en opdrachten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, deze sluit aan bij de principes van TVO te weten: taalsteun, interactie en context (Dreunen et al., 2012; Hajer & Meestringa, 2009).

In mijn praktijk merk ik dat leerlingen met dyslexie het moeilijk vinden een goed periodeschrift te maken. Het verbinden met de stof gaat hen goed af, het verwerken in het schrift en het leren van het schrift lukt niet altijd. Uit de theorie komt naar voren dat leerlingen met dyslexie moeite kunnen hebben met het overschrijven van aantekeningen van het bord of het maken van goede aantekeningen (Schoots-Wilke, 2002). Uit de theorie komt tevens naar voren dat aantekeningen van leerlingen gecontroleerd zouden moeten worden en dat er ondersteunende technologie moet worden toegestaan (Braams, 2002).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik weer wat mijn onderzoeksstrategie is en welke onderzoeksmethodes ik per deelvraag wil inzetten. Daarnaast geef ik aan hoe ik in mijn onderzoek rekening houd met validiteit, betrouwbaarheid en ethiek.

3.2 Onderzoeksparadigma

Mijn onderzoeksvraag heeft de meeste raakvlakken met het interpretatieve paradigma. Ik richt mij met dit onderzoek als eerste op de ervaringen van leerlingen met dyslexie met betrekking tot periodeonderwijs. Door middel van een vragenlijst inventariseer ik hoe leerlingen het periodeonderwijs ervaren. Vervolgens onderzoek ik op basis van de verzamelde gegevens en de theorie naar betekenisverlening voor het periodeonderwijs op mijn school. Ik wil in beeld brengen wat TVO kan betekenen voor de periodelessen voor leerlingen met dyslexie. Door middel van kwalitatief onderzoek, observaties in lessen en interviews met de betrokkenen wil ik inzichtelijk maken wat onderwijsbehoefte is van leerlingen met dyslexie in periodeonderwijs en wat TVO daarin kan betekenen (De Lange et al., 2011).

3.3 Onderzoeksstrategie

Ik onderzoek wat de meerwaarde is van TVO op de Vrije School in de periodelessen bij leerlingen met dyslexie. Ik vergelijk in mijn praktijk twee periodes Creatief Schrijven, gegeven door twee verschillende docenten. Een docent is wel bekend met TVO en een docent niet. Met verschillende onderzoeksmethodes kijk ik naar de lessen, de periodeschriften en bevraag ik de docenten en vier leerlingen met dyslexie. Ik wil met dit onderzoek kritisch kijken naar de periodelessen in mijn praktijk in relatie tot TVO met de focus op leerlingen met dyslexie. Wat zijn de verschillen in de lessen en in de schriften tussen de docent die wel bekend is met TVO en de docent die dat niet is?

3.4 Onderzoeksmethode

Onderzoeksvraag en deelvragen

Op welke manier kan Taalgericht Vakonderwijs in het periodeonderwijs bijdragen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op mijn school?

3.4.1 Deelvraag 1

Wat is de meerwaarde van Taalgericht Vakonderwijs in periodeonderwijs op mijn school?

Onderzoeksmethode:

- Lesobservaties met de Kijkwijzer TVO bij twee docenten. Een docent is wel bekend met TVO en een docent niet. *(zie bijlage 1 voor de Quickscan TVO)*

Gedurende zes weken observeer ik de periodelessen Creatief Schrijven in twee brugklassen met behulp van de Quickscan Kijkwijzer TVO. Ik kijk naar interactie tussen de leerlingen en de leerkracht en tussen de leerlingen onderling. Daarnaast kijk ik naar context en taalsteun. Door middel van de

observaties wil ik in beeld brengen of en hoe deze docenten werken met TVO en wat de meerwaarde is.

3.4.2 Deelvraag 2

Wat is de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs op mijn school?

Onderzoeksmethodes:

- Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie over periodeonderwijs (*zie bijlage 3 voor de vragenlijst*)

Om in beeld te brengen wat de kern is van de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie ten aanzien van periodeonderwijs neem ik een door mij ontwikkelde vragenlijst af bij 51 leerlingen met dyslexie in verschillende leerjaren. De leerjaren waarin de vragenlijst wordt afgenomen zijn: klas 7 (3 klassen) , klas 9 (3 klassen) , klas 11 (alle klassen) en klas 12 (alle klassen). Ik heb gekozen voor vier verschillende leerjaren om een breder beeld te krijgen van de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie. De vragenlijst bevat acht stellingen over periodeonderwijs. Ik heb gekozen voor stellingen om zeer gericht antwoorden te krijgen op de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie. Daarnaast bevat de vragenlijst een inventariserende vraag over de beoordeling en tot slot twee open vragen waar de leerlingen voor- en nadelen over periodeonderwijs kunnen noteren. De uitkomst van de vragenlijst wordt weergegeven in grafieken en dient als basis voor de interviews met vier leerlingen uit de brugklas. (*zie bijlage 9, 10, 11 en 12 voor de grafieken*)

- Interviews met leerlingen uit de brugklas bij de docent die wel bekend is met TVO

1^e Interview: Vanuit de uitkomsten van de Quicksan Kijkwijzer TVO neem ik een interview af bij twee leerlingen met dyslexie uit de brugklas. Ik heb gekozen voor twee leerlingen uit de brugklas om een beeld te krijgen van de beleving van de leerlingen met betrekking tot het inzetten van TVO in de lessen. De vragen zijn open en hebben betrekking op het gebruik van interactie, context en taalsteun in de periodelessen. (*zie bijlage 4 voor de vragen*)

2^e Interview: Vanuit de uitkomst van de vragenlijst neem ik een interview af bij twee leerlingen met dyslexie uit de brugklas. Ik leg de leerlingen drie stellingen voor gebaseerd op de uitkomst van de vragenlijst. Ik kies voor deze vorm omdat ik over die specifieke punten vanuit de uitkomst van de vragenlijst in gesprek wil gaan. (*zie bijlage 5 voor de stellingen*)

3.4.3 Deelvraag 3

Wat is de rol van de periodeleerkracht bij het begeleiden van TVO bij leerlingen met dyslexie op mijn school?

Onderzoeksmethode:

- Documentanalyse (analyseren van schriften)

Gedurende twee periodes Creatief Schrijven bestudeer ik de periodeschriften van twee brugklassen. In een van de klassen is de leerkracht wel bekend met TVO en in de andere klas niet. Ik bekijk de

schriften vanuit de theorie van TVO en verwerk mijn analyse in een tabel. Deze tabel dient als basis om een beeld te kunnen vormen van de meerwaarde van TVO voor leerlingen met dyslexie.

- Interview docent 1. wel bekend met TVO (*zie bijlage 6 voor de vragen*)

Wat is de meerwaarde van TVO in periodeonderwijs voor leerlingen met dyslexie? Dit is de centrale vraag in dit interview. Ik wil in beeld brengen hoe de leerkracht TVO in zet om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie.

- Interview docent 2. niet bekend met TVO (*zie bijlage 7 voor de vragen*)

Voor het interview informeer ik de leerkracht over TVO vervolgens staan de volgende vragen centraal: Wat herken je in je eigen lessen met betrekking tot TVO? Wat zou je nog meer kunnen doen voor leerlingen met dyslexie in periodeonderwijs? Met dit interview wil ik in beeld brengen of TVO en periodeonderwijs aan elkaar te koppelen zijn en of een leerling met dyslexie daar baat bij heeft.

3.5 Triangulatie

In mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende onderzoeksmethoden. De onderzoeksmethoden die ik gebruik zijn: observaties, vragenlijsten, interviews en documentanalyse (analyseren van schriftten). De onderzoeksmethoden zet ik in bij verschillende respondenten, te weten leerkrachten en leerlingen. Met deze onderzoeksmethoden bekijk ik vanuit verschillende invalshoeken mijn onderzoeksvraag. Met het kiezen van verschillende onderzoeksmethoden hoop ik tot een grotere nauwkeurigheid van mijn onderzoek te komen.

3.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Validiteit: meet het instrument werkelijk wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange et al., 2011).

Voor het observeren van de lessen maak ik gebruik van de Kijkwijzer TVO. De Kijkwijzer is ontwikkeld om een objectief beeld te krijgen van de les met betrekking tot TVO. Ik kan met deze kijkwijzer zeer precies duiden wat ik heb waargenomen. De kijkwijzer dwingt mij ook om alleen bezig te zijn met het observeren van interactie, taalsteun en context, zodat ik niet afgeleid wordt en op andere elementen van de les ga letten. Voor de documentanalyse maak ik tevens gebruik van de Kijkwijzer TVO. Dit doe ik omdat ik wil onderzoeken of ik het inzetten van TVO terug zie in de schriftten. Doordat ik gebruik maak van deze Kijkwijzer focus ik mij bij het analyseren op de drie pijlers van TVO: interactie, taalsteun en context, zo blijf ik gericht op dat wat ik wil waarnemen: TVO (Hajer & Meestringa, 2009).

Betrouwbaarheid: levert de meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat op (De Lange et al., 2011).

Door het gebruik van dezelfde kijkwijzer in alle lessen observeer ik iedere les met dezelfde bril. Mijn focus ligt iedere les bij dezelfde punten. Het aanvinken en verwoorden van wat ik heb waargenomen dwingt mij om zeer gericht waar te nemen en zeer gericht te verwoorden wat ik heb waargenomen. De interviews die ik afneem heb ik gedegen voorbereid. Ik heb vanuit mijn theoretische verkenning open vragen opgesteld over TVO, periodeonderwijs en dyslexie. De vragen heb ik vooraf laten lezen door de deelnemers. Ik heb de interviews opgenomen en uitgeschreven. De uitgeschreven interviews

heb ik vervolgens ter goedkeuring voorgelegd aan de deelnemers. Deze transparante werkwijze draagt bij aan een zorgvuldige en betrouwbare verwerking van de interviews.

Mijn onderzoek voer ik uit op één Vrije School. Daarmee kan ik geen uitspraken doen over andere Vrije Scholen. Ik kan mij wel voorstellen dat de inzichten die ik op doe toegevoegde waarde kunnen hebben voor periodelessen in het algemeen.

3.7 Ethiek

Handelingen moeten zuiver en transparant zijn en overeenkomen met de onderzoeksdoelen (De Lange et al., 2011).

Het doen van onderzoek is een proces dat verschillende fases kent. Tijdens deze fases is het belangrijk je bewust te zijn van de plek die je als onderzoeker inneemt. Bij het observeren in de lessen is het belangrijk dat bekend is wat ik kom doen en wat ik met de uitkomsten ga doen. De verschillende interviews die ik af ga nemen moet ik goed voorbereiden. Het verdient de voorkeur om de vragen van de interviews, voordat ik ze afneem, met de betrokkenen door te nemen.

De onderzoeker moet een betrouwbare en respectvolle persoon zijn in relatie tot zijn te onderzoeken praktijkonderzoek (De Lange et al., 2011).

Op mijn werkplek is iedereen op de hoogte van het onderzoek dat ik doe. Met de schoolleider, personeelsfunctionaris en teamleiders voer ik een of meerdere gesprekken over het onderzoek. In de weekbrief staat een bericht over het onderzoek dat ik ga doen. De vragenlijsten die ik af neem worden anoniem ingevuld. Van de vier leerlingen die ik nader observeer heb ik per brief een toestemmingsverklaring van de ouders/verzorgers om mee te werken aan het onderzoek. Het observeren in de lessen doe ik met gepaste afstand en respect voor de leerkracht.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksgegevens per deelvraag weergegeven in relatie tot mijn onderzoeksvraag. Per onderzoeksmethode volgt een analyse en een korte conclusie op dataniveau.

4.2 Resultaten van het onderzoek

4.2.1 Onderzoeksresultaten deelvraag 1

Wat is de meerwaarde van Taalgericht Vakonderwijs in periodeonderwijs op mijn school?

4.2.1.1 Methode 1: Lesobservaties met de kijkwijzer TVO Quickscan

Inleiding:

De observaties met de kijkwijzer TVO zijn weergegeven in een tabel welke zijn terug te vinden in *bijlage 8*.

Belangrijkste bevindingen:

De docent die wel bekend is met TVO maakt zichtbaar gebruik van context, interactie en taalsteun. Er is ruimte voor de leerlingen om mee te denken en mee te doen. Nieuwe begrippen worden verhelderend uitgelegd op het niveau van de leerling.

De docent die niet bekend is met TVO maakt eveneens zichtbaar gebruik van context, interactie en taalsteun. De interactie vindt hier vooral plaats tussen de docent en de leerling en minder tussen de leerlingen onderling. Uit het onderzoek komt naar voren dat taalsteun een belangrijke plaats heeft bij deze docent. Het belangrijkste verschil tussen beide docenten betreft interactie en taalsteun. In paragraaf 4.2.3.2 volgt de analyse van een interview met beide docenten. Deze interviews maken duidelijk dat de verschillen grotendeels te verklaren zijn vanuit de leerkracht zelf en in mindere mate vanuit het wel of niet bekend zijn met TVO.

4.2.1.2 Methode 2: Interview met twee leerlingen over de periodelessen Creatief Schrijven

Extra notitie:

De vier leerlingen met dyslexie die aan het begin van het schooljaar gevraagd zijn om mee te doen met het onderzoek komen uit de klas waarvan de docent bekend is met TVO. Het idee om ook te observeren in een klas waarvan de docent niet bekend is met TVO kwam tegen het einde van dit schooljaar. Het samenstellen van een nieuwe groep leerlingen bleek niet meer uitvoerbaar. Het is dus niet mogelijk om iets te kunnen concluderen op grond van de interviews met betrekking tot beide docenten. Wel valt uit deze interviews op te maken in hoeverre de leerlingen ervaren dat een docent werkt met TVO.

Inleiding:

De geïnterviewde leerlingen hebben les van een docent die bekend is met TVO. In hoeverre ervaren de leerlingen dat er gewerkt wordt met TVO? (*zie bijlage 5 voor de vragen en de samenvatting van het interview*)

Belangrijkste bevindingen:

Op het gebied van interactie geven de leerlingen aan dat het fijn is om samen te werken en dat het ook meer oplevert. Op het gebied van context geven de leerlingen aan dat de docent met voorbeelden kwam die aansloten bij hun leefwereld. Zo maakte de docent een Donald Duck strip op het bord om de directe en de indirecte rede toe te lichten. De leerlingen geven aan dat hen hielp de directe en de indirecte rede te begrijpen. Op het gebied van taalsteun geven de leerlingen aan dat de docent heel duidelijk uitlegt en dat zij de lesstof goed begrijpen

4.2.2 Onderzoekresultaten deelvraag 2

Wat is de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs op mijn school?

4.2.2.1 Methode 1: Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie over periodeonderwijs

Inleiding:

In klas 7, 9, 11 en 12 is een vragenlijst (*zie bijlage 3 voor de vragenlijst*) over periodeonderwijs voorgelegd aan 51 leerlingen met dyslexie. De vragenlijst richt zich op de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs. De vragenlijst is anoniem afgenomen, het dus niet mogelijk iets te zeggen over de bekendheid van docenten met betrekking tot TVO. De uitkomst van de vragenlijst is weergegeven in zes grafieken. Deze zijn terug te vinden in *bijlage 9, 10, 11 en 12*.

Belangrijkste bevindingen:

In *bijlage 13* is een tabel terug te vinden waarin in procenten samengevat wordt weergegeven wat de uitkomst is van alle respondenten met betrekking tot de vragenlijst. Deze weergave maakt het mogelijk inzichtelijk te krijgen wat de belangrijkste uitkomsten zijn. Wanneer de uitkomst van een klas meer dan gemiddeld afwijkt van de uitkomsten van de andere klassen is er voor gekozen die apart weer te geven. De uitkomsten krijgen een vervolg in hoofdstuk 5. Deze paragraaf eindigt met de belangrijkste bevindingen van de open vragen.

Uitkomsten van de open vragen ten aanzien van periodeonderwijs:

De laatste twee vragen van de vragenlijst waren open vragen. Als voordeel ten aanzien van periodeonderwijs kwam naar voren: het is fijn om drie weken lang een onderwerp behandeld te krijgen. En als nadeel ten aanzien van periodeonderwijs klonk vooral de problemen met de spelling en de zorgvuldigheid bij het maken van aantekeningen. Een samenvatting van de vragen en antwoorden per klas is terug te vinden in *bijlage 14*.

Conclusie: De onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs ligt op het gebied van het maken van aantekeningen, de juiste verwerking in het schrift en op de spelling.

4.2.2.2 Methode 2: Interview met twee leerlingen met dyslexie (uit de klas van de docent die wel bekend is met TVO) over periodeonderwijs

Belangrijkste bevindingen:

De onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs ligt op de verwerking van de aantekeningen. De leerlingen mogen met een l-pad werken en zien dit als een toegevoegde waarde. Zij krijgen meer overzicht en de spelling wordt automatisch gecontroleerd. In *bijlage 4* zijn de vragen en een samenvatting van de antwoorden terug te vinden.

4.2.3 Onderzoeksresultaten deelvraag 3

Wat is de rol van de periodeleerkracht bij het begeleiden van Taalgericht Vakonderwijs bij leerlingen met dyslexie op mijn school?

4.2.3.1 Methode 1: Bronnenonderzoek (analyseren van schriften) aan de hand van TVO

Inleiding:

Met behulp van de Quicksan TVO (*zie bijlage 1*) zijn van twee klassen ieder vier schriften geanalyseerd. Het betreft een klas waarvan de docent wel bekend is met TVO en een klas waarvan de docent niet bekend is met TVO. De waarnemingen van de twee klassen zijn in een tabel gezet en terug te vinden in *bijlage 15*.

Belangrijkste bevindingen:

De inhoud van de schriften van alle leerlingen verschilde niet veel qua theorie en hoeveelheid opdrachten. De theorie kwam grotendeels letterlijk overeen hetgeen duidt op gedicteerde of overgeschreven tekst. Navraag bij de docenten bevestigde dit beeld. De uitwerking van de opdrachten, het schrijven van verhalen kwam overeen qua vorm en verschilde qua inhoud vanwege de eigen invulling. Uit de tabel komt naar voren dat de werkvormen van de periode veelal overeenkomen en dat er bij beide docenten in de schriften van de leerlingen duidelijke terug is te zien wat er in de les aan bod is gekomen. De periode Creatief Schrijven is nieuw. Docent 1. en docent 2. hebben hem voor dit jaar samen vormgegeven. In de schriften is terug te zien dat deze samenwerking heeft geleid tot eenzelfde aanpak. De verschillen tussen beide docenten zijn daardoor niet exact weer te geven.

4.2.3.2 Methode 2: Interview met twee docenten van klas 7

(docent 1. wel bekend met TVO en docent 2. niet bekend met TVO)

Inleiding:

Na de observaties in de lessen en het analyseren van de schriften is er bij de twee betreffende docenten een interview afgenomen. Deze interviews zijn gecodeerd. In *bijlage 6 en 7* staan de vragen en in *bijlage 16* zijn de interviews in een tabel terug te vinden.

Belangrijkste bevindingen:

Docent 1. <u>wel</u> bekend met TVO	Beide	Docent 2. <u>niet</u> bekend met TVO
Zet interactie en context bewust in. Betreft alledaagse gebeurtenissen in de les. Biedt veel verschillende werkvormen aan.	Enthousiasme wordt ingezet als middel om de lesstof bij de leerling te brengen. Er is een natuurlijke verbinding tussen periodeonderwijs en TVO.	Zet taalsteun bewust in. Zet interactie in om te enthousiasmeren.
Context kun je inzetten bij leerlingen met dyslexie.	De computer wordt in de les alleen aanbevolen bij leerlingen die dat echt nodig hebben. Voor alle leerlingen met dyslexie is er de mogelijkheid om de in de les gemaakte aantekeningen thuis op de computer uit te werken.	Interactie kun je inzetten bij leerlingen met dyslexie.

Tabel 1. Belangrijkste bevindingen interview twee docenten

In hoofdstuk 5 volgt een conclusie met betrekking tot deze bevindingen, tevens volgt er een verbinding met de theorie en aanbevelingen naar de praktijk.

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk verbind ik de verzamelde data met de theorie en de praktijk. Op grond daarvan formuleer ik antwoorden bij de deelvragen. Vervolgens blik ik terug op mijn vraagstelling, noem de belangrijkste uitkomsten en formuleer aanbevelingen.

5.2 Conclusie en discussie

5.2.1 Antwoord op deelvraag 1

Wat is de meerwaarde van Taalgericht Vakonderwijs in periodeonderwijs op mijn school?

Ten eerste komt uit het interview met twee leerlingen met dyslexie uit de klas van de docent die wel bekend is met TVO naar voren dat zij veel leren van samenwerken (interactie). De observaties met de Quicksan TVO in de periodelessen bij de docent die wel bekend is met TVO en de docent die niet bekend is met TVO brengen beiden in beeld dat beide docenten gebruik maken van interactie, context en taalsteun. De docent die wel bekend is met TVO legt vooral de nadruk op interactie en context. De docent die niet bekend is met TVO legt de nadruk op taalsteun. Dat deze nadruk meer in verband te brengen is met de keuze van de leerkracht en diens vaardigheden zal duidelijk worden in paragraaf 5.2.3 en paragraaf 5.3.2.2.

Ten tweede komt uit de observaties in de lessen naar voren dat in de periodelessen gebruik wordt gemaakt van de context van de leerling: Het aanboren van wat hij al weet zorgt ervoor dat de leerling zich gaat verbinden met de stof die aangeboden wordt. Periodeonderwijs kenmerkt zich door een levendige vertelwijze van de docent, de leerlingen nemen de lesstof mee de nacht in en verbinden zich zo drie weken lang met een onderwerp (Carlgren, 1972). Volgens Hajer en Meestringa (2009) is de sleutel tot succes in het eigen maken van de lesstof het inzetten van interactie, context en taalsteun. Doordat de docent de lesstof verwerkt in verhalen en opdrachten beklijft het beter, dit komt ook naar voren uit de vragenlijsten.

Ten slotte zie ik de meerwaarde van TVO voor periodeonderwijs terug in met name het bewust inzetten van taalsteun. Met taalsteun geeft de leerkracht gerichte steun bij het begrijpen en zelf produceren van (nieuwe) taal (Hajer & Meestringa, 2009). Context en interactie hebben vanuit de vorm van het periodeonderwijs al een natuurlijke plek. De werkvorm in het periodeonderwijs, het vertellen van verhalen en die verwerken in een eigen schrift dat tevens een leerboek vormt heeft door de vorm al veel interactie en context in zich. Interactie zie ik terug wanneer de docent zonder methodeboeken maar met een verhaal de leerlingen voorziet van nieuwe begrippen en inhoud. Context zie ik terug in de mogelijkheden om flexibel aan te kunnen sluiten op de vragen van de leerlingen in de les en zo gaandeweg de drie weken aan te sluiten bij wat de leerling al weet. Wat betekent dit nu voor de leerling met dyslexie? In de volgende deelvragen volgt een verdieping in de vragen en antwoorden voor de leerlingen met dyslexie.

5.2.2 Antwoord op deelvraag 2

Wat is de onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs op mijn school?

Uit het onderzoek komt naar voren dat de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs ligt bij het maken van aantekeningen en bij de begeleiding/compensatie op het gebied van spelling. Uit de uitkomst van de vragenlijst komt naar voren dat van de 51 respondenten 82% moeite heeft met de spelling bij het schrijven in het periodeschrift. Het maken van aantekeningen is voor 50% van de respondenten uit klas 7 en 12 moeilijk. Dit wordt bevestigd door een interview met twee leerlingen met dyslexie. Deze leerlingen mogen van de docent in de periodes met een laptop werken en krijgen door het gebruik van de laptop meer overzicht, structuur en hulp bij de spelling. Leerlingen met dyslexie zouden geen aantekeningen van het schoolbord over moeten schrijven. De aantekeningen moeten gecontroleerd of aangeleverd worden en er zou ondersteunende software ingezet moeten worden (Braams, 2002).

De onderwijsbehoefte van leerlingen met dyslexie komt naar voren in: de behoefte aan samenvattingen, de behoefte aan samenwerking en de behoefte aan opdrachten die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, deze sluit aan bij de principes van TVO te weten: taalsteun, interactie en context (Dreunen et al., 2012; Hajer & Meestringa, 2009).

Dyslexie manifesteert zich vooral bij het leren lezen en spellen. Spellingsproblemen bemoeilijken tevens het construeren van teksten (Henneman et al., 2004). Compenserende software zou ingezet kunnen worden bij het maken en verwerken van aantekeningen (Kleijnen & Smeets, 2008). Uit zowel de onderzoeksgegevens als de theorie komt naar voren dat leerlingen moeite hebben met het correct overschrijven van aantekeningen. In paragraaf 5.3 verwoord ik op basis van de onderzoeksgegevens en de theorie aanbevelingen voor mijn school.

5.2.3 Antwoord op deelvraag 3

Wat is de rol van de periodeleerkracht bij het begeleiden van Taalgericht Vakonderwijs bij leerlingen met dyslexie op mijn school?

Uit de onderzoeksgegevens komt ten eerste naar voren dat beide docenten in enthousiasme een middel zien om in te zetten bij het betrekken van de leerling bij de lesstof. Het bewust inzetten van TVO kan de docent tot steun zijn in het motiveren van de leerling. Wanneer de docent context inzet, bevordert hij het ontvangen en verwerken van de lesstof. Alledaagse kennis en nieuwe woorden combineren, geeft de beste kans op het doorleven van de lesstof (Hajer & Meestringa, 2009). Uit het onderzoek komt naar voren dat docent die wel bekend is met TVO interactie en context bewust inzet en taalsteun nog meer zou willen inzetten. De docent die niet bekend is met TVO zet taalsteun in en zet daarnaast interactie in om te enthousiasmeren. De context ziet zij terug in het plaatsen van de lesstof in het grotere geheel. De analyse van de periodeschriften brengt in beeld dat bij beide docenten TVO wordt waargenomen.

Uit de onderzoeksgegevens van deelvraag 2 komt naar voren dat de onderwijsbehoefte van de leerling met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs ligt bij het maken van aantekeningen en bij begeleiding/compensatie op het gebied van spelling. Dit wordt tevens ondersteund door de theorie. Over wat beide docenten in kunnen zetten met betrekking tot TVO bij leerlingen met dyslexie verschillen zij van mening. De docent die wel bekend is met TVO meent dat je context het beste in kunt zetten bij leerlingen met dyslexie en de docent die niet bekend is met TVO ziet interactie als de belangrijkste pijler voor leerlingen met dyslexie. Dyslexie manifesteert zich vooral bij het leren lezen en spellen. Spellingsproblemen bemoeilijken tevens het construeren van teksten (Henneman et al.,

2004). Uit de theorie komt tevens naar voren dat de leerkracht taalsteun kan inzetten om leerlingen te helpen bij het verwerken van de aantekeningen in het periodieschrift (Hajer & Meestringa, 2009). Het lijkt dus aannemelijk dat het inzetten van taalsteun ook kan bijdragen aan het tegemoet komen van de onderwijsbehoefte van de leerling met dyslexie.

5.2.3.1 Compenserende en dispenserende middelen

Uit de theorie komt ook naar voren dat leerkrachten in de klas *compenserende* en *dispenserende* faciliteiten kunnen inzetten in de begeleiding van leerlingen met dyslexie. Leerlingen met dyslexie kunnen bijvoorbeeld ter compensatie gebruik maken van een computer met spellingscorrector bij schriftelijke taken (Kleijnen & Smeets, 2003). De computer wordt door beide docenten echter alleen aanbevolen bij leerlingen die dat volgens hen echt nodig hebben. Volgens de docent die wel bekend is met TVO hebben dyslectische leerlingen die geen moeite hebben met hun eigen handschrift of woorden niet echt verhaspelen, in de periodeles niet echt baat bij een computer en mogen hem dan dus niet in de les gebruiken. Voor alle leerlingen met dyslexie is er de mogelijkheid om de in de les gemaakte aantekeningen thuis op de computer uit te werken.

Wat is de toegevoegde waarde van de computer bij het volgen van de periodeles, het maken van aantekeningen en het verwerken tot je leertekst? Wanneer heeft een leerling baat bij het inzetten van een computer? Spellingproblemen bij dyslectische leerlingen bemoeilijken het zelf construeren van teksten (Henneman et al., 2004). De mogelijkheid om thuis de aantekeningen op een computer uit te werken helpt de leerling bij het construeren van teksten immers, het controleren van aantekeningen en het inzetten van ondersteunende technologie geeft leerlingen met dyslexie de mogelijkheid teksten zorgvuldiger op papier te krijgen (Braams, 2002). In paragraaf 5.3 volgen op grond van dit onderzoek aanbevelingen naar de toekomst over dispenserende en compenserende faciliteiten voor leerlingen met dyslexie in periodeonderwijs.

5.2.3.2 Context taalsteun en interactie

Uit de onderzoeksgegevens komt ten slotte naar voren dat beide docenten bewust of meer onbewust gebruik maken van twee van de drie pijlers uit TVO: interactie, context en taalsteun. De docent die wel bekend is met TVO werkt vooral met context en interactie, de docent die niet bekend is met TVO werkt vooral met context en taalsteun. Uit de theorie komt naar voren dat de leerkracht taalsteun kan inzetten om leerlingen te helpen bij het verwerken van de aantekeningen in het periodieschrift (Hajer & Meestringa, 2009). Uit de onderzoeksgegevens komt naar voren dat beide docenten een duidelijke voorkeur hebben voor twee van de drie pijlers uit TVO. Op grond hiervan kan ik voorzichtig stellen dat het aannemelijk is dat docenten een zekere voorkeur hebben voor een of meer pijlers van TVO. Tevens komt uit de onderzoeksgegevens (deelvraag 1) naar voren dat er een meer natuurlijke verbinding is tussen de vorm van periodeonderwijs en twee van de drie pijlers van TVO, te weten: context en interactie. Het is aannemelijk dat taalsteun de meest onderbelichte is, terwijl juist het inzetten van taalsteun kan helpen bij het verwerken van aantekeningen.

Wat zou de betekenis voor het periodeonderwijs zijn wanneer alle docenten weet zouden hebben van TVO en zouden werken aan de pijler die van nature het minst bij hen aanwezig is? Wat betekent dit voor de leerling met dyslexie? In paragraaf 5.4 volgen aanbevelingen voor de praktijk om te onderzoeken of het bewust inzetten van alle drie de pijlers van TVO een toegevoegde waarde heeft voor leerlingen met dyslexie.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Terug naar de vraagstelling van het onderzoek

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksverslag schets ik een beeld van het periodeonderwijs en de plek die het inneemt binnen het Vrije School onderwijs. Het maken van aantekeningen en deze uitwerken in een schrift dat het leerboek vormt is een belangrijk onderdeel van periodeonderwijs. Ik ben dit onderzoek gestart met de volgende vraagstelling: Wat hebben leerlingen met dyslexie nodig om net als alle andere leerlingen de lesstof in de periodeles te begrijpen en te verwerken in het schrift en te leren voor het proefwerk? Wat kan TVO daarin betekenen?

5.3.2 Belangrijkste uitkomsten en aanbevelingen voor de praktijk

Wat hebben leerlingen met dyslexie nodig in het periodeonderwijs?

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de onderwijsbehoefte van de leerlingen met dyslexie op het gebied van periodeonderwijs ligt bij het maken van aantekeningen en bij begeleiding/compensatie op het gebied van spelling. Dit wordt bevestigd door de theorie: Leerlingen met dyslexie maken eerder fouten bij het overnemen van aantekeningen van het bord (Henneman et al., 2004). De aantekeningen moeten gecontroleerd of aangeleverd worden en er zou ondersteunende software ingezet moeten worden (Braams, 2002).

Compenserende middelen, zoals een laptop kan ondersteuning bieden bij het verwerken van de aantekeningen (Henneman et al., 2004). Uit dit onderzoek komt naar voren dat het gebruik van een computer in de les door beide docenten alleen wordt aanbevolen bij leerlingen die dat volgens hen echt nodig hebben. Voor alle leerlingen met dyslexie is er de mogelijkheid om de in de les gemaakte aantekeningen thuis op de computer uit te werken.

Vragen voor de toekomst:

Wanneer besluit een periodeleerkracht dat een leerling met dyslexie wel of niet gebruik mag maken van een laptop in de les, of een laptop voor het uitwerken van de aantekeningen? Op basis van wat wordt die beslissing genomen?

Wat is het effect op de gehele klas wanneer een select groepje leerlingen in de les werkt met een laptop? Wat zijn de voordelen van het werken met een laptop in de les tijdens de periodelessen en zijn er ook nadelen?

Aanbeveling:

Een vervolgonderzoek zou duidelijk kunnen maken wat de toegevoegde waarde is voor de leerlingen met dyslexie om in de periodeles gebruik te maken van een laptop. Wanneer blijkt dat leerlingen met dyslexie beter presteren in periodelessen met het gebruik van een computer kan overwogen worden om alle leerlingen met dyslexie die mogelijkheid te bieden. Voor ondersteuning bij het verwerken van de aantekeningen in het schrift zou de docent zorg kunnen dragen voor een uitwerking van die aantekeningen. Daarnaast zijn mindmapprogramma's die leerlingen kunnen helpen bij het structureren van de leerstof. Deze zijn onder andere te vinden in de brochure *Technische maatjes bij dyslexie* van het Masterplan Dyslexie (Smeets & Kleijnen, 2008).

Wat kan Taalgericht Vakonderwijs betekenen voor leerlingen met dyslexie in periodeonderwijs?

Taalgericht Vakonderwijs lijkt op een natuurlijke wijze verbonden met periodeonderwijs. Volgens Hajer en Meestringa (2009) is de sleutel tot succes in het eigen maken van de lesstof het inzetten van interactie, context en taalsteun. Uit de theorie komt naar voren dat de leerkracht taalsteun kan inzetten om leerlingen te helpen bij het verwerken van de aantekeningen in het periodeschrift (Hajer & Meestringa, 2009). Uit de onderzoeksgegevens zoals beschreven bij de conclusies in paragraaf 5.2.1 blijkt dat context en interactie al een natuurlijke plek hebben vanuit de vorm van het periodeonderwijs. De meerwaarde van TVO voor periodeonderwijs zie ik terug in met name het inzetten van taalsteun voor leerlingen met dyslexie.

Uit de onderzoeksgegevens komt naar voren dat beide docenten een bepaalde voorkeur hebben voor twee van de drie pijlers uit TVO. Op grond hiervan kan ik voorzichtig stellen dat het aannemelijk is dat docenten een zekere voorkeur hebben voor een of meer pijlers van TVO. Tevens komt uit de onderzoeksgegevens (deelvraag 1) naar voren dat er een meer natuurlijke verbinding is tussen de vorm van periodeonderwijs en twee van de drie pijlers van TVO, te weten: context en interactie. Het is aannemelijk dat taalsteun de meest onderbelichte is, terwijl juist het inzetten van taalsteun kan helpen bij het verwerken van aantekeningen.

Vragen voor de toekomst:

Wanneer alle periodeleerkrachten op de hoogte zouden zijn van TVO en dat zouden inzetten wat zou dat opleveren? Hebben alle leerkrachten een sterkere en een zwakkere kant als het gaat om de drie pijlers van TVO (interactie, context en taalsteun). Wat zou het opleveren wanneer we daar aan werken?

Aanbevelingen:

Met de kennis en kunde die ik op heb gedaan met dit onderzoek over dyslexie en TVO in periodeonderwijs zou een voorstel kunnen zijn uit te zoeken hoe TVO leeft binnen het gehele college. Vervolgens zou de Quicksan TVO (zie bijlage 1) in het gehele college afgenomen kunnen worden. Op basis daarvan wordt duidelijk hoe interactie, context en vakinhoud al dan niet bewust of onbewust een plek hebben binnen het periodeonderwijs. De docenten krijgen inzicht in hun werkwijze en kunnen dat meenemen naar de lessen. Zo kunnen docenten een stap maken van het onbewust bekwaam naar het bewust bekwaam inzetten van interactie, context en taalsteun en daarmee de leerling met dyslexie tegemoet komen in diens onderwijsbehoefte. Dit komt uiteindelijk alle leerlingen ten goede want wat goed is voor leerlingen met dyslexie is goed voor alle leerlingen (Henneman et al., 2004).

Hoofdstuk 6 Reflectie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk blik ik terug op de verschillende fases van het onderzoeksproces. De volgende vragen staan centraal: Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend en wat heb ik er als onderzoeker van geleerd? Vanuit een beschrijvende, technische, biografische, kritische en meta reflectie beschrijf ik de verschillende fases uit mijn onderzoek.

6.2 Fase 1: Het onderzoeksvoorstel en de probleemstelling

Welke rol speelt mijn persoonlijke biografie in mijn handelen?

De eerste stap in het onderzoeksproces betrof het vinden van een onderzoeksvraag. De Vrije School is mijn werkplek, maar tevens heb ik er mijn schoolverleden. Voor mij stond steeds de vraag centraal: 'Hoe kan ik kritisch zijn en blijven in het naar eer en geweten onderzoeken van een aspect op mijn werkplek.' Ethisch handelen bracht hier uitkomst. De handelingen die je doet moeten zuiver en transparant zijn en overeenkomen met de onderzoeksdoelen (De Lange et al., 2011). Het periodeonderwijs is een essentieel onderdeel van de Vrije School waar alle leerkrachten mee te maken hebben. Ik heb er bewust voor gekozen een onderwerp te kiezen waar veel collega's actief in betrokken zijn. Het kiezen van een onderwerp dat een grote plek heeft op mijn werkplek heeft mij opgeleverd dat ik met veel collega's en leerlingen in gesprek kon gaan, dit heeft mijn professionele verhouding tot mijn collega's geïntensiveerd. Mijn vraagstelling veranderde mee met het onderzoek (Boeije, 2005). Het verdiepen in de theorie, volgen van lessen en onderzoeken van de praktijk brachten nieuwe dimensies aan mijn onderzoeksvraag. Mijn onderzoeksvraag werd meer gericht, maar ook complexer door de veelheid aan kernbegrippen (periodeonderwijs, TVO en dyslexie). Een balans vinden tussen die componenten was een uitdaging.

6.3 Fase 2: De theoretische onderbouwing

Hoe ziet mijn handelen eruit? Wat heb ik gedaan?

De tweede fase in het onderzoek betrof het verkennen van de theorie die ten grondslag ligt aan het onderzoek. Een van mijn kernwoorden is dyslexie, de veelheid aan literatuur zorgt ervoor dat er keuzes gemaakt moeten worden in het verzamelen en lezen. Kwalitatief goede internationale literatuur en recente literatuur vond ik niet eenvoudig om te vinden. Het hielp mij om met critical friends bronnen uit te wisselen. De eerste artikelen en boeken las ik van a tot z. Gaandeweg werd mijn onderzoeksvraag gerichter en kon ik de literatuur meer scannend lezen, daardoor kon ik meer lezen in kortere tijd. Een volgende fase betrof het vervaardigen van mijn werktheorie. Het zoeken naar verbanden en het zakelijk formuleren van mijn werktheorie heeft mij geleerd te focussen. In een eerste fase van mijn theoretische onderbouwing bleef de theorie bestaan uit losse componenten. Ik zocht door middel van het centraal stellen van mijn drie kernwoorden (periodeonderwijs, TVO en dyslexie) naar de basis van waaruit ik mijn onderzoek kon gaan doen. Het construeren van die werktheorie heeft mij geholpen de theorie eigen te maken en te kunnen gebruiken bij het onderbouwen van mijn conclusies en aanbevelingen.

In het vervaardigen van die werktheorie doorliep ik telkens (onbewust) de cyclus van Kolb.

- | | | |
|-------------------------|----------------------------------|--|
| 1. <u>onderdompelen</u> | (waarneming) | - verzamelen en lezen van literatuur |
| 2. <u>verhelderen</u> | (reflectie) | - wat heb ik gelezen en hoe verhoudt mijn onderzoeksvraag zich daartoe? |
| 3. <u>verklaren</u> | (inzicht) | - gerichter lezen en verbinden van theorie tot eigen werktheorie |
| 4. <u>toepassen</u> | (oefening in een andere context) | - vanuit de nieuw verkregen informatie uit die literatuur gerichter te werk gaan bij het zoeken en lezen van nieuwe literatuur |

Het zoeken naar literatuur, lezen en van daaruit vervaardigen van mijn werktheorie verliep per cyclus van inductief (van concreet naar algemeen) naar deductief (van algemeen naar concreet). Ik ging naarmate mijn onderzoek vorderde vanuit de veelheid van literatuur steeds preciezer te werk met het lezen en verwerken van de literatuur.

6.4 Fase 3: Onderzoeksmethodologie kiezen en verantwoorden

Bereik ik mijn doelen? Zo niet: wat moet anders en hoe doe ik dat?

Het meest herschreven hoofdstuk van mijn onderzoeksverslag is het hoofdstuk over de onderzoeksmethodologie. Vanuit mijn onderzoeksvraag en de gelezen theorie heb ik keuzes gemaakt voor onderzoeksmethodes. Op dit moment in mijn onderzoek voelde het onderzoeksproces als een oneindig proces. Ik kreeg mijn doelen en kaders niet helder, mijn onderzoeksvraag was te breed en mijn onderzoeksmethodes te omvangrijk. Bij het herschrijven van dit hoofdstuk heb ik mijn onderzoeksvraag aangepast. Taalgericht Vakonderwijs deed als derde kernwoord, naast dyslexie en periodeonderwijs, zijn intrede. Mijn onderzoeksvraag kreeg verdieping en tegelijkertijd meer focus. Het inzetten van de Quicksan TVO bracht een nieuwe dimensie aan mijn onderzoek. Terugkijkend op mijn onderzoeksproces was dit het moment waarop ik vat kreeg op mijn onderzoek. Deze stap in mijn onderzoeksproces heeft mij geleerd met een open blik te focussen. In *bijlage 17* is een tabel terug te vinden van de door mij gebruikte onderzoeksmethodes en een sterkte-zwakke analyse op basis van het inzetten van de gekozen methode.

6.5 Fase 4: Onderzoekdata verzamelen en analyseren

Welke keuzes maak ik? Hoe ben ik te werk gegaan?

De vierde fase van mijn onderzoek was een omvangrijke fase. De voorbereidingen voor het verzamelen, het verzamelen zelf en het zorgvuldig verwerken van die data bleek een tijdrovende werk. Bij het verzamelen van die data was ik afhankelijk van mijn praktijk en de betrokkenen omdat mijn onderzoek sterk gericht was op mijn praktijk en in mindere mate op mijzelf. Ik heb mijzelf tijdens het verzamelen voortdurend de vraag gesteld: 'Ben ik helder, duidelijk en transparant?' Dit heeft mij opgeleverd dat ik mijn onderzoek wanneer het af is naar eer en geweten kan delen met de betrokkenen. De medewerking die ik heb gekregen van mijn praktijk en de betrokkenen heb ik als

zeer waardevol ervaren. Alle vooraf gevraagde betrokkenen hebben tot en met het einde met interesse geparticipeerd aan mijn onderzoek. Halverwege mijn onderzoek kreeg ik het advies van mijn onderzoekbegeleidster om bij nog een docent te gaan observeren om zo het onderzoek te verdiepen. Ik heb dit advies ter harte genomen en ook ditmaal kreeg ik snel medewerking van mijn collega's. Mij heeft dit zelfvertrouwen gegeven en daarnaast een verdieping in professioneel contact met mijn collega's. De beide collega's die hun medewerking verleenden hebben tijdens het proces aangegeven zelf ook te leren van het proces. Het doen van onderzoek levert ook bewustwording op bij betrokkenen. In dat licht is het nog belangrijker zorgvuldig om te gaan met de verkregen data.

6.6 Fase 5: Conclusies en aanbevelingen vanuit de triade: persoon, theorie en praktijk

Hoe verhoud ik mij tot mijn praktijk en hoe verhoudt de praktijk zich tot mij? Wie heeft er profijt van mijn onderzoek?

De meest bevredigende fase van het onderzoeksproces was voor mij de vijfde fase. Puzzelstukjes vielen op hun plek. De deelvragen gaven richting aan het formuleren van conclusies en aanbevelingen. Naast een stukje bevrediging bracht deze fase ook onrust en vragen teweeg. De vragen en antwoorden heb ik hieronder geformuleerd:

Wat is de opbrengst van mijn onderzoek?

Ik denk dat de opbrengst in eerste instantie te vinden is in mijn eigen ontwikkeling. De verschillende fases in een onderzoeksproces brengen bewustwording teweeg op verschillende vlakken. Op theoretisch gebied heb ik mij verdiept in de vakliteratuur die er is over je onderwerp. Ik heb geleerd kritisch te kijken naar die literatuur. Zo heb ik er bijvoorbeeld voor gekozen op het gebied van dyslexie alleen gebruik te maken van wetenschappelijk onderbouwde artikelen en boeken.

Heeft het onderzoek zin gehad, en voor wie?

Het onderzoek heeft een zinvolle bijdrage aan mijn school geleverd. Ik heb onderzocht in hoeverre TVO aanwezig is en verder ontwikkeld kan worden, met name voor dyslectische leerlingen. Dat brengt ook een verantwoording met zich mee. Het verwerken van die verkregen informatie dien ik oprecht en eerlijk te doen met respect voor de betrokkenen in mijn praktijk. De nieuwe inzichten kunnen onderdeel worden van de lessen die ik verzorg.

Heb ik er alles uitgehaald en heb ik de juiste keuzes gemaakt?

Op persoonlijk gebied heb ik geleerd afwegingen te maken en steeds opnieuw met een frisse blik naar de opbrengsten te kijken. Het doen van onderzoek heeft een grote impact gehad op mij incasservermogen. Iedere fase heb ik momenten gehad van onzekerheid en frustratie. Of ik de juiste keuzes heb gemaakt weet ik niet, met wat ik nu weet zou ik waarschijnlijk andere keuzes hebben gemaakt. Dan had ik eerder gekozen voor het observeren in twee klassen en dan had mijn onderzoeksgroep bestaan uit leerlingen van beide klassen. Met wat ik toen wist heb ik gedaan wat ik kon. De verschillende stappen heb ik toegelicht en onderbouwd.

De balans tussen theorie, praktijk en persoon heb ik in het onderzoeksproces in iedere fase als onderliggende stroom ervaren. Wat zegt de theorie, hoe is het in de praktijk en wat vind ik daar van?

6.7 Fase 6: Reflecteren

Hoe reflecteer ik en wat levert mij dat op?

In deze laatste fase maak ik gebruik van het model van de lagen van persoonlijkheid (Korthagen & Vasalos, 2007). In een tabel geef ik weer hoe ik onderzoek doe en wat mij dat oplevert aan de hand van bovenstaand model. Ik doe dit vanuit het hoofdstuk: *Conclusies en aanbevelingen*. Deze tabel is terug te vinden in *bijlage 18*.

Literatuurlijst

- Biezeman, L. (2011). *Schrijven met dyslexie*. Kinderen doen hun verhaal. Antwerpen: Garant.
- Boeije, H. R. (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Braams, T. (2002). *Dyslexie*. Een complex taalprobleem. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Carlgren, F. (1972). *De vrije school*. Pedagogie van Rudolf Steiner in woord en beeld. Amsterdam: Iona Stichting.
- Dreunen, M., Gijssels, M., Scheltinga, F., Verhoeven, L. (2012). *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs*. Handreiking voor aankomende leerkrachten. Masterplan Dyslexie, Ministerie van OC en W.
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom Uitgeverij.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussem: Coutinho.
- Henneman, K., Kleijnen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol dyslexie voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KPC-groep.
- Kleijnen, R. & Smeets J. (2008). *Technische maatjes bij dyslexie*. Compenserende en dispenserende hulpmiddelen. Masterplan Dyslexie.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). *Kwaliteit van binnenuit*. Tijdschrift voor lerarenopleiders 28(1)
- Lange, de R. Schuman, H. Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Loonstra, J.H. & Braams, T. (red.) (2010). *Omgaan met dyslexie; sociale en emotionele aspecten*. Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school, research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of dyslexia. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.). *The science of reading: a handbook*, 453-472. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Roberts T.G. & Harlin J.F. (2007). *The project method in agricultural education: then and now*. Journal of Agricultural Education. Volume 48, Number 3, pp. 46 – 56. Texas A&M University.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2008). *Leerproblemen en leerstoornissen*. Remedial teaching en behandeling. Rotterdam: Lemniscaat.
- Schoots-Wilke, H. (2002). *Dyslexie, een praktische gids voor scholen voor voortgezet onderwijs*. Ministerie van OC en W.
- Seidenberg, M. (1989). *Connectionist models of reading*.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.

Shaywitz, S. E., Morris, R. Shaywitz, B. A. (2008). *Children from Childhood to Young Adulthood*. The Annual Review of Psychology The Education of Dyslexic.

Snowling, M. J. (2004). *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* Journal of Child Psychology and Psychiatry 45:1 (2004), pp 2-40

Spek-den Hartog M. (2011). *Ervaringen met dyslectische leerlingen in projecten*. Nieuw Meesterschap, jaargang 1 nr. 4.

Steiner, R. (1987). *Opvoedkunst*. Methodisch-didactische aanwijzingen. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven.

Van der Bijl, A. (2011-2012). *Schoolgids Rudolf Steiner College*. Schiedam: Mercator.

Verheyden, L. (2011). *Schrijfonderwijs aan jonge kinderen en hun toekomstige leraren*. Drie blikverruimers vanuit onderzoek. Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs. Jaargang 2, nummer 4 pag. 29-37.

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. USA. By the president and fellows of Harvard college.

Zwart, A., Verhage, K., de Kieffe, F. (2003). *Ik zie rond in de wereld*. Aanbod in kerndoelen en kernactiviteiten, het midden tussen pedagogisch-didactische visie en mooie lespraktijk. Driebergen: Bond van vrije scholen.

Bijlage 1 Kijkwijzer TVO

DEEL 1

DE INSTRUMENTEN KIJKWIJZER VOOR TAALGERICHT VAKONDERWIJS, QUICKSCAN LESOBSERVATIE



Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs Quickscan lesobservatie

Naam: _____

Datum: _____

	Waarneming			Opmerkingen*
	Waargekomen	Niet waargekomen	N.v.t.	
Algemeen pedagogisch handelen				
• heeft positief contact met leerlingen				
• stimuleert een positief werkklimaat				
• structureert de les en de lesstof				
• toont een gevarieerd didactisch repertoire				
• stimuleert bijdragen van leerlingen in de les				
Context en vakinhoud				
• verbindt vakinhoud aan voorkennis en ervaringen				
• heeft aandacht voor lesdoelen				
• heeft aandacht voor kernbegrippen				
• heeft aandacht voor de vakeigen werk-/denkwijze				
• stimuleert leerlingen actief bezig te zijn met vakinhoud				
Interactie				
• stelt verschillende soorten vragen				
• laat leerlingen aan het woord				
• geeft aanwijzingen bij instructies opdrachten				
• geeft ondersteuning bij uitvoering van opdrachten				
• heeft bij nabespreking aandacht voor doelen en proces				
Taalsteun				
• expliciteert de taaldoelen				
• hanteert begrijpelijk taalgebruik				
• geeft feedback op het taalgebruik				
• geeft doelen en aanwijzingen bij taaltaken				
• geeft ondersteuning bij taaltaken				
• geeft (individuele) ondersteuning bij taalbehoeften				

Bijlage 2 Kijkwijzer TVO Taalsteun

DEEL 1

DE INSTRUMENTEN
KIJKWIJZER VOOR TAALGERICHT VAKONDERWIJS,
ZELFREFLECTIE



Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs Zelfreflectie

Naam: _____ Vak: _____ Datum: _____

4. Taalsteun

Code	Taalsteun	Dat doe ik			Voorbeeld *
		altijd	soms	nooit	
	Taaldoelen				
T1	• ik expliciteer de taaldoelen (aan het begin van de les)				
T2	• ik besteed aandacht aan de taaldoelen (tijdens de les)				
T3	• ik evalueer de taaldoelen (aan het eind van de les)				
	Begrijpelijk taalgebruik				
T4	• ik spreek rustig en articuleer duidelijk				
T5	• ik pas taalgebruik aan de leerling aan (kortere zinnen, woorden uitleggen, klemtonen leggen, etc.)				
T6	• ik besteed aandacht aan moeilijke woorden				
T7	• ik geef aanwijzingen bij het lezen van teksten				
T8	• ik controleer eigen begripbaarheid				
T9	• ik controleer of leerlingen tekstmateriaal begrijpen				
T10	• ik geef visuele ondersteuning op bord, papier of via audiovisuele middelen (schema, plaatjes, film, etc.)				
	Feedback op taalgebruik				
T11	• ik geef corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen				
T12	• ik herhaal goede taaluitingen van leerlingen				
T13	• ik help leerlingen formuleren				
T14	• ik herformuleer de taaluitingen van leerlingen				
T15	• ik geef voorbeelden van het beoogde taalgebruik				



	Ondersteuning bij taaltaken	altijd	soms	nooit
T16	• ik geef hulpmiddelen (woordwebs, woordenlijst, leestips, schrijf/spreekkaders, vragenlijstjes, voorbeeldformuleringen)			
T17	• ik hanteer diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen (taaltaken), zoals lees- en schrijfopdrachten, rapportages en presentaties			
T18	• ik maak doel en product van de taalaak duidelijk			
T19	• ik geef uitleg over de aanpak van de taaltaken			
T20	• ik geef aanwijzingen voor de uitvoering van de taaltaken			
	Hulp bij taal	altijd	soms	nooit
T21	• ik reageer passend op leerlingen met verschillende taalbehoeften			
T22	• ik geef individuele leerlingen hulp bij taalproblemen			
T23	• ik stimuleer leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik			

Bijlage 3 Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie

Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie uit klas 7 t/m 12

Beste leerlingen,

Allereerst, fijn dat je mee wilt werken aan het onderzoek! Met deze vragenlijst wil ik uitzoeken hoe jij de periodelessen ervaart. Het onderzoek dat ik doe richt zich op de ervaringen van leerlingen met dyslexie die periodeonderwijs volgen. Ik wil in beeld brengen wat er goed gaat en wat er beter kan.

In welke klas zit je ?

(aankruisen)

- ☐ Klas 7
- ☐ Klas 8
- ☐ Klas 9
- ☐ Klas 10
- ☐ Klas 11
- ☐ Klas 12

Wat is je geslacht?

(aankruisen)

- ☐ Jongen
- ☐ Meisje

Hieronder staan een aantal stellingen kruis steeds een vakje bij elke stelling aan die het meest op jou van toepassing is.

1. Ik begrijp de lesstof die in de periodelessen verteld wordt.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

☐ Wel mee eens

☐ Niet mee eens

2. Het maken van aantekeningen tijdens de periodelessen gaat mij goed af.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

☐ Wel mee eens

☐ Niet mee eens

3. Het verwerken van aantekeningen in mijn periodeschrift gaat mij goed af.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

☐ Wel mee eens

☐ Niet mee eens

4. Ik vind het leuk om van die aantekeningen eigen verhalen in mijn periodeschrift te schrijven.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

☐ Wel mee eens

☐ Niet mee eens

5. Bij het schrijven in mijn periodeschrift heb ik moeite met de spelling.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

- ☐ Wel mee eens
- ☐ Niet mee eens

6. In de periodelessen worden er vaak woorden gebruikt die ik niet begrijp.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

- ☐ Wel mee eens
- ☐ Niet mee eens

7. Voor het leren van mijn periodeproefwerk heb ik veel aan het periodeschrift dat ik gemaakt heb.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

- ☐ Wel mee eens
- ☐ Niet mee eens

8. Voor mijn periodeschriften krijg ik vaak een goede beoordeling.

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

- ☐ Wel mee eens
- ☐ Niet mee eens

9. Voor mijn periodeproefwerken haal ik meestal een:

(kruis het vakje aan dat het meest op jou van toepassing is)

- ☐ Zeer goed
- ☐ Goed
- ☐ Ruim voldoende
- ☐ Voldoende
- ☐ Matig
- ☐ Onvoldoende

Open vragen

1. Wat zijn voor jou de voordelen van het periodeonderwijs?

2. Wat zijn voor jou de nadelen van het periodeonderwijs?

Bijlage 4 Interview leerlingen met dyslexie

Deelnemers: twee leerlingen met dyslexie uit de klas van de docent die wel bekend is met TVO.

	Stellingen	Samenvatting antwoorden
1.	Aantekeningen maken en die leesbaar overnemen in je eigen schrift dat je leerboek vormt is voor leerlingen met dyslexie een grote opgave.	De leerlingen waren het hiermee eens, zij mogen van hun docent met een I-pad werken om de aantekeningen te maken en te verwerken. Het geeft hen meer overzicht en structuur en de spelling wordt automatisch gecontroleerd.
2.	De periodelessen geven je de kans om dieper op de stof in te gaan en er je eigen gedachten over te vormen. Zo kan ik de lesstof goed onthouden.	De leerlingen zijn positief over periodeonderwijs. Zij vinden het prettig om iedere dag met hetzelfde vak te beginnen. Er is in de periodelessen veel ruimte om mee te denken mee te doen daardoor onthouden zij de lesstof beter.
3.	Het zou mij helpen wanneer de periodeleerkracht iedere les een woordweb maakt met de kern van wat behandeld is, zodat ik zeker weet dat ik alles heb.	De leerlingen geven aan dat dat inderdaad zou kunnen helpen om het overzicht te behouden.

Bijlage 5 Interview leerlingen met dyslexie

Deelnemers: twee leerlingen met dyslexie uit de klas van de docent die wel bekend is met TVO.

	Vragen	Samenvatting vanuit interview
1.	Hoe heeft de leerkracht ruimte gegeven om mee te denken en mee te doen? (interactie)	Beide leerlingen geven aan veel te mogen samenwerken, zij zien samenwerken als een voordeel, want samen weet je meer.
2.	Wat deed de leerkracht om jullie te betrekken in de theorie? (context)	Beide leerlingen geven aan dat de docent de lesstof heel duidelijk en uitgebreid heeft uitgelegd.
3.	Heeft de docent bij het maken van de strip op het bord geprobeerd aan te sluiten bij jullie leefwereld? (context)	Beide leerlingen geven aan dat de strip van Donald Duck op het bord door de leerlingen gewaardeerd werd en dat zo nog duidelijker werd wat de bedoeling van de lesstof was.
4.	Is na deze periode de lesstof uit de periode (zoals: interpunctie en directe en indirecte rede), meer voor je gaan leven? (taalsteun)	Beide leerlingen geven aan interpunctie en directe en indirecte rede nu beter te snappen.
5.	Wat heb je nieuw geleerd, wat is bijvoorbeeld interpunctie? (taalsteun)	Beide leerlingen geven aan nu te weten wat interpunctie is, ter illustratie geven ze gelijk een opsomming.
6.	Hoe heeft jullie docent ervoor gezorgd dat jullie nu begrijpen dat je hoofdletters moeten gebruiken, punten en komma's. (interactie, context)	Beide leerlingen geven aan veel te hebben geoefend en geven tevens aan dat de docent iedere les ook spelletjes deed waardoor ze de lesstof goed begrepen.
7.	Was er tijdens het werken ruimte om vragen te stellen wanneer je iets niet begreep? (interactie)	Beide leerlingen geven aan dat de leerkracht altijd bereidt is de lesstof meerdere keren te herhalen.

Bijlage 6 Vragen interview periode Creatief Schrijven

Deelnemer: docent die wel bekend is met TVO

DEEL 1

Algemene vraag:

1. Hoe zie jij de rol van de periodeleerkracht ten aanzien van taalgericht vakonderwijs?

Interactie

2. Welke werkvormen heb je ingezet om de leerlingen te laten meedenken en meedoen.?

Context

3. Hoe heb je de leerlingen betrokken in de theorie?
4. Waar had je het gevoel dat je je verplaatste in de leefwereld van de leerlingen?
5. Wat kun je zeggen over het eigen maken van de lesstof, hoe is de lesstof voor de leerlingen gaan leven?

Taalsteun

6. In de periodelessen creatief schrijven klonken verschillende vaktermen die horen bij die periode. (zoals interpunctie) Hoe heb je de leerlingen deze vaktermen geleerd?

DEEL 2

Op grond van de uitkomst van de vragenlijsten:

In de vragenlijsten vallen mij een aantal zaken op die ik verwoord in stellingen, je mag erop reageren:

1. Aantekeningen maken en die leesbaar overnemen in je eigen schrift dat je leerboek vormt is voor leerlingen met dyslexie een grote opgave.
2. De periodelessen geven je de kans om dieper op de stof in te gaan en er je eigen gedachten over te vormen. Zo kan de leerling de lesstof goed onthouden.
3. Het zou de leerling helpen wanneer de periodeleerkracht iedere les een woordweb maakt met de kern van wat behandeld is, zodat de leerling weet wat er die les behandeld is en wat er in zijn schrift moet staan.

Bijlage 7 Vragen interview over TVO, dyslexie en de periode Creatief Schrijven

Deelnemer: docent die niet bekend is met TVO

Wat is Taalgericht Vakonderwijs voor jou?

Wat herken je in je eigen lessen met betrekking tot Taalgericht Vakonderwijs?

Wat doe je al, wat zou je meer kunnen doen?

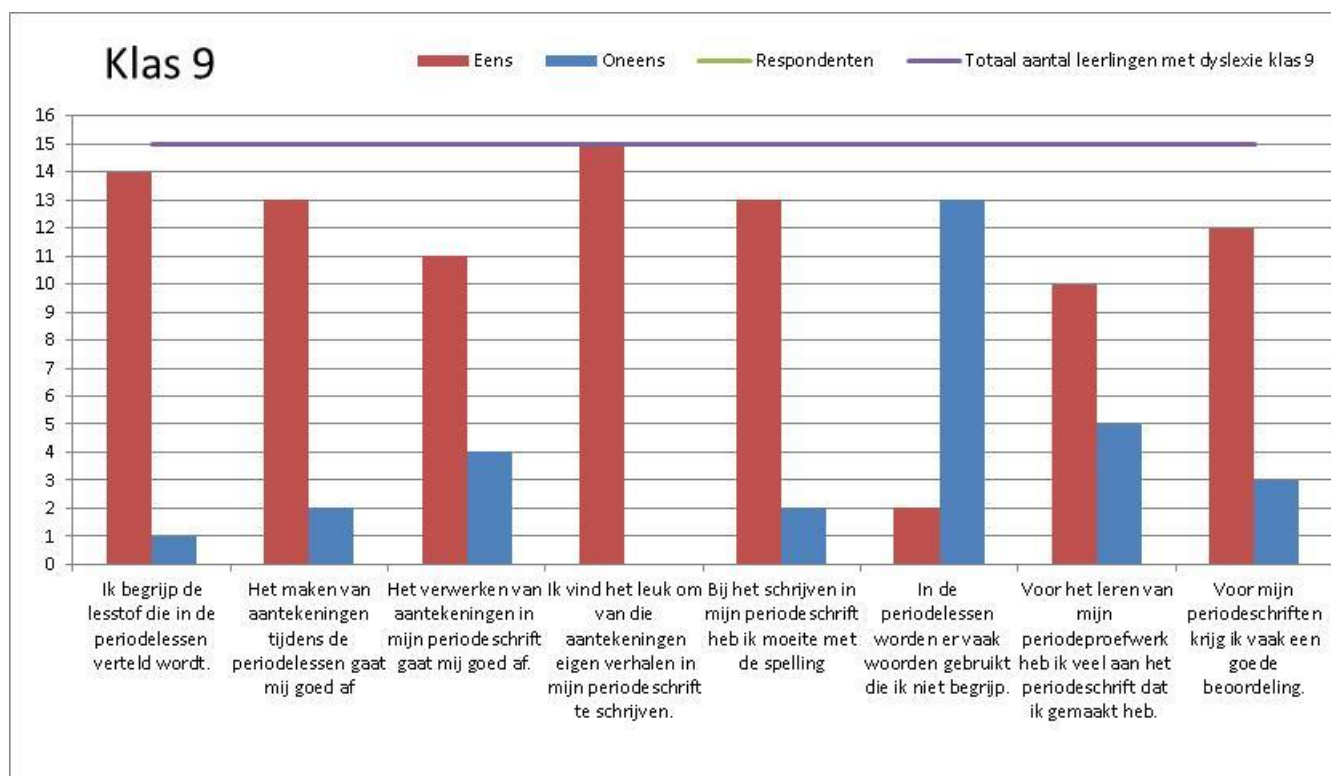
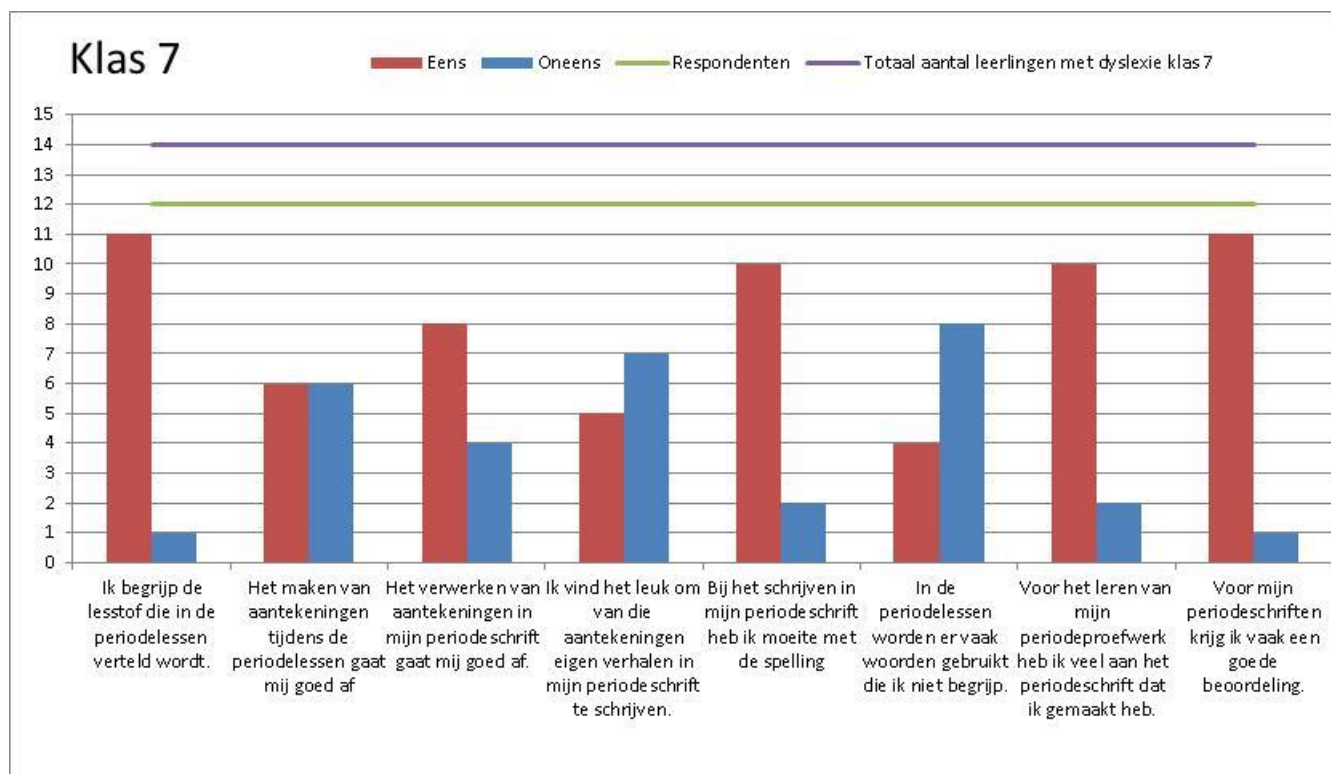
Periodeonderwijs en dyslexie: waar liggen de voordelen voor de leerling met dyslexie met betrekking periodeonderwijs en waar de nadelen?

Hoe zou Taalgericht Vakonderwijs daar op in kunnen springen?

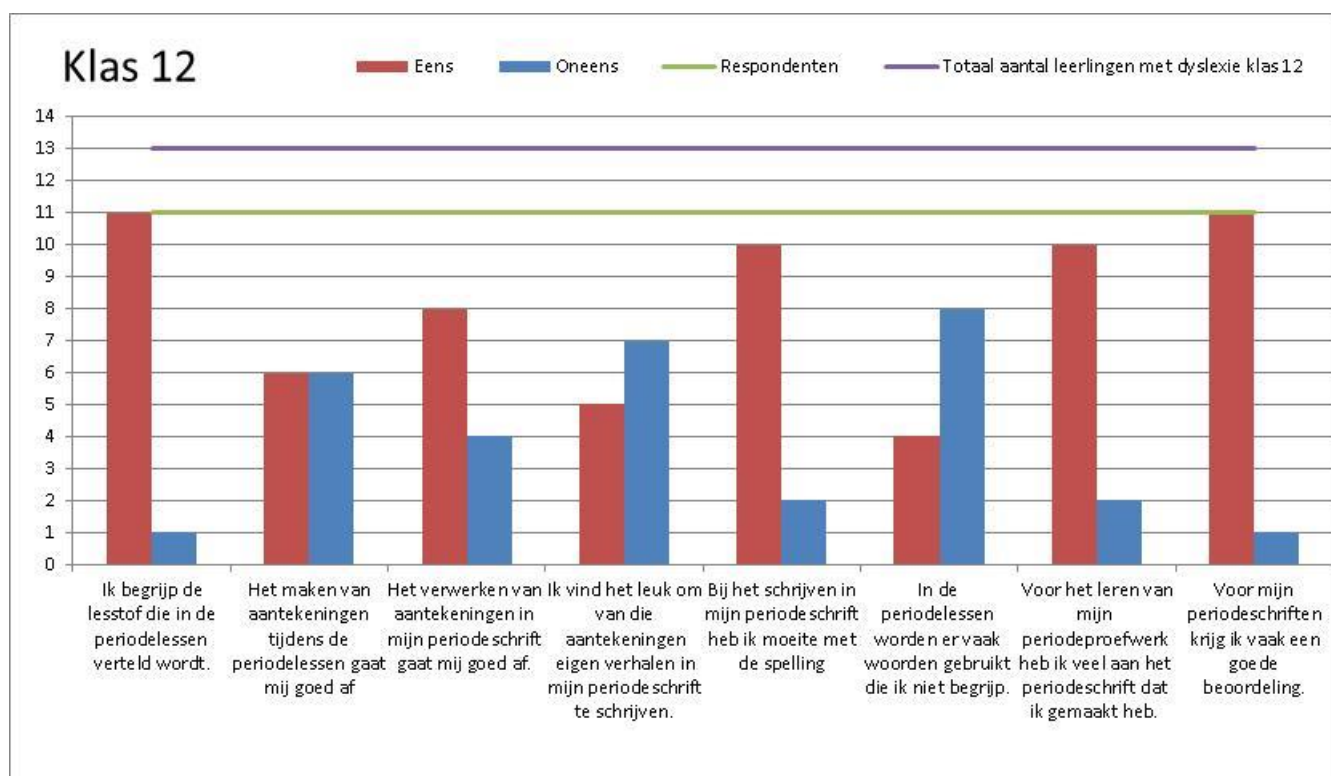
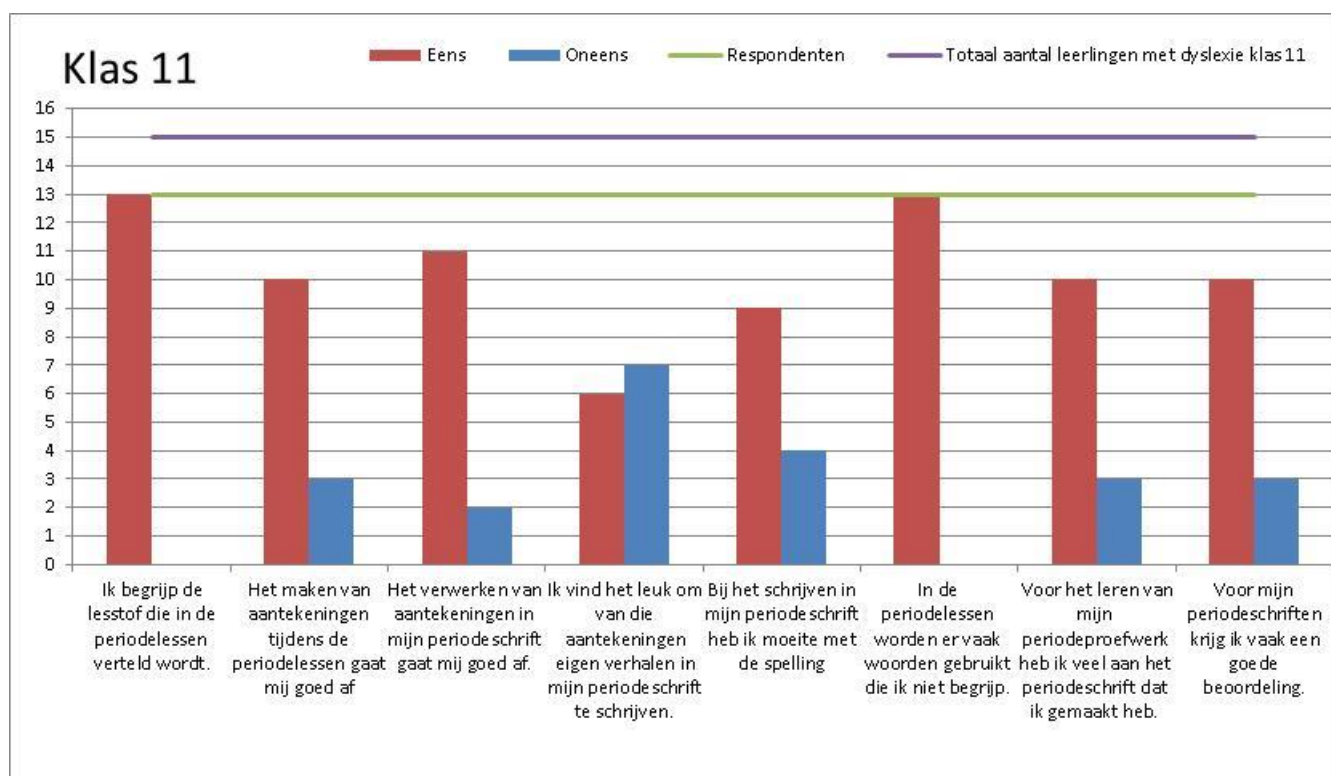
Bijlage 8 Samenvatting observaties met de Quicksan TVO

	Docent 1. <u>wel</u> bekend met TVO	Docent 2. <u>niet</u> bekend met TVO
Algemeen pedagogisch handelen	De docent geeft afwisselend les. Zij laat de leerlingen meedenken en meedoen en stimuleert de bijdragen van de leerlingen.	De docent creëert een veilige werksfeer waar rust heerst en gewerkt kan worden. De docent is streng maar rechtvaardig en zet humor in om de leerlingen te wijzen op de gemaakte afspraken
Context en vakinhoud	De docent heeft aandacht voor de kernbegrippen en verbindt de lesinhoud aan voorkennis en ervaringen. De leerlingen krijgen uitleg over interpunctie, op verschillende manieren komt de lesstof aan de orde, er is veel ruimte voor gesprek.	De docent pakt iedere les de lesstof uit voorgaande lessen terug en laat de leerlingen die lesstof klassikaal aan elkaar vertellen. De leerlingen worden betrokken in de theorie door uitnodigende vragen en opdrachten. De kernbegrippen behorende bij de les worden ontdekt, toegelicht, geoefend en genoteerd, zo zijn de leerlingen actief bezig met de lesstof.
Interactie	De leerlingen krijgen veel ruimte om samen te werken. Zo maken de leerlingen klassikaal een woordweb over creatief schrijven, de docent helpt met rubriceren.	De leerlingen krijgen regelmatig de ruimte om vragen te stellen en mee te denken over het aanpakken van een opdracht. Zo geeft de docent bij het maken van de meesterproef na de uitleg (mondeling, op het bord en op papier) de leerlingen de ruimte om verhelderende vragen te stellen. De interactie vindt vooral plaats tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen en de lesstof, minder tussen de leerlingen onderling.
Taalsteun	De kijkwijzer Taalgericht Vakonderwijs Taalsteun is ingezet om taalsteun waar te nemen. <i>(zie bijlage 2)</i> De docent gebruikt begrijpelijke taal en spreekt zeer duidelijk. Op woorden die belangrijk zijn legt zij de nadruk. Moeilijke woorden licht zij toe. Zo kwam bij het creatief schrijven de indirecte rede aan bod, er volgde ter plekke een gedegen uitleg. In een van de lessen moesten de leerlingen een strip maken, de gehele les was de docent ter plaatse wanneer er vragen waren over het formuleren van zinnen.	De docent is zeer bewust bezig met taalsteun. Het taalgebruik van de docent is begrijpelijk, maar niet altijd eenvoudig. De laag frequente woorden die de docent gebruikt licht zij toe en verbindt zij aan de lesstof. De docent geeft de leerlingen helder uitleg over de SO' s en proefwerken, na het uitdelen is er ruimte om verhelderende vragen te stellen. Leerlingen met individuele vragen krijgen de ruimte om nog een vraag te stellen, de docent deelt woordenboeken uit wanneer blijkt dat leerlingen bij het schrijven van het verhaal zoeken naar woorden en de schrijfwijze.

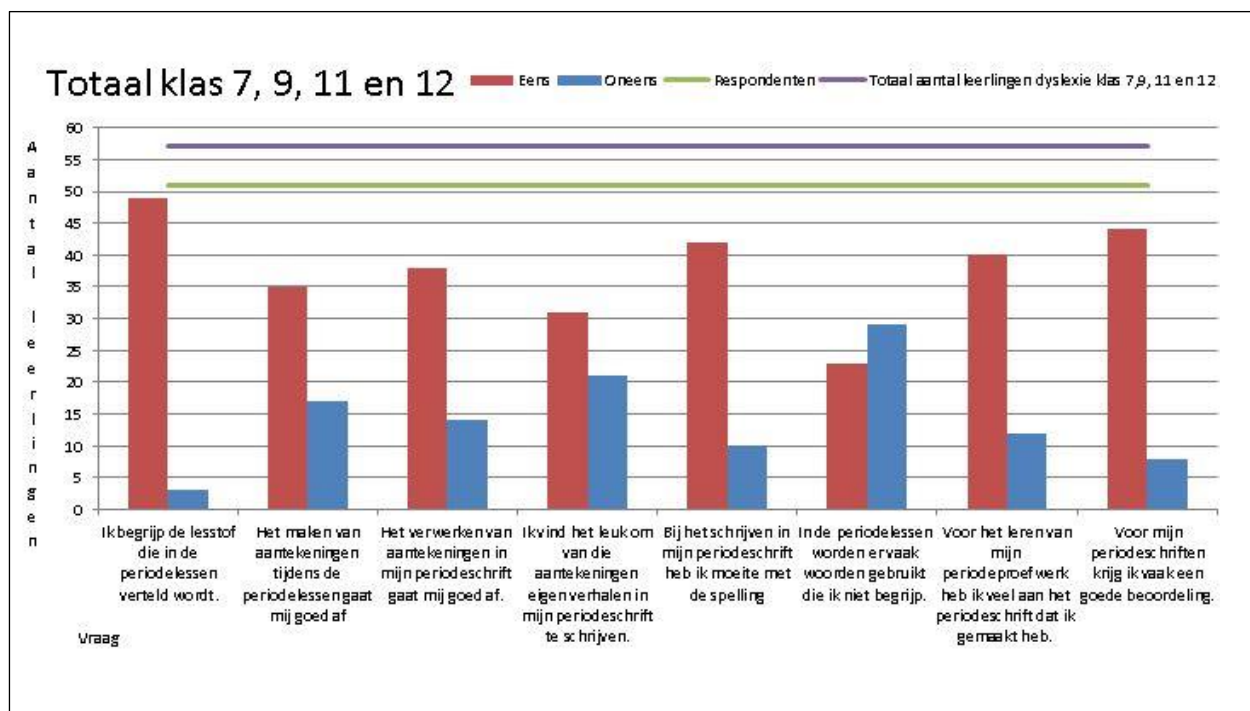
Bijlage 9 Uitkomst vragenlijsten klas 7 en klas 9



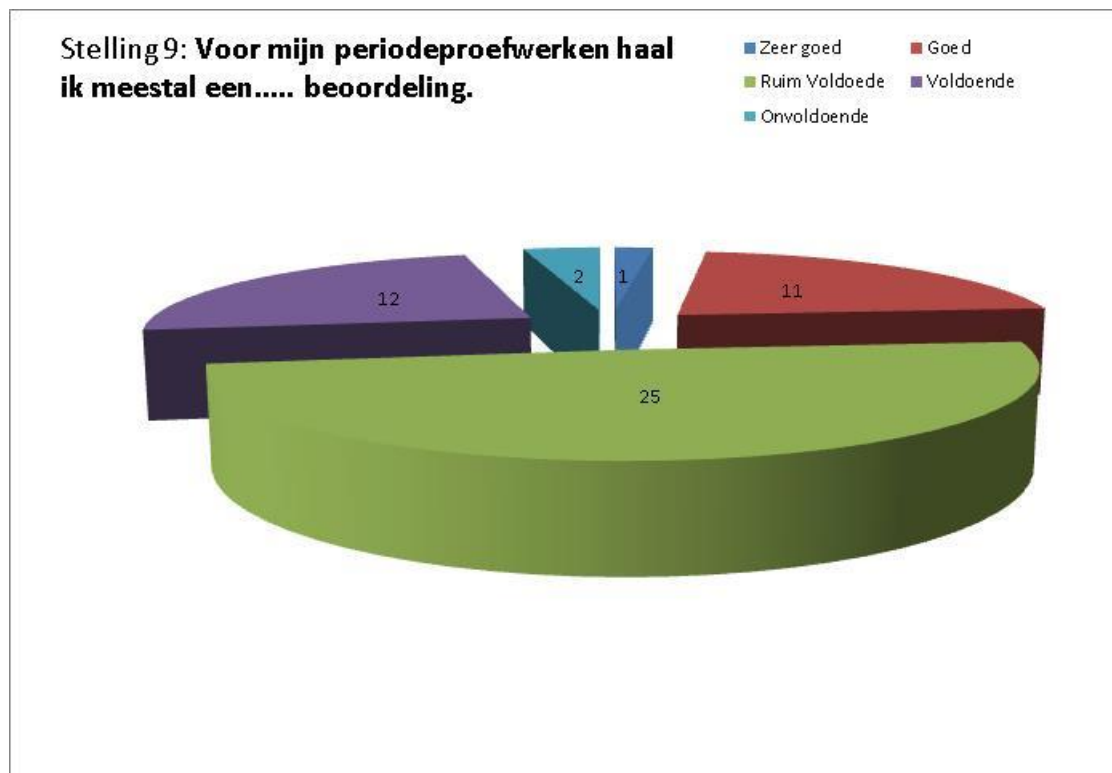
Bijlage 10 Uitkomst vragenlijsten klas 11 en klas 12



Bijlage 11 Uitkomst vragenlijsten totaal aantal respondenten



Bijlage 12 Uitkomst vragenlijsten proefwerkcijfer



Bijlage 13 Tabel uitkomst van de vragenlijst in procenten

	Stellingen	Uitkomst van alle 51 respondenten
1.	Ik begrijp de lesstof die in de periodelessen verteld wordt.	96 % is het hiermee eens.
2.	Het maken van aantekeningen tijdens de periodelessen gaat mij goed af.	Van klas 7 en 12 is 50 % het hiermee eens. Van klas 9 is 87 % het hiermee eens. Van klas 11 is 77 % het hiermee eens.
3.	Het verwerken van aantekeningen in mijn periodeschrift gaat mij goed af.	75 % is het hiermee eens.
4.	Ik vind het leuk om van die aantekeningen eigen verhalen in mijn periodeschrift te schrijven.	Van klas 9 is 100 % het hiermee eens. Van klas 7, 11 en 12 is 44 % het hiermee eens.
5.	Bij het schrijven in mijn periodeschrift heb ik moeite met de spelling.	82 % is het hiermee eens.
6.	In de periodelessen worden er vaak woorden gebruikt die ik niet begrijp.	Van klas 7, 9 en 12 is 26 % het hiermee eens. Van klas 11 is 100 % het hiermee eens.
7.	Voor het leren van mijn periodeproefwerk heb ik veel aan het periodeschrift dat ik gemaakt heb.	78 % het hiermee eens.
8.	Voor mijn periodeschriften krijg ik vaak een goede beoordeling.	86 % is het hiermee eens.
9.	Voor mijn periodeproefwerken haal ik meestal een:	Klas 7 ruimvoldoende Klas 9 voldoende Klas 11 ruim voldoende Klas 12 ruim voldoende

Bijlage 14 Vragenlijst uitkomst open vragen

	Vragen	Klas	Antwoorden
1.	Wat zijn voor jou de voordelen van het periodeonderwijs?	7	Ik vind het fijn dat je met een thema bezig bent, dat het 3 weken lang hetzelfde is.
1.	Wat zijn voor jou de voordelen van het periodeonderwijs?	9	Het gaat steeds over één onderwerp en je hoeft dus niet heel veel verschillende vakken tegelijk te leren, dat vind ik erg fijn.
1.	Wat zijn voor jou de voordelen van het periodeonderwijs?	11	Dat het drie weken duurt en dat je er dus diep op in kunt gaan.
1.	Wat zijn voor jou de voordelen van het periodeonderwijs?	12	Je bent in de periode intensief bezig met de stof daardoor leer je het goed.
2.	Wat zijn voor jou de nadelen van het periodeonderwijs?	7	Ik maak veel fouten met schrijven.
2.	Wat zijn voor jou de nadelen van het periodeonderwijs?	9	Het is vaak veel schrijfwerk en daar doe ik lang over en ik kan mijn aantekeningen vaak niet lezen omdat ik zo snel moet schrijven.
2.	Wat zijn voor jou de nadelen van het periodeonderwijs?	11	Dat je je eigen aantekeningen moet maken, ik kan niet lezen en schrijven tegelijkertijd.
2.	Wat zijn voor jou de nadelen van het periodeonderwijs?	12	Het kan zijn dat je aantekeningen niet helemaal kloppen of onvolledig zijn, hierdoor ontbreekt er een deel van de leerstof.

Bijlage 15 Samenvatting bronnenonderzoek met de Quicksan TVO

Categorie	De docent:	Docent 1 <u>wel</u> bekend met TVO Uitkomst observatie van vier schriften	Docent 2 <u>niet</u> bekend met TVO Uitkomst observatie van vier schriften
Algemeen didactisch handelen	Verbindt vakinhoud aan voorkennis en ervaringen	De leerlingen maken een inhoudsopgave en krijgen op de eerste lesdag te horen waar ze de komende weken aan gaan werken. Zij maken daarvan een overzicht in hun schrift.	Op de eerste lesdag maken de leerlingen een woordweb van wat zij deze periode denken te gaan leren. Dit woordweb vormt de eerste pagina van het periodeschrift.
	Werkt met geordend materiaal	De materialen waarmee gewerkt wordt zijn overzichtelijk en duidelijk. In de schriften is terug te zien dat er voor de les over interpunctie gebruik is gemaakt van een methodeboekje. De zinnen staan compleet en correct in de schriften.	De materialen waarmee gewerkt wordt zijn overzichtelijk en duidelijk. Als sluitstuk van de periode maken de leerlingen een meersterproef. Het format van deze proef wordt hen op stencils aangeboden.
	Heeft een heldere lesopbouw	Wat opvalt is dat de schriften van verschillende leerlingen eenzelfde volgorde en inhoud hebben wat duidt op structuur in de lessen.	Wat te zien is, is dat de schriften eenzelfde opbouw en structuur hebben, wat duidt op een heldere lesopbouw.
	Heeft variatie in werkvormen	De docent wisselt verschillende werkvormen af: woordwebs, so'tjes en opdrachten alleen en samen.	De docent wisselt verschillende werkvormen af: een woordweb, overhoringen, gestructureerde opdrachten en vrije opdrachten alleen en samen.
Context en vak-inhoud	Verbindt vakinhoud aan voorkennis en ervaringen	In de schriften staat een woordweb die de leerlingen samen met de docent gemaakt hebben. De leerlingen hebben samen geassocieerd over creatief schrijven (activeren van de voorkennis).	In de schriften is terug te zien dat de leerlingen het hoofdlettergebruik uitgelegd hebben gekregen. De lesstof uit de les met enkele voorbeelden is letterlijk terug te vinden in de schriften. Zo gebruikte de docent de volgende zin om eigennamen duidelijk te maken: "Als wolf eet Wolf vlees."
	Heeft aandacht voor lesdoelen en kernbegrippen	Iedere les staat er een vakinhoudelijk lesdoel centraal welke terug te vinden is in de schriften: (bijvoorbeeld: interpunctie, indirecte rede en directe rede, vertelperspectief)	De theorie is door het hele schrift heen zichtbaar. De leerlingen werken na iedere les weer verder met de aangeboden theorie. (voorbeelden van de theorie: interpunctie, indirecte rede en directe rede, vertelperspectief)

	Stimuleert leerlingen actief bezig te zijn met vakinhoud	De docent geeft activerende werkvormen die terug te zien zijn in de schriften: striptekenen, verhalen schrijven, tekeningen maken, verhaal bij een krantenartikel schrijven.	De docent geeft activerende werkvormen die terug te zien zijn in de schriften: verhalen schrijven, tekeningen maken, en strip maken, een verhaal afmaken.
	Creëert een herkenbaar kader voor de nieuwe lesstof	De lesstof is ingebed in duidelijke opdrachten. Zo heeft de docent bijvoorbeeld de directe rede en de indirecte rede uitgelegd aan de hand van een strip die zij op het bord had getekend. De leerlingen hebben vervolgens in hun eigen schrift ook een strip getekend met de tekstbalonnetjes erbij.	De docent laat de nieuwe lesstof letterlijk inkaderen door de leerlingen. Alle belangrijkste informatie krijgt een omlijning in het schrift.
	Laat de kernbegrippen opschrijven	In de schriften zie ik de kernbegrippen die de docent heeft behandeld terug. Voorbeelden: interpunctie, indirecte rede en directe rede en vertelperspectief.	In de schriften zie ik de kernbegrippen die de docent heeft behandeld terug. Voorbeelden: interpunctie, indirecte rede en directe rede en vertelperspectief.
Interactie	Stimuleert de samenwerking tussen de leerlingen onderling en ten opzichte van de lesstof	Wat ik waarneem in de schriften is dat de leerling in dialoog gaat met de lesstof. De pasverworven begrippen komen terug in zelfgeschreven verhalen.	Wat ik terugzie in de schriften is het enthousiasme van de leerkracht over de lesinhoud. De opdrachten zijn met plezier gemaakt, de leerling gebruikt de aangeboden theorie om zijn verhaal te schrijven.
Taalsteun	Besteedt aandacht aan moeilijke woorden	In de schriften zie ik bij nieuwe begrippen tevens een toelichting geschreven.	In de lessen heb ik waargenomen dat de docent laagfrequente woorden van een toelichting voorzag, dat is gedeeltelijk terug te zien in de schriften. De laagfrequente woorden die gedicteerd zijn zie ik terug. De laagfrequente woorden die wel benoemd en uitgelegd zijn maar niet gedicteerd zie ik niet terug.
	Geeft hulpmiddelen (woordwebs, voorbeeld-formuleringen)	De docent maakt gebruik van woordwebs en voorbeeldformuleringen.	De docent geeft verschillende hulpmiddelen, zoals een woordweb en voorbeeldformuleringen

		De voorbeeldformuleringen zie ik terug bij de uitleg van de interpunctie, het woordweb heeft de docent gebruikt om de voorkennis te activeren.	(voorbeeld: bij de uitleg over hoofdletters hebben de leerlingen drie zinnen gekregen zonder hoofdletters, deze moesten ze aanpassen.)
	Hanteert diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen	De docent laat leerlingen schrijven, tekenen en presenteren. In de schriften zie ik terug dat de leerlingen zowel alleen als in groepjes hebben gewerkt aan de verwerkingsopdrachten.	De docent laat leerlingen schrijven en tekenen aan gestructureerde en vrije opdrachten. In de schriften zie ik terug dat de leerlingen zowel alleen als in groepjes hebben gewerkt aan de verwerkingsopdrachten.

Bijlage 16 Labeling interviews twee docenten

Categorie	Docent 1 <u>wel</u> bekend met TVO	Docent 2 <u>niet</u> bekend met TVO
Interactie	Mij gaat het er niet om of ik mijn kennis kwijt kan, maar of de lesstof bij de leerling naar binnen komt, dat is wat Vrije School onderwijs volgens mij is. Ik zet veel verschillende werkvormen in om de leerlingen in de lesstof te betrekken.	Interactie betekent voor mij dat ik vanuit mijn eigen enthousiasme leerlingen enthousiast wil maken. Interactie tussen leerlingen onderling heeft bij mij een minder grote plek.
Context	Ik betrek alledaagse situaties in al mijn lessen.	Ik probeer waar ik mee bezig ben te koppelen aan andere vakken die ze krijgen. Ik probeer het in het grotere geheel te krijgen.
Taalsteun	Taalsteun zou nog meer ingezet kunnen worden door alle periodeleerkrachten, inclusief mijzelf.	Taalsteun is mijn sterkste kant. Je kunt taalsteun inzetten om je verhaal duidelijker te maken.
Enthousiasme	Als je de stof vertelt vanuit je eigen enthousiasme of kennis dan komt dat over.	Enthousiasme zet ik in om de leerling geboeid te krijgen en aan het werk te krijgen.
Verbinding	Het doel van het Vrije School onderwijs is verbinden. Je kunt je pas verbinden met de stof als het leeft en als je de context kent.	In het periodeonderwijs moet ik verbindingen leggen tussen wat ik over moet brengen en de leerling.
Periodeonderwijs en TVO gaan goed samen?	Je hebt de tijd om zijpaden in te slaan, om dieper op de stof in te gaan.	Je kunt inspelen op wat er uit de klas komt. Je hebt de tijd en ruimte om je lesstof aan de passen aan de groep.
Periodeonderwijs en Dyslexie	De leerling met dyslexie is vooral gebaat bij zo veel mogelijk context. Ik betrek alledaagse situaties of dingen die gebeurd zijn in de les. Daardoor hoop ik dat zij het op zichzelf betrekken, dat ze het onthouden en dat de lesstof hierdoor dichterbij komt.	Het kunnen onderscheiden van hoofd- en bijzaken is voor leerlingen met dyslexie lastig. Je kunt interactie inzetten om de leerlingen te leren wat echt belangrijk is in een tekst en wat bijzaken zijn.

Inzetten laptop voor leerlingen met dyslexie	Ik probeer alle leerlingen aan het schrijven te houden, oog-hand coördinatie oefening en handengymnastiek. De computer wordt alleen aanbevolen bij leerlingen die dat echt nodig hebben. Leerlingen die geen moeite hebben met hun eigen handschrift, of woorden niet echt verhaspelen, hebben in de periodeles niet echt baat bij een computer en mogen hem dus niet gebruiken. Twee leerlingen uit mijn mentorklas die dyslexie hebben en een heel slecht handschrift, moeten van mij in de periodelessen met de laptop werken. Voor alle leerlingen met dyslexie is er de mogelijkheid om de in de les gemaakte aantekeningen thuis op de computer uit te werken.	Ik probeer alle leerlingen aan het schrijven te houden, oog-hand coördinatie oefening en handengymnastiek. De computer wordt alleen aanbevolen bij leerlingen die dat echt nodig hebben. Leerlingen met dyslexie mogen hun aantekeningen thuis op de computer uitwerken.
--	--	---

Bijlage 17 Sterkte – zwakte analyse onderzoeksmethodes

Methode:	Sterk:	Zwak:
Lesobservaties met de Quicksan TVO	Halverwege onderzoek bij nog een tweede docent die niet bekend is met TVO gaan observeren. Meerdere malen intensief geobserveerd met de Quicksan TVO.	Wat zeggen de observaties bij twee docenten over alle docenten en wat zeggen ze over andere Vrije Scholen? Ik kan alleen uitspraken doen over twee docenten in mijn praktijk.
Vragenlijst voor leerlingen met dyslexie	Afgenomen in verschillende leerjaren, feedback gevraagd aan zorg coördinator en dyslexiecoach over de vragenlijst, feedback verwerkt. Veel van de deelnemers hebben de vragenlijst ingevuld.	Niet alle leerlingen met dyslexie konden meedoen. Een vragenlijst als middel is voor leerlingen met dyslexie niet optimaal. Ik had kunnen kiezen voor een focusinterview. Dat had dan als nadeel dat ik niet een grote groep kon benaderen.
Interviews met twee keer twee leerlingen uit de klas van de docent die wel bekend is met TVO	Voorafgaand aan de interviews (waarvoor toestemming van ouders en school en vrijwillige medewerking van leerlingen) met de leerlingen kennisgemaakt en gesproken over hun dyslexie. De leerlingen waren zeer bereid om mee te werken. Vier leerlingen uit een klas geeft een goed beeld van die klas. Ik wilde in beeld brengen of de leerlingen ervaren dat TVO wordt ingezet.	Pas in een later stadium kwam het idee om ook te observeren in lessen bij een docent die niet bekend is met TVO. Ik heb geen onderzoeksgroep op kunnen starten met leerlingen uit die klas. Ik heb daardoor geen input vanuit interviews van leerlingen uit de klas waar de docent niet bekend is met TVO. Ik kan daardoor geen uitspraken doen over de beleving van de leerlingen uit de klas van de docent die niet bekend is met TVO
Analyseren van schriften met behulp van de Quicksan TVO	Ik heb alle schriften van een periode van twee hele klassen mogen inzien. Uiteindelijk heb ik gekozen per klas vier schriften verder te analyseren. De gekozen schriften waren van leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie.	Voor het analyseren heb ik gebruik gemaakt van de Quicksan TVO die gebruikt wordt voor het observeren van lessen. Het toepassen op het analyseren van schriften bleek niet altijd mogelijk. Zo is het bijvoorbeeld moeilijk om te interactie tussen leerlingen en leraren terug te vinden op schrift.

Bijlage 18 Hoe doe ik onderzoek?

Reflectie aan de hand van de vijf lagen van persoonlijkheid.

Lagen van Persoonlijkheid	Vragen	Reflectie op het doen van onderzoek. Conclusies en aanbevelingen	En wat levert dat op?
Omgeving	Wat kom ik tegen?	Bij het trekken van conclusies en het doen van aanbevelingen heb ik te maken met de triade: persoon, theorie en praktijk. Alles wat ik noteer moet gebaseerd zijn op relevante onderzoeksdata en onderbouwd zijn vanuit de literatuur.	Een transparante en feitelijke weergave van een onderdeel op mijn praktijk.
Gedrag	Wat doe ik?	Ik verbind de theorie met de praktijk en baseer daar mijn bevindingen op.	Mijn reflectief onderzoekende houding levert bevindingen op die gebaseerd zijn op de praktijk en de theorie.
Competenties	Wat kan ik?	Ik kan feiten scheiden van fictie. De zakelijke en feitelijke weergave van mijn bevindingen dwingen mij om mij te beperken tot het noteren van enkel concreet waarneembare feiten.	Dat levert mij op dat ik in staat ben mijn conclusies en aanbevelingen zo helder mogelijk te formuleren.
Overtuigingen	Waar geloof ik in?	Ik geloof in een eerlijke en oprechte deelname van mijzelf en anderen aan mijn onderzoek.	Eerlijkheid en oprechtheid geven de ander het vertrouwen in deelname aan dit onderzoek.
Identiteit	Hoe zie ik mijzelf in mijn professionele rol?	Ik zie mijzelf in mijn rol als onderzoeker als een gemotiveerde, hard werkende en eerlijke professional.	Dat levert mij op dat ik het onderzoek dit schooljaar af krijg en dat de betrokkenen hebben aangegeven met plezier te hebben meegewerkt aan mijn onderzoek.
Betrokkenheid	Waar doe ik het allemaal voor?	Ik doe het allemaal voor de leerling met zijn of haar speciale onderwijsbehoefte.	Dat levert mij op dat ik de leerling centraal stel in het onderzoeksproces. Daarnaast behoud ik tijdens het onderzoek en daarna de focus waar ik het allemaal voor doe: De leerling!

