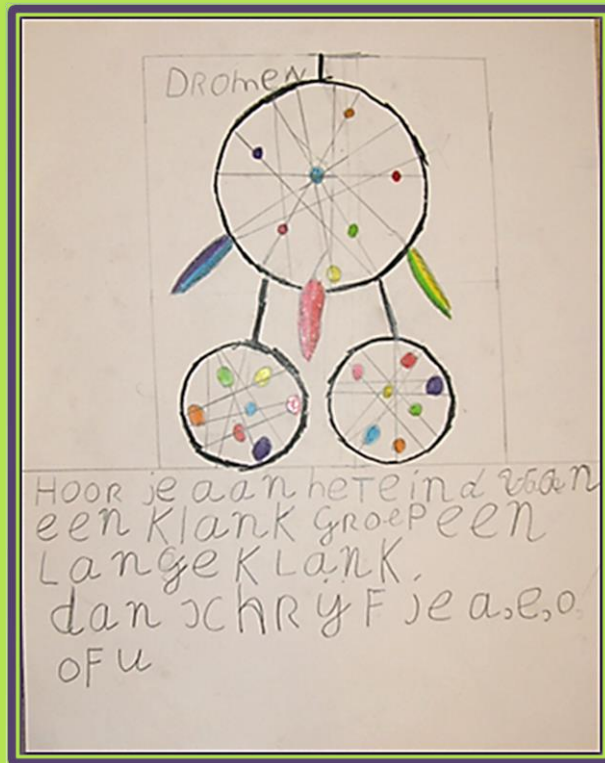


Creativiteit bij spelling



Een praktijkgericht onderzoek naar activerende en creatievere didactiek.

Student: Nathalie van den Kieboom

Studentnummer: 349014

Opleiding: Fontys OSO Master EN

Domein: Leren

Studiebegeleiders: Trees Das, Frans Smulders

Datum: 11 juni 2017

Inhoud

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Situatieschets	4
1.3 Innovatiewens	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Leren	6
2.2 Leertheorie in relatie met onderzoekend en spelend leren	7
2.2.1 Constructivisme	7
2.3 “Breinleren”	8
2.4 Betrokkenheid en motivatie	9
2.5 Activerende didactiek en creatieve werkvormen	10
2.6 Spellingsdidactiek	12
2.6.1 Spellingsdidactiek op de onderzoeksschool	12
2.6.2 Spellingsdidactiek	13
2.7 Het directe instructiemodel en het activerende directe instructiemodel	14
2.8 Onderzoeksvraag en deelvragen	14
3. Onderzoeksstrategie en methoden	15
3.1 Onderzoeksparadigma	15
3.2 Onderzoeksstrategie	15
3.3 Procedure	16
3.3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	18
3.4 Respondenten	19
3.5 Instrumenten	20
3.5.1 Interview leerkrachten met (half)open, gesloten en schaalvragen	20
3.5.2 Vragenlijst leerlingen met (half)open en gesloten vragen en een schaalvraag	20
3.5.3 Observatie-instrument “De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen”	21
3.5.4 Smileys intervalschaal	21
3.6 Kwaliteit van het onderzoek	23
3.6.1 Triangulatie	23
3.6.2 Betrouwbaarheid	23
3.6.3 Validiteit	23
3.7 Ethiek	23

4. Data-analyse en resultaten	25
4.1 Deelvraag 1	25
4.2 Deelvraag 2	30
4.3 Deelvraag 3	32
5. Conclusies, discussie en aanbevelingen	37
5.1 Conclusies	37
5.2 Discussie	40
5.3 Aanbeveling	41
6. Persoonlijk nawoord	43
Literatuurlijst.....	44
Bijlagen.....	48
Bijlage 1. Traject onderzoekend en spelend leren.....	48
Bijlage 2. Strategisch beleidsplan 2015-2019 stichting.....	51
Bijlage 3. Inhoudelijke uitleg methode Spelling op Maat.....	52
Bijlage 4. Schema activerende directe instructiemodel.	53
Bijlage 5. Creativiteit bij spelling handleiding.....	55
Bijlage 6. Schema indeling lessen tijdens interventieweken.	103
Bijlage 7. Interviewvragenlijst leerkrachten.	105
Bijlage 8. Vragenlijst leerlingen.	109
Bijlage 9. Lijst betrokkenheidssignalen LBS-L	111
Bijlage 10. Vijf schaalwaardes LBS-L.....	114
Bijlage 11. Beslissingsschema LBS-L	118
Bijlage 12. Scoreformulier LBS-L	119
Bijlage 13. Codering leerlingen vragenlijst tijdens nulmeting.	121
Bijlage 14. Codering leerlingen vragenlijst na interventieperiode.....	122
Bijlage 15. Codering interview leerkracht 1 tijdens nulmeting.	123
Bijlage 16. Codering interview leerkracht 1 na interventieperiode.	128
Bijlage 17. Individuele scorelijsten LBS-L	134
Bijlage 18. Foto's interventieweken.....	135

Samenvatting

Het onderzoek dat voor u ligt is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master EN (Educational Needs) gevolgd aan de Fontys Hogeschool binnen het domein leren.

Het onderwerp is ontstaan uit nieuwsgierigheid naar andere vormen van aanbieden en verwerken van een cognitief vak zoals spelling. Tijdens deze Masteropleiding heb ik ervaren hoe je op een “andere” voor mij inspirerende manier les kunt krijgen en geven. Deze inspiratie heb ik opgedaan tijdens de module “Drama en expressie als orthopedagogisch middel”. Actief en spelenderwijs leren, verwondering en samenwerken zijn kernbegrippen van deze module. Het spelenderwijs (en onderzoekend) leren is een onderdeel van de schoolontwikkeling waar we ons als team in aan het verdiepen zijn. Naar aanleiding van deze inspiratie en schoolontwikkeling is gekozen voor de onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen we activerende en creatievere didactiek inzetten bij het vak spelling om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren?”

Een nulmeting is uitgevoerd om inzicht te verkrijgen in de bestaande situatie. Literatuuronderzoek is verricht naar relevante kernbegrippen. Op basis van de nulmeting en het literatuuronderzoek is er een “creativiteit bij spelling” handleiding ontwikkeld met werkvormen die geïntegreerd zijn in het directe instructiemodel dat gehanteerd wordt op de onderzoeksschool. Tijdens de interventieperiode zijn er data verzameld betreffende de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen gekoppeld aan de ingezette werkvormen uit de creativiteit bij spelling handleiding.

Uit het onderzoek kan voorzichtig geconcludeerd worden dat activerende en creatievere didactiek de betrokkenheid en motivatie bevordert bij de leerlingen in de onderzoeksgroep. De onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen bepalen mede welke werkvormen er geschikt zijn voor de leerlingen.

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Het volgen van de module drama en expressie als orthopedagogisch middel (GDRM1) vormt de aanleiding en inspiratie voor dit onderzoek.

Ik zie een connectie tussen deze inspiratie en de opleidingen die ik in het verleden heb gevolgd: MBO Mode en Kleding, HBO TEHATEX (Tekenen, Handvaardigheid, Textiel) en de PABO. De verbinding is dat ik het inzetten van mijn creatieve achtergrond heb gemist in het lesgeven bij cognitieve vakken zoals taal, spelling, rekenen. Er zijn meerdere manieren waarop informatie wordt verwerkt. Het is belangrijk dat de leerkracht diverse methodieken kan inzetten om in te spelen op de individuele verschillen in ontwikkeling. Je hebt bijvoorbeeld een talige strategie of een visuele informatieverwerking strategie (Jolles, 2010).

Na ruim tien jaar lesgeven merk ik dat veel cognitieve vakken vrij statisch gegeven worden. Daarmee bedoel ik; leerkracht doet voor, leerlingen doen na en werken vervolgens in werkboeken. Dit zijn kenmerken van het traditionele onderwijs. Om actiever en adaptief onderwijs aan te willen bieden zal ik tegemoet moeten komen aan de individuele verschillen van leerlingen (Stevens, 1997).

Een eyeopener voor mij is het YouTube filmpje “Kunsteducatie: broodnodig voor het kinderebrein” van Mark Mieras (2012). De aandacht voor creativiteit en het creativiteitsaanbod gaan achteruit. De consequentie is dat de eigenschappen die we leren door middel van creativiteit: het (kritisch) luisteren en kijken, het auditief geheugen gebruiken, het leren experimenteren en het leren loslaten, minder ontwikkeld worden. En die eigenschappen hebben we nodig bij andere vakken zoals taal, rekenen, lezen, aardrijkskunde. Je hebt ze nodig om je staande te houden in onze kenniseconomie waarin we kinderen opleiden voor functies die soms niet eens bestaan. Men zal moeten leren wie je zelf zou kunnen zijn om flexibel in het leven te kunnen staan (Mieras, 2012).

1.2 Situatieschets

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een dorpsschool met 133 leerlingen gelegen in de gemeente Oosterhout, Noord Brabant. Ik ben twaalf jaar werkzaam op deze school en heb aan diverse groepen lesgegeven, de laatste vier jaar aan groep 3-4. In het schooljaar 2015-2016 ben ik gestart met de opleiding Master EN. Mijn wens is meer verbreding en verdieping te verwerven in diverse leer-, gedrags- en begeleidingsgebieden, zodat ik deze vaardigheden kan inzetten voor mijn eigen handelen en bij het begeleiden van mijn collega's. Ik ben sinds dit schooljaar werkzaam als intern begeleider op deze school.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 4 bestaande uit veertien leerlingen. In overleg met de leerkrachten, de directie en mijn studiebegeleiders is ervoor gekozen om de interventies niet zelf uit te voeren. De leerkrachten van groep 4 voeren het uit, ik begeleid ze hierin.

In het schooljaar 2016-2017 zijn we gestart met de schoolontwikkeling om onze leerlinggerichte pedagogiek te verbinden met een (meer) activerende didactiek. We volgen een tweejarig traject onder begeleiding van een onderwijsondersteuner die gespecialiseerd is op het gebied van onderzoekend en spelend leren. In bijlage 1 staat de beschrijving van het tweejarig traject.

We verbinden wereldoriëntatie met onderzoeksvragen en 21^e eeuwse vaardigheden. De onderbouw en de voorschool combineren het thematisch spelend leren met de methodes om de leerdoelen te bereiken. Het team wil zich graag ontwikkelen in onderzoekend en spelend leren om aan te sluiten op de veranderende wereld en de daarbij behorende (21^e eeuwse) vaardigheden die kinderen nodig hebben. Boekaarts (2010) geeft aan dat er een omslag in denken nodig is. De reden daarvoor is dat leerlingen kennis die ze verwerven flexibel kunnen inzetten in diverse situaties. Kennis niet als doel zien maar als gereedschap. Leerlingen zijn het meest gemotiveerd als ze invloed hebben op hun leerproces. Ze zijn gemotiveerd als ze kennis kunnen gebruiken en toepassen in betekenisvolle situaties. Onderzoekend leren creëert betrokkenheid en motiveert leerlingen (Marzano, 2014). Door spelend leren, door zichzelf vragen te stellen, door op onderzoek uit te gaan, wordt de leerstof eigen gemaakt. Dit concept heeft connecties met de constructivistische leertheorie. Er wordt uitgegaan van het feit dat leerlingen zoveel mogelijk hun eigen leren vormgeven. Leren is een proces van construeren van kennis (en vaardigheden), daarbij is de basis de al aanwezige kennis (Ebbens & Ettekoven, 2013).

1.3 Innovatiewens

In het strategisch beleidsplan (bijlage 2) van onze stichting, periode 2015-2019, staat vermeld dat de komende jaren nadrukkelijk vragen om meer personalisering van ons onderwijs, zodat de talenten van de kinderen optimaal tot bloei kunnen komen. Stevens (1997) spreekt over adaptief onderwijs door aanpassing van het onderwijsaanbod aan de individuele onderwijsbehoeftes van een leerling, er mee rekening houdend dat de leerling uitgedaagd wordt om actief mee te doen.

Met dit praktijkgericht onderzoek wil ik nagaan hoe je, door activerende en creatievere didactiek in te zetten bij een cognitief vak zoals spelling, in kunt spelen op de (onderwijs- en ondersteunings)behoeftes van de leerlingen waardoor de betrokkenheid en motivatie gestimuleerd zou kunnen worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Leren

Er zijn in de literatuur diverse definities te vinden over “leren”. De definities worden gekleurd door de tijd waarin ze geformuleerd zijn. Een reden daarvoor, is dat er steeds nieuwe theoretische ontwikkelingen zijn.

Van der Veen & Van der Wal (2016) maken een onderscheid in twee vormen van leren, namelijk het schoolse leren (het formele leren, intentioneel leren) en het buitenschools leren (het informeel leren, incidenteel leren).

Volgens de Onderwijsraad (2003) zal gezocht moeten worden naar leerarrangementen en leertrajecten waarin het schoolse (formele) leren gecombineerd en afgewisseld wordt met het buitenschoolse (informeel) leren. Dit om in de leer- en ontwikkelbehoeften van mensen in onze moderne kennismaatschappij te voorzien. Je kunt stellen dat het alleen overbrengen van geabstraheerde, gegeneraliseerde informatie (schoolse leren) niet meer voldoet aangezien je leerlingen moet voorbereiden op onze snel veranderende kenniseconomie en informatiemaatschappij. De leraar zal als begeleider kinderen moeten coachen in het leren “leren” zodat ze kennis kunnen toepassen in diverse situaties.

In het onderzoek “Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk” uitgegeven door het SCO-Kohnstamm Instituut (2006) spreekt men over de ontwikkelingen met betrekking tot het “nieuwe leren”. Het nieuwe leren wordt beschouwd als een verzamelnaam van veelsoortige vernieuwingen. Steekwoorden zijn: leerlinggericht, actief werken aan (re)constructie van kennis, leren in betekenisvolle contexten, leren met en van elkaar, inspelen op individuele capaciteiten en belangstelling, keuzemogelijkheden koppelen aan verantwoordelijkheid, waarbij de rol van leraar verschuift richting procesbegeleider. Deze aandacht voor het nieuwe leren (leertheorieën), leerstijlen en leerstrategieën heeft voor mijn gevoel te maken met het zien van een kind als individu. Een individu met eigen leer- en persoonlijkheidskenmerken waaraan ik als begeleider tegemoet moet komen om zo een kind optimaal te kunnen laten ontwikkelen.

Boekaerts & Simons (2010) spreken van leren in deze termen: als je meer kennis hebt verworven, je iets van buiten hebt geleerd, je een regel hebt leren toepassen, vooruitgang hebt geboekt, een andere houding hebt aangenomen. Er zijn leeractiviteiten en/of ervaringen aan vooraf gegaan, daarom noemen ze het leren een actief proces.

Het van buiten leren vind ik discutabel; is het altijd nodig dat het direct oproepbaar is uit je geheugen of voldoet het dat je weet hoe iets moet? De omschrijving door Van der Veen & Van der Wal (2016) vind ik duidelijker: dat het resultaat van leeractiviteiten een blijvend karakter heeft en op een later tijdstip herhaalbaar en reproduceerbaar is. Hier wordt het automatiseren mee bedoeld zodat er ruimte ontstaat in je werkgeheugen.

Ander factoren die van invloed op het leren zijn: intelligentie, interesse, zelfbeeld en motivatie (Van der Veen & Van der Wal, 2016). Motiverende didactiek is een kernconcept in dit onderzoek.

2.2 Leertheorie in relatie met onderzoekend en spelend leren

Onderzoekend en spelend leren vallen onder de term “het nieuwe leren”. Deze term is nader toegelicht in de voorgaande paragraaf “leren”. De uitgangspunten van het nieuwe leren komen uit het constructivisme.

2.2.1 Constructivisme

De grondgedachte van het constructivisme is dat een leerling gezien wordt als iemand die actief inzicht en kennis construeert in interactie met zijn omgeving (Onderwijsraad, 2003). Dit in tegenstelling tot andere leertheorieën die de leerling vaak zien als een passieve ontvanger met de actieve leraar die de kennis overdraagt waarbij de context vaak buiten beschouwing wordt gelaten.

Marzano & Miedema (2014) beschrijven in hun boek “Leren in 5 dimensies” dat ons traditioneel onderwijs berust op een leerstofparadigma: kennisinhouden die een leraar met behulp van het schoolboek in het geheugen van een leerling probeert te krijgen. De cognitieve psychologie en onderzoek naar sociaal constructivistische modellen hebben een fundament gelegd voor een ander paradigma: het denken en doen paradigma. De school met de zelfstandig lerende leerlingen. Met leerlingen die denken over en handelen met kennis. In figuur 2.1 wordt het verschil tussen de twee paradigma’s toegelicht. Het actief bezig zijn zorgt ervoor dat de leerinhouden in het kennissysteem van de leerlingen wordt opgenomen. Activerende didactiek zou een hulpmiddel kunnen zijn om dit te bewerkstelligen.

Het traditionele onderwijs	Actief en zelfstandig leren
• vooral de leerkracht actief • de leerstof centraal • de leerling ontvanger van kennis • vooral onderwijzen van inhoud • frontaal onderwijs • individueel • de leerkracht plant • leerling volgt opdrachten op • leerkracht beoordeelt - enzovoort	• vooral de leerling actief • leer- en denkactiviteiten centraal • de leerling producent van kennis • onderwijzen van vaardigheden én inhoud • begeleidend onderwijs • samenwerkend leren • leerling reguleert eigen leergedrag • leerling kiest • leerling reflecteert - enzovoort

Figuur 2.1 Verschillen traditionele onderwijs en actief, zelfstandig leren (Marzano & Miedema, 2014)

In het boek “Effectief leren” (Ebbens & Ettekoven 2013) wordt de constructivistische theorie aangehaald in combinatie met effectief leren en directe instructie. Het directe instructiemodel wordt gehanteerd in de spellingsmethode op de onderzoeksschool. Directe instructie is in principe docentgestuurd. Je kunt constructivistische instructiestrategieën in het directe instructiemodel verwerken. Voorbeelden van deze strategieën:

- Nieuwe leerstof inbedden in levensechte betekenisvolle situaties.
- Motivatieproblemen aanpakken door leerlingen een actieve rol in plaats van een passieve rol te laten spelen: interactief lesgeven.

Het directe instructiemodel geeft handvatten om op een gestructureerde wijze je les vorm te geven. Met als aanvulling de constructivistische instructiestrategieën die de leerling meer centraal stelt.

Het boek “Actief leren” van dezelfde schrijvers (Ebbens & Ettekoven 2013) gaat in op het leren gericht op wendbaar gebruik. Wendbaar gebruik heeft te maken met de transfer van het geleerde naar andere situaties dan waarin de leerlingen het hebben aangeleerd. Het pragmatisch constructivisme van Perkins dat vernoemd wordt in dit boek duidt op dat er in het constructivisme veel variëteiten zijn. Hij benoemt drie uitgangspunten:

1. De actieve leerling: luisteren, lezen, oefeningen maken, discussiëren enz.
2. De sociale leerling: kennis en begrip zijn sociaal gebonden.
3. De creatieve leerling: kennis en begrip dienen geconstrueerd en/of gereconstrueerd te worden.

Ik zie hier de link met onderzoekend, spelend leren (het nieuwe leren) met daarin het kind als een actieve, met zijn omgeving verbonden leerling.

Kritische noot bij het constructivisme: de leertheorie beschrijft dat kennis actief moet worden opgebouwd en geconstrueerd door cognitieve activiteiten van de lerende zelf. Het constructivisme als onderwijsaanpak wil zeggen dat ze de leerlingen zelf wil laten zoeken naar kennis, het aan elkaar wil laten koppelen en zo de mentale constructieprocessen ondersteunt (Marzano & Miedema, 2014). Ik denk dat er een combinatie tussen directe expliciete instructie en het onderzoekend en spelend leren kan zijn waardoor de leerlingen gemotiveerd en betrokken zijn bij de les. Dit wil ik in mijn onderzoek toepassen en aantonen. Hattie, geciteerd in “Leren in 5 dimensies” (2014), geeft aan dat dit mogelijk is: “directe instructie is actieve en begeleide instructie, die leidt tot actieve leerlingen, die actief met de lesstof aan de slag gaan.”

2.3 “Breinleren”

In deze paragraaf wordt toegelicht wat voor invloed de nieuwe inzichten met betrekking tot de hersenen hebben op het onderwijs en het “nieuwe leren”.

Neuropsychologie is interessant op dit moment omdat het een verbinding legt tussen datgene wat we kunnen zien in de hersenen en het gedrag. Executieve functies is een neuropsychologisch concept, het verwijst naar hogere cognitieve processen die we nodig hebben om onze activiteiten te plannen en te sturen. Je gebruikt ze dus bij het leren (Van der Wiel, 2016).

De link die ik leg met onderzoekend en spelend leren; we verwachten als begeleiders dat kinderen zelfstandig taken aanpakken en plannen. Wat belangrijk is voor het onderwijs en wat in meerdere bronnen aangegeven wordt is dat de hersenen van jonge kinderen nog niet zo goed zijn in plannen, prioriteren en oorzaak en gevolg met

elkaar in verband brengen (Jolles, 2010). Met deze achtergrondinformatie over “leren” kan ik rekening houden en mijn didactiek hierop aanpassen. Op mijn onderzoeksschool zien we dat de leerlingen moeite hebben met het zelfstandig plannen, inzetten van onderzoeksmethodes en de verwerking van het geleerde. De hogere cognitieve processen die je nodig hebt bij onderzoekend leren, zal je dus gestructureerd aan moeten bieden en aanleren. Dit door bijvoorbeeld gebruik te maken van effectieve en directe instructie op het gebied van leerstrategieën, zodat de leerlingen de strategieën in kunnen zetten bij het meer op zelfstandigheid gericht werken.

“De docent moet het brein prikkelen om de ontwikkeling te stimuleren” (Jolles, 2010). Jolles stelt dat het onderwijs zou kunnen aansluiten bij de natuurlijke ontwikkeling en rijping van het brein. Dit houdt niet in dat we leerlingen vrij moeten laten en moeten wachten tot de leerling toe is aan het zelfstandig werken. Maar dat we (docenten en ouders) condities moeten scheppen en de leerling moeten prikkelen en stimuleren. Dan kan de leerling (het brein) zich ontwikkelen. Je zou dit kunnen interpreteren als dat er een balans zou kunnen zijn tussen enerzijds de ruimte geven aan de leerling om zelfstandig te laten leren en ontdekken met daarnaast de docent (en ouders) als begeleiders en stimulators van het leerproces.

Marzano (2007) geeft kritiek op het “breinleren”. Hij haalt in zijn boek “Wat werkt op school” John Bruer aan: dat het hersenonderzoek en de neurowetenschappen nog niet overtuigend genoeg zijn om richting te geven aan leraren in het onderwijs. Er is ook nog veel te onderzoeken op het gebied van neuropsychologie en helaas wordt informatie die bekend is vaak verkeerd geïnterpreteerd. Men noemt dit neuromythes. In het artikel “Over het vóórkomen en voorkómen van neuromythen in het onderwijs” (Dekker, Lee & Jolles, 2014) worden de meest voorkomende neuromythes beschreven. In het belang van dit onderzoek wordt aangehaald dat het niet juist is dat leerprestaties zouden verbeteren als je leerlingen alleen maar zou onderwijzen in hun leerstijlvoorkeur. Het klopt dat auditieve, visuele en kinesthetische informatie in verschillende delen van het brein worden verwerkt. Deze delen zijn met elkaar verbonden, het is daarom aannemelijk dat als je alle sensomotorische modaliteiten gebruikt de ontwikkeling erbij gebaat is (Dekker, Lee & Jolles, 2014).

2.4 Betrokkenheid en motivatie

Marzano, Pickering en Heflebower (2016) beschrijven in hun boek “Betrokkenheid, de sleutel tot beter leren” dat de betrokkenheid van leerlingen gezien wordt als basis voor effectief leren. Betrokkenheid is niet eenduidig te vangen: motivatie, aandacht, interesse, inspanning, enthousiasme zijn concepten die elkaar overlappen. Om aandacht te trekken zijn onder andere spelachtige activiteiten geschikt. Ze helpen om de situationele interesse te wekken en om vast te houden (Marzano, Pickering & Heflebower, 2016). Huizenga (2003) stelt dat het spelonderwijs aanleren van spelling kinderen motiveert om aan het werk te gaan. Spelachtige activiteiten wil ik gebruiken in dit onderzoek om actief lesstof aan te bieden en in te oefenen.

Jos Castermans (2013) bespreekt in zijn boek “Spelend leren” dat we in plaats van het nastreven van cognitieve doelen eigenlijk bezig zijn met affectieve streefdoelen. We willen namelijk dat de leerlingen het leerdomein positief ervaren en er interesse voor hebben zodat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn. Hij geeft drie fasen aan om intrinsieke motivatie te verkrijgen:

1. De inlevingsfase: sfeer scheppen
2. De belevingsfase: het ingeleefde zelf beleven
3. De verwerkingsfase: het beleefde herbeleven door oefenen op papier.

Deze fasen kunnen in dit onderzoek ingebouwd worden in het directe instructiemodel.

Om de motivatie en betrokkenheid te onderzoeken kun je inzoomen op emoties met daaraan gekoppeld: hoe ervaren leerlingen school, wat is het school- klassenklimaat, hoe voelen de leerlingen zich? Dit zijn factoren die het leerresultaat kunnen beïnvloeden. De houding en de rol van de leraar is daarbij belangrijk, die schept de voorwaarden in samenspraak met de leerlingen. Motivatie is verbonden in een driehoek: leerkracht, leerling en leertaken. Het gaat erom dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken. Vanuit betrokkenheid (aansluiten op de belevingswereld) kun je dit bevorderen (Marzano & Miedema, 2014). Willen wij op onze onderzoeksschool leerlingen (zelfstandig) gemotiveerd aan het werk zetten zal de opdracht betekenisvol moeten zijn. Het leren voor wendbaar gebruik (transfer) kun je inzetten als betekenisvol leren, de leerling weet namelijk het doel van het leren (Ebbens & Ettekoven, 2013).

De drie psychologische basisbehoeften die Deci & Ryan hanteren sluiten aan bij bovenstaande uitleg. Competentie: het gevoel dat je iets *kunt*. Autonomie: dat je het *zelf* kan. Verbondenheid: je kunt het in *verbondenheid* met anderen doen (Marzano & Miedema, 2014).

Laevers, Peeters en Vanwijnsberghen (1997) geven aan dat concentratie een van de signalen is die je het duidelijkst kunt waarnemen bij betrokkenheid. Daarnaast is motivatie een van de “innerlijke” karakteristieken. Men beweegt zich bij betrokkenheid aan de grens van zijn mogelijkheden. Als er een activiteit is waarin de kwaliteit “betrokkenheid” zit, is die ontwikkeling bevorderend (Laevers, Peeters & Vanwijnsberghen, 1997).

2.5 Activerende didactiek en creatieve werkvormen

Activerende didactiek heeft zijn grondslag in het constructivisme: leerlingen construeren kennis door (nieuwe) informatie samen te voegen met voorkennis en ideeën. Een actief proces waarbij de leerlingen zelf zoveel mogelijk verantwoordelijkheid krijgen. Hierbij wordt gevarieerd in leerling- dan wel docentsturing. Aangezien het niet voor alle leerlingen zo makkelijk is om eigen verantwoordelijk voor het leren te nemen, zal er een balans gezocht moeten worden naar uitdaging en ondersteuning (Winkels & Hoogeveen, 2014).

Op de onderzoeksschool willen we dat de kennis die aangeboden wordt, gebruikt wordt tijdens het onderzoekend en spelend leren. We merken dat de balans er nog niet is. Dit is niet erg, het is namelijk een proces voor zowel de leerling als de leraar. Belangrijk is dat we ons doel en de situatieschets goed voor ogen hebben. Daarmee kunnen we onze werkvormen kiezen. Als je als docent duidelijk voor ogen hebt wat je leerlingen wilt leren, kun je door geschikte werkvormen te kiezen je onderwijs zo goed mogelijk op de verschillen tussen de leerlingen afstemmen (Winkels & Hoogeveen, 2014).

Het doel van activerende didactiek is dat de leerling zelf en/of in samenhang met anderen en de docent, tot nieuwe inzichten en ideeën komt (Winkels en Hoogeveen 2014). Hieruit blijkt voor mij het belang van de docent evenals de leerling in het leerproces.

Marzano en Miedema (2014) beschrijven in hun boek vijf uitgewerkte dimensies met betrekking tot de actieve en meer zelfstandig lerende leerling.



Figuur 2.2 Model van “Leren in vijf dimensies” (Marzano & Miedema, 2014)

Het is geen lineair proces. Het is een geïntegreerd geheel met onderdelen die gelijktijdig aanwezig kunnen zijn. Wat ik belangrijk vind aan deze dimensies is dat alles erin verweven is en de leraar een sturende en begeleidende rol heeft. De leerling staat centraal met het continu bij jezelf afvragen: hoe motiveer ik de leerling

(1), hoe krijg ik de leerling aan het denken en doen (2 en 3), hoe kan ik het leren betekenisvol maken (4), wat betekent het denken voor de leerling? (5)

Ik wil activerende didactiek inzetten bij het vak spelling om de leerlingen gemotiveerd bij de les te betrekken zodat de kennis die ze opdoen verankerd wordt in de al aanwezige kennis. Dat de transfer van het geleerde gemaakt zou kunnen worden naar andere gebieden. Bijvoorbeeld: het hanteren van de spellingsregels in contextrijke situaties zoals het schrijven van een brief aan een persoon in de eigen omgeving. Dit sluit aan bij onze schoolontwikkeling spelend en ontdekkend leren.

Activerende didactiek is er in diverse vormen:

- Instructievorm
- Interactievorm
- Opdrachtvorm
- Samenwerkingsvormen/coöperatief leren
- Spelvormen.

(Winkels en Hoogeveen, 2014)

Mijn verwachting is dat ik creatieve en activerende werkvormen kan kiezen en toepassen in de uitvoering van mijn onderzoek mits ik mijn doel en de situatieschets voor ogen houd.

Activerende didactiek kan op een creatieve manier vormgegeven worden zoals het verwerken van een spellingsregel in een lied, gedicht of tekening.

Creativiteit is namelijk een ruim begrip. In diverse literatuur wordt creativiteit omschreven als denkvaardigheid en onderdeel van de 21^e eeuwse vaardigheden. In mijn onderzoek wil ik creatieve werkvormen gebruiken als toegepaste werkvorm. Dit is een andere benadering. In hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op de creatieve interventies die uitgevoerd kunnen worden.

Sir Ken Robinson (2015) geeft als definitie van creativiteit: "Creativiteit is het proces om zowel originele als waardevolle ideeën te ontwikkelen. Met als wortel de verbeelding. En innovatie om nieuwe ideeën in de praktijk om te zetten." Wat ik belangrijk vind, is dat Robinson spreekt over dat het niet nieuw hoeft te zijn voor de mensheid maar nieuw voor de persoon zelf. Het heeft te maken met origineel denken. Eigenlijk is dit wat ik wil bereiken met dit onderzoek; een voor mij "nieuwe" manier van werken met betrekking tot het vak spelling.

2.6 Spellingsdidactiek

2.6.1 Spellingsdidactiek op de onderzoeksschool

Op de onderzoeksschool wordt gewerkt met de methode Spelling op Maat. In bijlage 3 de link met de inhoudelijke uitleg van deze methode.

Kort uitgelegd werkt de methode volgens een strikte structuur en organisatie en heeft als doel opbrengstgericht werken met behulp van het directe instructiemodel. Er wordt ingespeeld op differentiatie door leerlingen in te delen in: methodevolgers,

taalzwakke en taalsterke leerlingen (Noordhoffuitgevers z.j.). Ik mis in deze aanpak, en na vijf jaar ervaring met deze methode, het aanbieden van spellingsonderwijs met behulp van activerende werkvormen.

2.6.2 Spellingsdidactiek

Het doel van spellingonderwijs is dat je leert woorden om te zetten in correcte schriftbeelden (Schraven, 2011). Veel methodes werken met het vrijwel direct visueel aanbieden van de te leren woorden. Janson (2013) geeft kritiek op het huidige spellingsonderwijs. Hij vindt dat je spelling niet via visuele inprenting aan moet leren maar dat je klanken als uitgangspunt moet nemen. Eerst goed luisteren naar het woord voor je het op gaat schrijven (Hereijgens, Van den Berg, & Janson 2012). Bosman (2016) beaamt dit, daarnaast benadrukt zij het belang van expliciete instructie met behulp van het directe instructiemodel. De methode Spelling op Maat biedt vrijwel direct bij de instructie de woorden visueel aan. Dit onderzoek gaat niet over het onderzoeken van de manieren van aanbieden van spellingsinstructie. Vandaar dat er niet dieper ingegaan wordt op dit gegeven.

Het volgende wat Janson aangeeft (2012, 2014) is interessant voor dit onderzoek, namelijk dat je spelling door middel van coöperatieve werkvormen effectief kunt laten oefenen. Het werken vanuit klanken gebeurt meestal mondeling vandaar dat het een logische keuze is om dit samen te doen. Het samenwerken kan de leerlingen stimuleren om hun manier van herkenning te verwoorden. Ze kunnen samen nagaan of de juiste keuzes zijn gemaakt. Eerst nadenken over hoe je iets schrijft zonder voorbeeld bevordert het spellingsbewustzijn (Bosman, 2016).

Indien er tijdens dit onderzoek andere werkvormen uitgetoetst gaan worden, zal er in het bestaande lesprogramma ruimte gecreëerd moeten worden. Er zijn mogelijkheden aangezien niet alle oefeningen die nu gehanteerd worden als functioneel worden gezien. Het klakkeloos reproduceren van woorden bevordert bijvoorbeeld het inzichtelijk leren niet (Huizenga, 2003). Opdrachten waarin alleen delen van een woord worden geoefend zijn minder effectief dan waar het hele woord opgeschreven dient te worden (Bosman, 2016). Spelling oefenen door overschrijven (visueel inprenten) maakt het voor leerlingen moeilijk als ze de woorden in een andere context moeten gebruiken en andere woorden, van dezelfde categorie, moeten schrijven die ze niet geoefend hebben (Janson, 2010). Schraven (2011) omschrijft dat door overschrijven kinderen weinig actief nadenken en het minder resultaat oplevert. In de kwaliteitskaart “Tips voor betere spellingresultaten” (2012) is men tegen het gebruik van werkbladen bij het inprenten van woorden aangezien de leerling het letter voor letter kopieert en men niet zelf na hoeft te denken over hoe het woord geschreven dient te worden.

2.7 Het directe instructiemodel en het activerende directe instructiemodel

Het directe instructiemodel (DIM) is een sterk docentgestuurde onderwijsstrategie. Het belangrijkste doel is leerlingen te ondersteunen bij nieuwe informatie of basisvaardigheden en deze uit te breiden en te verfijnen (Ebbens & Ettekoven, 2013). Het activerende directe instructiemodel (ADIM) heeft grote overeenkomsten met het directe instructiemodel. Een duidelijk verschil is dat het ADIM de leerlingen actiever bij het leerproces betreft. De leerkracht heeft interactie met de leerlingen waarbij hij de leerinhouden en leerstrategieën expliciet onderwijst (Leenders, Naafs & Van den Oord, 2002). (Bijlage 4 schema activerende directe instructiemodel)

Het ADIM kan een leidraad zijn voor een combinatie van docent- en leerlinggestuurd onderwijs. Als de leerling medezeggenschap heeft in zijn leerproces wordt hij intrinsiek gemotiveerd. Als de lessen betekenisvol zijn waarin nieuwe kennis verankerd wordt in al aanwezige kennis kan deze kennis wendbaar ingezet worden in andere situaties.

2.8 Onderzoeksvraag en deelvragen

De centrale onderzoeksvraag is:

Hoe kunnen we activerende en creatievere didactiek inzetten bij het vak spelling om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren?

Met de volgende deelvragen:

Deelvraag 1

Hoe wordt het vak spelling ervaren op de onderzoeksschool voor en na de inzet van de vernieuwde spellingslessen door de leerlingen en de leerkrachten in groep 4?

Deelvraag 2

Welke werkvormen komen tegemoet aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen en leerkrachten in groep 4 met betrekking tot het vak spelling?

Deelvraag 3

Verbeterd in groep 4 de betrokkenheid van vier leerlingen en verandert het gevoel in de volledige groep in positieve richting ten opzichte van het vak spelling door inzet van de vernieuwde spellingslessen?

3. Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Onderzoeksparadigma

Een onderzoek wil iets bewerkstellingen in de praktijk. Het is gericht op het beter begrijpen, verbeteren en vernieuwen van deze beroepspraktijk (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). De onderzoeker wil nagaan of de betrokkenheid gestimuleerd kan worden bij de leerlingen als er activerende en creatievere didactiek ingezet wordt bij het vak spelling.

Dit onderzoek valt binnen het interpretatieve onderzoeksparadigma. Het interpretatief onderzoek begint bij de ervaringen van de betrokkenen (De Lange et al., 2011). De focus ligt bij dit paradigma op het intentioneel menselijk handelen gericht op in de toekomst liggende specifieke resultaten. Doel is om de complexiteit en de veelzijdigheid van het menselijk handelen te verhelderen en in kaart te brengen (De Lange et al., 2011). Door de gekozen instrumenten voor dataverzameling worden de ervaringen van de leerlingen en leerkrachten met betrekking tot het vak spelling vastgelegd.

3.2 Onderzoeksstrategie

Als strategie is gekozen voor actieonderzoek. Actieonderzoek is geschikt om de eigen beroepspraktijk te onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen (Schuman 2009, in De Lange et al., 2011). Tijdens het onderzoek wordt er een alternatieve handelwijze ontwikkeld en uitgetoetst. Het is een interventie op een bestaande situatie die aan het einde van het onderzoek wordt geëvalueerd. Het onderzoek heeft raakvlakken met ontwerponderzoek. Toch is gekozen voor actieonderzoek aangezien er geen volledig nieuw ontwerp wordt gemaakt. Er worden interventies gepleegd op de onderzoeksschool, in de huidige spellingmethode. De interventies worden uitgevoerd met behulp van een zelfontwikkelde handleiding (bijlage 5).

Actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Voor het onderzoeksdeel wordt literatuur bestudeerd die relevant is voor het probleem en/of de gewenste innovatie en literatuur met betrekking tot de onderzoeksmethodologie. Er wordt een onderzoeksontwerp gemaakt en data verzameld, geanalyseerd en geëvalueerd. Het handelingsdeel bestaat uit systematisch gekozen activiteiten die men onderneemt om de eigen beroepspraktijk te veranderen of te innoveren (De Lange et al., 2011).

Tijdens het gehele onderzoek wordt er een kritische, reflectieve houding aangenomen zodat er een cyclisch proces kan ontstaan.

Plan → Act → Observe → Reflect (Carr & Kemmis 1986 in De Lange et al., 2011).

Daarbij is de hulp van mijn critical friends zoals beschreven door Ponte (2002; 2006) essentieel voor kritische constructieve ondersteuning tijdens het gehele onderzoek.

3.3 Procedure

In deze paragraaf wordt toegelicht welke stappen er gezet worden om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en de deelvragen. In tabel 1 “opzet en planning onderzoeksperiode” worden de stappen toegelicht. De verantwoording van de genoemde instrumenten staat in paragraaf 3.5.

instrument	wie	wanneer	doel	actie	Ontwerp periode
Smileys instrument gebaseerd op de Likertschaal	14 leerlingen groep 4	Week 8-10-11	nulmeting Inventariseren hoe ze de spellingslessen ervaren (gevoel) zonder interventie (positieve ervaring kan duiden op betrokkenheid en intrinsieke motivatie)	Smiley blad maken Overleg critical friends en leerkrachten blad oké?	Week 6
Smileys instrument gebaseerd op de Likertschaal	14 leerlingen groep 4	Week 13-14-15	Inventariseren hoe ze de spellingslessen ervaren met interventie		
Vragenlijst gesloten, open en schaal vragen.	14 leerlingen groep 4	Week 8	nulmeting Inventariseren van ervaring/ mening/gevoel over hoe ze de spellingslessen hebben ervaren zonder interventie. Hoe/wat de motivatie en betrokkenheid is bij leerlingen op gebied van spellings onderwijs	Vragenlijst maken. Overleg critical friends vragenlijst oke? Leerkrachten informeren	Week 6-7
Vragenlijst gesloten open en schaal vragen.	14 leerlingen groep 4	Week 16	Inventariseren van ervaringen/ mening/gevoel over hoe ze de spellingslessen hebben ervaren met interventie. Hoe/wat de motivatie en betrokkenheid is bij leerlingen op gebied van spellings		

Interview gesloten, open en schaal vragen.	2 leerkrachten groep 4	Week 8-16	onderwijs nulmeting Situatieschets helder krijgen van de groep. (leerstijlen) Doelen van interventie verhelderen. Inventariseren van ervaringen/mening/gevoel over het spellingsonderwijs Hoe/wat de motivatie en betrokkenheid is bij leerlingen en leerkrachten op gebied van spellings onderwijs	Vragenlijst maken. Overleg critical friends Afspraken plannen	Week 6-7
Interview gesloten, open en schaal vragen.	2 leerkrachten groep 4	Week 16	Inventariseren van ervaringen/mening/gevoel over het spellingsonderwijs na de interventie. Hoe/wat de motivatie en betrokkenheid is bij leerlingen en leerkrachten op gebied van spellings onderwijs		
Observaties m.b.v. de Leuvense Betrokkenheid-schaal.	4 leerlingen groep 4. Gekozen in overleg met leerkrachten	Week 8-10-11-12-13-14-15-16 2 keer per week observeren tijdens, instructie les en verwerkings les.	Observeren hoe/wat de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen is bij de lessen; - volgens de methode -bij de aangepaste lessen met interventies.	Bestaande motivatie observatie lijst zoeken.	Week 6-7

Tabel 1 Opzet en planning onderzoeksperiode

3.3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag.

Hoe kunnen we activerende en creatievere didactiek inzetten bij het vak spelling om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren?

Deelvraag 1

Hoe wordt het spellingsonderwijs ervaren op de onderzoeksschool voor en na de vernieuwde spellingslessen door de leerlingen en de leerkrachten in groep 4?

Deze vraag zal beantwoord worden door de inzet van vragenlijsten voor de leerlingen en door een interview af te nemen bij de leerkrachten. Dit gebeurt tijdens de nulmeting en na de interventieperiode.

Deelvraag 2

Welke werkvormen sluiten aan bij de onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen en leerkrachten in groep 4 met betrekking tot het spellingsonderwijs?

De voorkeur voor werkvormen en de onderwijsbehoeftes wordt bevraagd tijdens het interview met de leerkrachten. De leerlingen kunnen hun leervoorkeuren aangeven met behulp van de vragenlijsten. Zo ontstaat er een situatieschets van de leerlingen en de leerkrachten van de onderzoeksgroep.

Door middel van literatuuronderzoek, zoals beschreven in hoofdstuk 2, is er inzicht verkregen welke vormen van activerende en creatievere didactiek er zijn. Het directe instructiemodel dat gehanteerd wordt in onze huidige spellingsmethode en het activerende directe instructiemodel is onderzocht. Deze keuze komt voort uit de koppeling van activerende werkvormen met het directe instructiemodel dat gebruikt wordt.

Door genoemde onderzoeksmethodes is er als antwoord op deze deelvraag een “creativiteit bij spelling” handleiding (bijlage 5) ontwikkeld met activerende, coöperatieve, creatieve en overige werkvormen. De overige werkvormen zijn werkvormen die de motivatie, betrokkenheid en aandacht van de leerlingen zouden kunnen stimuleren maar vallen niet onder activerende of creatievere didactiek. Deze werkvormen zijn verbonden aan de diverse lesfasen van het activerende directe instructiemodel. In overleg met de leerkrachten is er een keuze gemaakt uit deze handleiding om tijdens de interventieweken toe te passen. Er is gekozen om de instructieles te beginnen met een “aandachtstrekker”, tijdens de verwerkingsles een creatieve opdracht toe te passen en in elke les één of meerdere coöperatieve werkvormen uit te proberen. (Bijlage 6 schema indeling lessen tijdens interventieweken)

Deelvraag 3

Verbetert in groep 4 de betrokkenheid van vier leerlingen en verandert het gevoel in de volledige groep in positieve richting ten opzichte van het vak spelling door inzet van de vernieuwde spellingslessen?

Literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 beschrijft wat er verstaan wordt onder betrokkenheid en motivatie. Op basis hiervan is voor dit onderzoek het observatie-

instrument “De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen” (1997) gekozen om de betrokkenheid te meten van vier leerlingen in groep 4. De smileys intervalschaal wat gebruikt wordt voor de volledige groep is zelfgemaakt en gebaseerd op de Likertschaal. Het wordt ingezet om het gevoel, met daaraan gekoppeld betrokkenheid en motivatie, van de leerlingen te meten na elke spellingsles. Deze instrumenten worden ingezet tijdens de nulmeting en de interventieperiode.

3.4 Respondenten

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 4 bestaande uit veertien leerlingen. De keuze van de groep is willekeurig. De interventies zouden ook uitgevoerd kunnen worden in een andere groep. Er ligt wel een duidelijke wens bij de leerkrachten (duobaan) van groep 4 om hulp te krijgen op het gebied van het leren inzetten van activerende werkvormen. Vandaar dat de onderzoeker deze groep heeft gekozen. De leerkrachten zijn allebei vrouwelijk, één leerkracht is twee jaar geleden afgestudeerd, de andere leerkracht sinds één jaar. In overleg met de leerkrachten is gekozen voor vier leerlingen die geobserveerd gaan worden. Een leerling die zeer gemotiveerd is, een leerling die snel afgeleid is, een leerling die moeite heeft met spelling en een leerling die begaafd is. De diversiteit van de leerlingen maakt het onderzoek interessant voor de leerkrachten en de onderzoeker. In tabel 2 is beschreven welke personen aan het onderzoek deelnemen.

<i>Periode</i>	<i>Respondenten</i>
<i>Nulmeting week 8-10-11</i>	• Twee leerkrachten groep 4: interview • Alle veertien leerlingen van groep 4: vragenlijst, smileys intervalschaal • Vier leerlingen groep 4: observaties
<i>Ontwikkelen werkmappen activerende, coöperatieve, creatieve en overige werkvormen.</i>	Twee leerkrachten groep 4: kritische reflectie op de door de onderzoeker gemaakte map
<i>Interventieperiode week 13-14-15</i>	• Twee leerkrachten groep 4: reflectie lessen; directe feedback richting onderzoeker • Alle veertien leerlingen van groep 4: smileys intervalschaal • Vier leerlingen groep 4: observaties
<i>Afrondingsfase week 15-16</i>	• Twee leerkrachten van groep 4: interview • Alle veertien leerlingen van groep 4: vragenlijst

Tabel 2 Personen die deelnemen aan het onderzoek

3.5 Instrumenten

Door middel van literatuurstudie op gebied van data verzamelen (De Lange et al., Baarda 2009, Baarda et al., 2012) zijn de instrumenten gekozen.

3.5.1 Interview leerkrachten met (half)open, gesloten en schaalvragen

Het doel van het interview is om met de leerkrachten een gestructureerd gesprek aan te gaan waarbij het voor de onderzoeker duidelijk wordt hoe de leerkrachten denken en tot handelen komen (De Lange et al., 2011). Het interview is gebaseerd op een vragenlijst (bijlage 7) die een week voor het interview wordt aangeboden aan de leerkrachten. Zo kan men voor het interview nadenken over het onderwerp zodat er meer diepgang in het interview zou kunnen ontstaan (De Lange et al., 2011). Een vragenlijst is geschikt om na te gaan wat mensen denken, vinden, voelen en weten (Baarda, 2009). De vragenlijst voor het interview bestaat uit negentien vragen, opgebouwd uit negen open, twee halfopen, vier gesloten en vier schaalvragen met een waardering tot en met tien. Halfopen en open vragen zijn gekozen zodat de onderzoeker meer inzicht krijgt in de eigen mening van de leerkrachten. Dit kan verwerkt worden als kwalitatieve data. Gesloten vragen zijn gekozen om een vergelijking te maken die te verwerken is als kwantitatieve data (Baarda et al., 2012). Met een schaalvraag kun je nagaan wat voor gevoel iemand heeft bij een bepaald onderwerp (Baarda et al., 2012). De open vragen worden gecodeerd middels: open codering, axiaal coderen en selectief coderen (Baarda, 2009, De Lange et al., 2011).

Gedurende het onderzoek zal er continu samengewerkt worden met de betrokken leerkrachten. Een bijkomend doel van dit onderzoek is het bevorderen van het emancipatieproces van de betrokkenen, we zetten met elkaar een veranderings- en/of verbeteringsproces in werking (De Bruïne, Everaert, Harinck, De Groot-Riezenbos & Van der Ven, 2011). Dit past bij een actieonderzoek. Als afronding zal hetzelfde interview worden afgenomen. Zo wordt er vergeleken of er door de interventies een verandering in denken en/of handelen is ontstaan bij de leerkrachten.

3.5.2 Vragenlijst leerlingen met (half)open en gesloten vragen en een schaalvraag

Een vragenlijst is een manier om in relatief korte tijd van meerdere personen informatie te verkrijgen. Je kunt vragenlijsten gebruiken voor exploratie, beschrijving en verklaring (De Lange et al., 2011). De leerlingen kunnen door middel van de vragenlijst (bijlage 8) hun onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes aangeven en wat hun ervaringen zijn voor en na de vernieuwde spellingslessen. De vragenlijst bestaat uit tien vragen opgebouwd uit drie halfopen, twee open en vier gesloten vragen en één schaalvraag met een waardering tot en met tien. Je kunt zo kwantitatieve en kwalitatieve data verzamelen. De codering van de open vragen is gelijk aan de codering vermeld bij het interview. Er is gekozen voor een vragenlijst aangezien deze in vergelijking tot een interview wat anoniemer is om zo het risico op sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen (Baarda et al., 2012).

3.5.3 Observatie-instrument “De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen”

Een observatie kun je inzetten als je het werkelijke gedrag of werkelijke gebeurtenissen wilt observeren (De Lange et al., 2011).

Er worden bij de vier gekozen leerlingen per week twee observaties uitgevoerd met behulp van “De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen” (1997). Hiervoor is gekozen omdat dit instrument een gestructureerde aanpak heeft. Dit is bruikbaar voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek (Baarda, 2009). De validiteit en betrouwbaarheid worden beschreven in “Looqin – KVS Een digitaal procesgericht kindvolgsysteem voor de volledige basisschool”.

Het instrument hanteert een lijst met negen betrokkenheidssignalen (bijlage 9) en vijf schaalwaardes (bijlage 10) met daarin een onderverdeling bij schaalwaarde 3 en 4.

Schaalwaarde 1: geen activiteit

Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit

Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit

Schaalwaarde 3': schijnbetrokkenheid variant 1

Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten

Schaalwaarde 4': schijnbetrokkenheid variant 2

Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit

Er is een beslissingsschema (bijlage 11) voor het inschatten van de betrokkenheid.

Met behulp van een scoreformulier (bijlage 12) kun je de betrokkenheid aan de hand van bovenstaande gegevens scoren. Je scoort per kind, vijf keer per les, twee minuten lang, de betrokkenheidssignalen zodat je een genuanceerd beeld krijgt van de gehele les.

De momenten van observeren hebben een samenhang met de gehanteerde spellingscyclus. Een spellingscyclus bestaat uit: drie weken lesaanbod van diverse spellingscategorieën en één afsluitende week met een controledictee en verwerkingsbladen naar aanleiding van het dictee. Gedurende de spellingscyclus wordt er per week een introductieles en een begeleide inoefeningsles met een gedeelte zelfstandige verwerking geobserveerd. Er is gekozen voor deze twee momenten zodat de betrokkenheid van de leerlingen bij de verschillende lesfases geregistreerd kan worden. Tijdens de afsluitende week wordt er niet geobserveerd aangezien er geen introductie en verwerkingsmomenten plaats vinden. De keuze van de leerlingen is uitgelegd in de paragraaf respondenten.

3.5.4 Smileys intervalschaal

De onderzoeker heeft een meetinstrument met smileys gemaakt voor de leerlingen.

Het meetinstrument is gebaseerd op de Likertschaal. Dit smileys instrument is gemaakt om te gebruiken als intervalschaal om er berekeningen mee uit te voeren (De Lange et al., 2011). Na elke spellingsles wordt aan alle leerlingen van groep 4 de vraag gesteld: “Ik vind de spellingsles van vandaag?” De leerlingen kleuren na elke les één smiley in. Er zijn per les vier smileys weergegeven naast elkaar. Zie figuur

3.1. Er is gekozen voor vier smileys zodat de leerlingen niet veilig in het midden kunnen gaan zitten en worden gedwongen een keuze te maken (Baarda et al., 2012). Het doel van het instrument is om het gevoel van de leerling over de betreffende les vast te leggen. In paragraaf 2.3 is uitgelegd dat betrokkenheid en motivatie gelinkt kunnen worden aan emoties en hoe je iets ervaart. Dit instrument wordt ingezet tijdens de nulmeting en de interventieperiode zodat het verschil in gevoel ten opzichte van het vak spelling gemeten kan worden. Deze gegevens kun je verwerken als kwantitatieve data; als ordinale variabelen (Baarda, 2009).

Naam _____ Week 1 – 2 – 3 – 4

Ik vind de spellingsles van vandaag:

niet zo leuk	oké	leuk	heel erg leuk
			

Ik vind de spellingsles van vandaag:

niet zo leuk	oké	leuk	heel erg leuk
			

Ik vind de spellingsles van vandaag:

niet zo leuk	oké	leuk	heel erg leuk
			

Ik vind de spellingsles van vandaag:

niet zo leuk	oké	leuk	heel erg leuk
			

Figuur 3.1 Smileys intervalschaal (Nathalie van den Kieboom, 2017)

3.6 Kwaliteit van het onderzoek

3.6.1 Triangulatie

De triangulatie is terug te zien in de bestudeerde theorie, de gehanteerde methodes en in het gebruik van bronnen. Theorie: in hoofdstuk 2, literatuurstudie, is gebruik gemaakt van verschillende theoretische invalshoeken. Methode: voor de verzameling van data is gekozen voor vier verschillende instrumenten: interview, vragenlijst, observeren en de smileys intervalschaal. Bron: er zijn twee leerkrachten, veertien leerlingen en diverse professionals, zoals directiemedewerkers en een collega intern begeleider betrokken bij het onderzoek. Er zijn als bron ook diverse boeken, sites, artikelen en methodes gehanteerd. Als men de triangulatie zorgvuldig en doelgericht zal toepassen, kan het leiden tot grotere betrouwbaarheid en nauwkeurigheid van het onderzoek (De Lange et al., 2011).

3.6.2 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is de mate waarin een meting onafhankelijk is van het toeval (Baarda 2009). Om toeval te voorkomen en om de betrouwbaarheid te bevorderen worden in dit onderzoek meerdere meetinstrumenten (triangulatie) ingezet. Door intensief contact en overleg met de betrokken leerkrachten, de feedback van critical friends en van de werkplekbegeleiders is getracht een kritisch onderzoekende houding te waarborgen.

3.6.3 Validiteit

Bij validiteit is het belangrijk dat de onderzoeksinstrumenten meten wat de onderzoeker denkt of zegt te meten (De Lange et al., 2011).

De onderzoeker is zich ervan bewust dat de validiteit benadeeld kan worden door gebruik te maken van bepaalde onderzoeksinstrumenten, bijvoorbeeld observaties. De onderzoeker kan te nauw betrokken raken bij de onderzoeksgroep waardoor ze niet genoeg afstand kan nemen (Cohen et., al 2007 in De Lange et al., 2011). Door het inzetten van meerdere onderzoeksinstrumenten en meerdere respondenten te betrekken bij het onderzoek, kan de validiteit gewaarborgd blijven.

3.7 Ethiek

De gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (2010) bestaat uit vijf regels. Achter elk onderdeel is aangegeven hoe de onderzoeker dit waarborgt.

1. Onderzoekers dienen het maatschappelijke en professionele belang.

Met dit onderzoek wil ik bijdragen aan het professionaliseren van mezelf en de leerkrachten die ik begeleid. Dit wil ik doen door de literatuurstudie en het uitvoerende deel van het onderzoek. Uit de conclusie zal blijken of dit onderzoek heeft bijgedragen aan dit professionaliseren.

2. Onderzoekers zijn respectvol.

De privacy wordt gewaarborgd door de gegevens te anonimiseren. Door open vragen bij de interviews en de vragenlijsten wordt er rekening gehouden met de belangen, eigen zienswijzen en opvattingen van de betrokkenen. Ik houd me aan de regelgeving van het gekozen vak spelling.

3. Onderzoekers zijn zorgvuldig.

Ik bekijk de onderwerpen van het onderzoek vanuit meerdere invalshoeken door diverse literatuur te bestuderen. Er zijn diverse onderzoeksmethodes uitgekozen om de triangulatie te waarborgen.

4. Onderzoekers zijn integer.

Door kritisch te kijken naar praktijk gerelateerde opvattingen en te proberen mezelf onafhankelijk op te stellen in de methodische keuzes en gehanteerde bronnen wil ik mijn integriteit benadrukken.

5. Onderzoekers verantwoorden hun gedrag en keuzes.

In het gehele onderzoeksverslag worden constant de keuzes die gemaakt zijn op het gebied van literatuur, bronnen en methodegebruik, verantwoord. In het hoofdstuk conclusie zal dit samengevat worden.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data geanalyseerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag en deelvragen. Per deelvraag worden relevante geanalyseerde gegevens gepresenteerd.

Onderzoeksvraag:

Hoe kunnen we activerende en creatievere didactiek inzetten bij het vak spelling om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren?

4.1 Deelvraag 1

Hoe wordt het vak spelling ervaren op de onderzoeksschool voor en na de vernieuwde spellingslessen door de leerlingen en de leerkrachten in groep 4?

De leerlingen hebben een vragenlijst, met vragen gericht op deelvraag 1, beantwoord tijdens de nulmeting en nogmaals na de interventieperiode. De vragenlijst is geanalyseerd door open codering, axiaal coderen en selectief coderen (bijlage 13 en 14).

Tijdens de interventieperiode is in elke les een coöperatieve werkvorm verwerkt.



Figuur 4.1 Tijdens de nulmeting, antwoord van de leerlingen op de gesloten vraag: "Ik vind spelling nu"



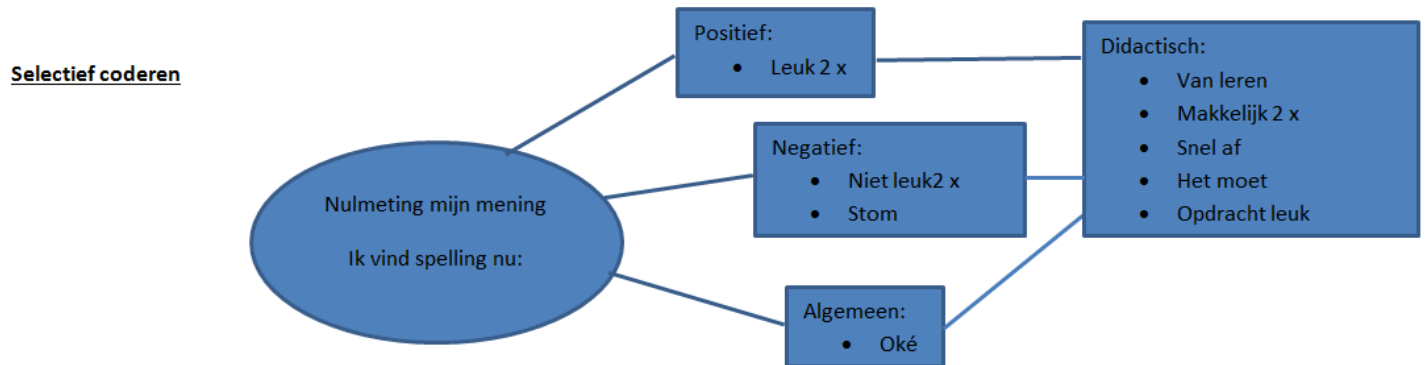
Figuur 4.2 Na de interventieperiode, antwoord van de leerlingen op de gesloten vraag: “Ik vind spelling nu”

Tijdens de nulmeting scoren drie van de veertien leerlingen (21%) het vak spelling als “heel erg leuk”. Na de interventieperiode zijn dat tien van de veertien leerlingen (72%). Dit is een groei van 51%. Er kiest niemand voor “niet leuk” na de interventieperiode.

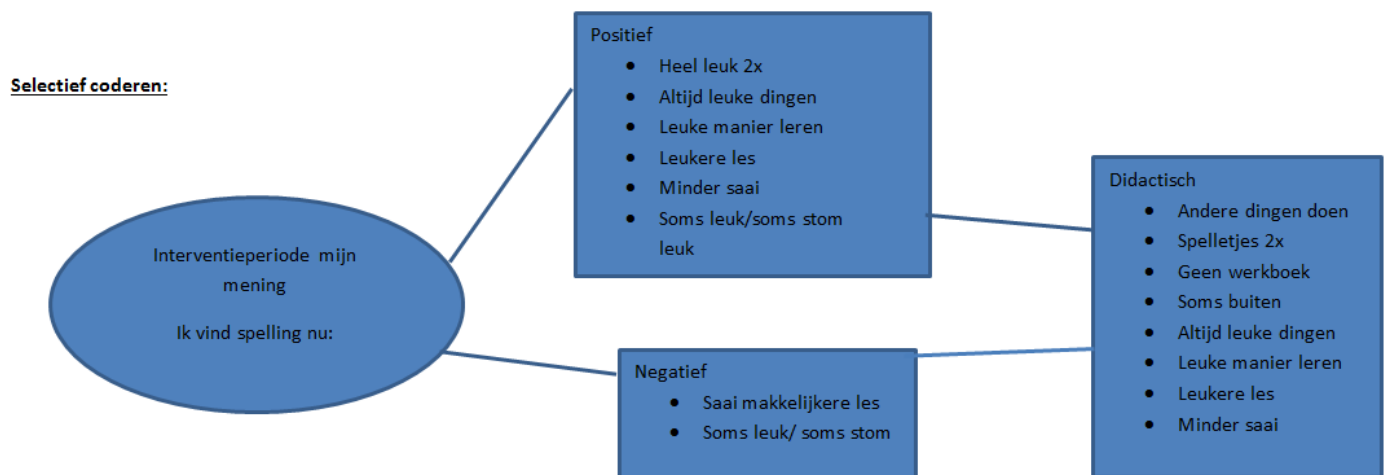


Figuur 4.3 Antwoord van de leerlingen op de schaalvraag: “Ik vind spelling nu”, tijdens de nulmeting en na de interventieperiode

Alle leerlingen, op één na, schalen het vak spelling na de interventieperiode hoger of gelijk in. Gemiddeld geven ze het vak spelling een 6.2 tijdens de nulmeting. Na de interventieperiode geven ze het vak gemiddeld een 8.6. De uitspraken van de leerlingen verschuiven van negatief naar positief. De manier van leren wordt gekoppeld aan: andere dingen doen, spelletjes doen, geen werkboek en minder saai.



Figuur 4.4 Selectieve codering van de open vraag: “Ik vind spelling nu”, tijdens de nulmeting



Figuur 4.5 Selectieve codering van de open vraag: “Ik vind spelling nu”, na de interventieperiode

Er is een interview afgenomen tijdens de nulmeting en na de interventieperiode bij de leerkrachten van de groep waarin het onderzoek is uitgevoerd. Door persoonlijke omstandigheden van één van de leerkrachten is er alleen een nulmeting interview afgenomen bij deze persoon. De onderzoeker heeft daarom besloten alleen de gegevens van één leerkracht te verwerken.

Door open codering, axiaal coderen en selectief coderen (bijlage 15 en 16) is geprobeerd een antwoord te krijgen op deelvraag 1.

De uitgewerkte verslagen van de interviews zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Methode	Persoonlijk	Coöperatieve werkvormen	Betrokkenheid motivatie	Situatie schets groep
Invuloefeningen methode: veel en middelmatic van kwaliteit	Gemiddeld cijfer 6: methode/lessen/mo tivatie	Onbewust oefenen geeft meerwaarde	Middelmatic nu bij uitleg/verwerking	Makkelijk
Middelmatic methode	Betekenisvol maken/ differentiëren /format met oefeningen is wens	Coöperatief werken bekend en ervaring mee.	Weinig interactie- uitdaging- differentiatie in de methode	Enthousiast
Weinig interactie- uitdaging- differentiatie	Eigen aanpassingen al toegevoegd aan lessen	Soms toegevoegd in huidige lessen	Zelfde opdrachten motiveert niet	Gemotiveerd en betrokken maar is dit oprechte motivatie en betrokkenheid ?
Herhaling van dezelfde opdrachten/ werkvormen	Coöperatief werken ervaring mee		Veel dezelfde (invul) opdrachten	Samenwerken en alleen werken gaat goed
Leerkracht ervaring negatief: steeds dezelfde les niet plezierig om te geven.				Weinig fouten
				Lesstof moeilijker nu
				Verschil meer zichtbaar uitval boven/ onder
				Overleggen gaat goed.

Tabel 1 Selectieve codering interview leerkracht 1 tijdens nulmeting 22-02-2017

Methode	Persoonlijk	Coöperatieve/ creatieve werkvormen	Betrokkenheid motivatie	Situatieschets groep
Goed spellingsondewijs door aanpassingen m.b.v. interventielessen/ map	Gemiddeld cijfer 8.7 methode/lessen/ motivatie	Goed bevallen elke dag	Door de vaste structuur; combinatie methode en interventies waren lln. meer gemotiveerd.	Rekening kunnen houden met leerstijlen en interventies daarop kunnen aanpassen. Goed bevallen
Aanpassingen/ combinatie methode en interventie map geeft houvast	Positieve ervaring deze manier les geven	Combinatie van methode en interventies is wenselijk	Creatieve en coöperatieve werkvormen wekt enthousiasme op bij lln.	Enthousiasme meer op lesstof gericht.
Differentiëren kan en gebeurt; wens is nog meer inzicht in mogelijkheden van differentiëren	Combinatie van methode en interventies gebaseerd op ADIM	Door inzet van andere werkvormen is tegemoetgekomen aan leerstijlen en denkniveaus van de lln.	Lln. waren zelf meer bezig: Handelen Onderzoeken Uitleggen Toepassen Analyseren Evalueren. Dit motiveert de betrokkenheid	Lln. op niveau en leerstijl kunnen aanspreken door interventies
Leerstijlen denkniveaus is rekening mee gehouden.	Wens: -differentiëren boven en beneden interventies -onderzoeker betrokken blijven bij deze opzet spellingslessen			

Tabel 2 Selectieve codering interview leerkracht 1 na de interventieperiode 20-04-2017

Tijdens het eerste interview komt duidelijk naar voren dat er weinig interactie is met de leerlingen. Mogelijk omdat de methode gebruik maakt van veel invuloefeningen en herhaling van de opdrachten/werkvormen. De leerkracht geeft aan “dat het niet plezierig is als je steeds dezelfde les moet geven.” Ze geeft gemiddeld een 6 als het gaat om het vak spelling aanbieden en hoe zij en de leerlingen het vak ervaren. Na de interventieperiode geeft ze aan deze punten gemiddeld een 8.7. Ze omschrijft de lessen als “ideaal onderwijs”. Ze wil deze manier van werken graag voortzetten.

De wens om te differentiëren met deze werkvormen wordt geuit door leerkracht 1. Tijdens het interview komen we er samen achter dat er al gedifferentieerd en ingespeeld wordt op de diverse denkvaardigheden, aangezien er meer open

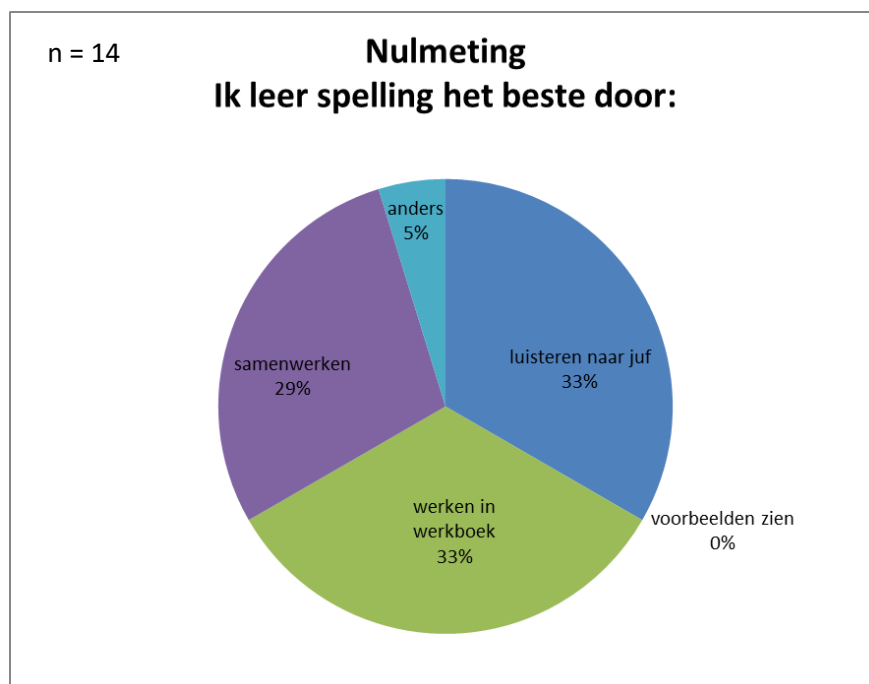
opdrachten zijn dan standaard invuloefeningen. Daarnaast wordt er ingespeeld op de diverse leerstijlen van de leerlingen door de verschillende werkvormen.

Een combinatie van het directe instructiemodel en het activerende directe instructiemodel is als positief ervaren. Het houvast aan de methode met daaraan gekoppeld andere werkvormen zoals coöperatieve en creatieve werkvormen en een bijzondere aandachtstrekker wekt enthousiasme op bij de leerkrachten en de kinderen.

4.2 Deelvraag 2

Welke werkvormen komen tegemoet aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen en leerkrachten in groep 4 met betrekking tot het vak spelling?

Door literatuuronderzoek beschreven in hoofdstuk 2 is er inzicht verkregen in activerende en creatievere didactiek. Voor de keuze van werkvormen is het belangrijk dat je weet hoe de situatieschets van de groep is. Aan de leerkrachten en de leerlingen is gevraagd wat de onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes zijn op diverse gebieden zoals: spelling leren, samenwerken/alleen werken en hoe je graag spelling oefent.



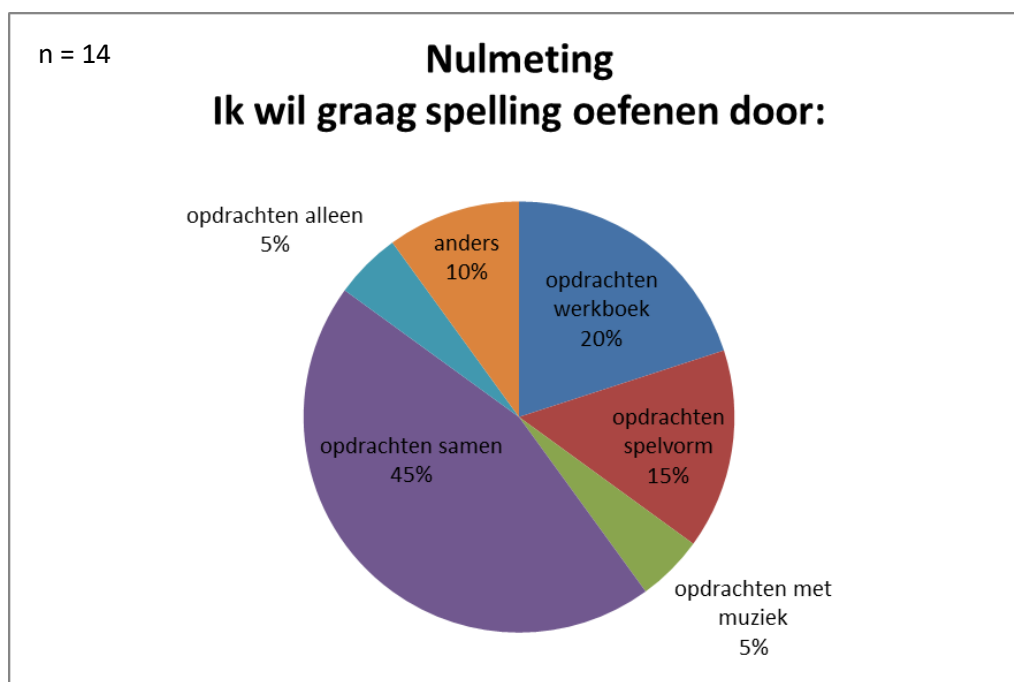
Figuur 4.6 Tijdens de nulmeting, antwoord van de leerlingen op de vraag: "Ik leer spelling het beste door"

Figuur 4.6 laat zien dat er een voorkeur is voor een combinatie van leerkracht gestuurd onderwijs, het (zelfstandig) werken in een werkboek en het samenwerken. De procenten liggen in elkaars buurt.



Figuur 4.7 Tijdens de nulmeting, antwoord van de leerlingen op de gesloten vraag: “Ik vind het fijn om alleen/samen te werken”

Gemiddeld is er een lichte voorkeur voor samenwerken. (Figuur 4.7)



Figuur 4.8 Tijdens de nulmeting, antwoord van de leerlingen op de vraag: “Ik wil graag spelling oefenen door”

In figuur 4.8 is duidelijk te zien dat de leerlingen spelling willen oefenen op andere manieren dan het werkboek. Opdrachten samen maken heeft de grootste voorkeur (45%).

Tijdens het nulmetinginterview beaamt leerkracht 1 dat de groep gewend is aan samenwerken. Ze geeft aan dat het een enthousiaste groep is. De leerkrachten zijn allebei bekend met coöperatieve werkvormen en hebben er enkele in deze groep uitgeprobeerd.

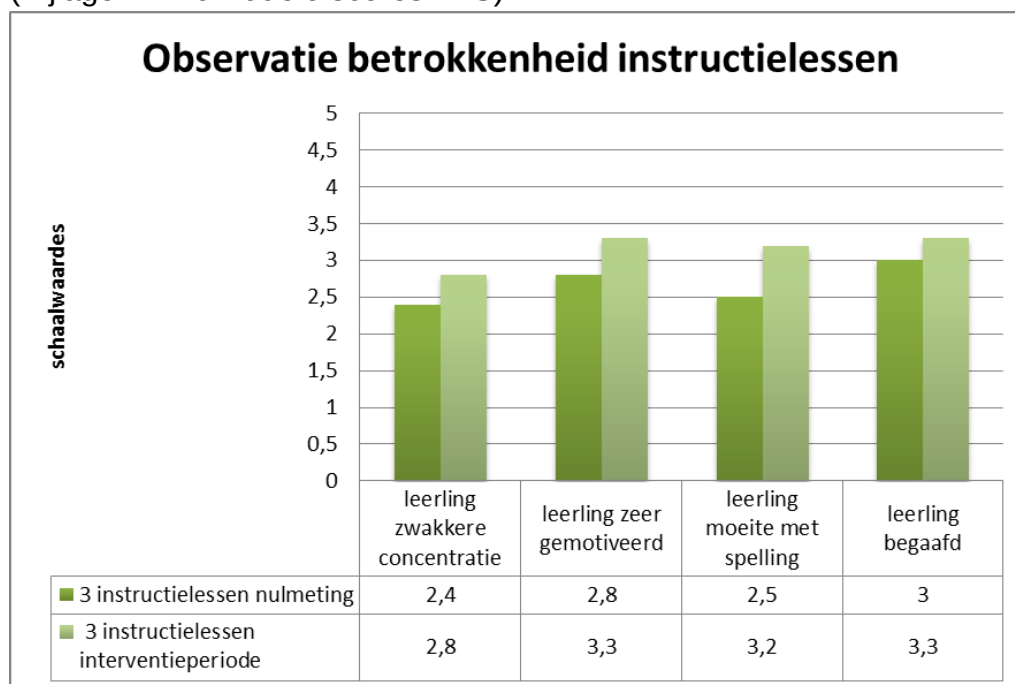
Met behulp van de antwoorden van de leerlingen en de leerkrachten is er een handleiding (bijlage 5) ontwikkeld voor het vak spelling.

4.3 Deelvraag 3

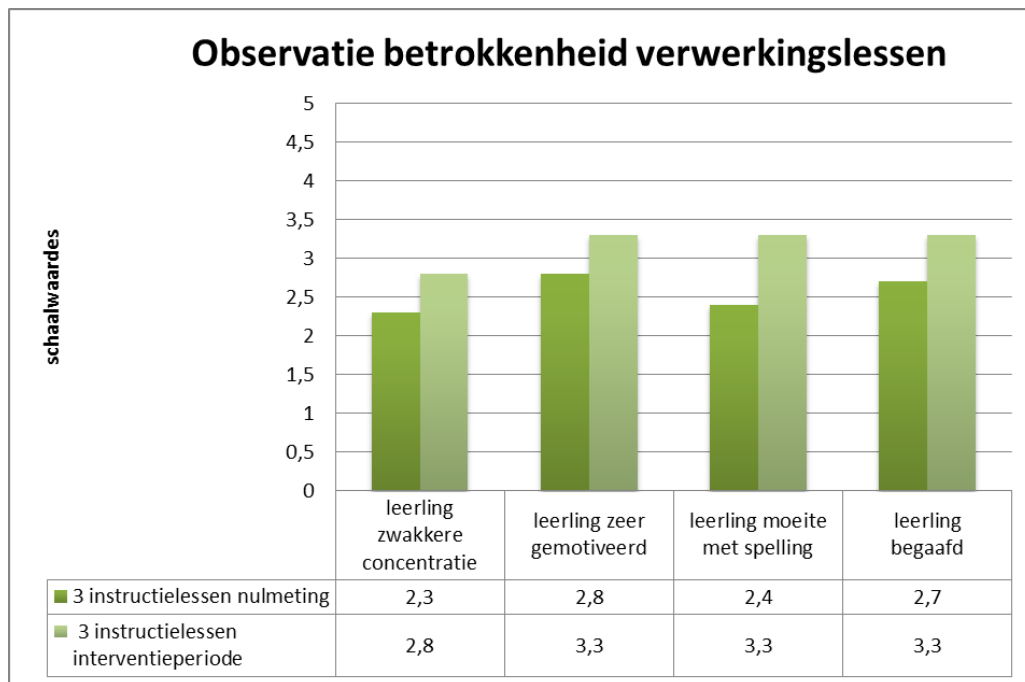
Verbeterd in groep 4 de betrokkenheid van vier leerlingen en verandert het gevoel in de volledige groep in positieve richting ten opzichte van het vak spelling door inzet van de vernieuwde spellingslessen?

Na literatuuronderzoek is gekozen om de betrokkenheid te meten met behulp van “De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen” (1997).

In hoofdstuk 3 is toegelicht welke vier leerlingen er geobserveerd zijn. Per leerling is het gemiddelde uitgerekend van de drie geobserveerde instructielessen en de drie geobserveerde verwerkingslessen tijdens de nulmeting en tijdens de interventieperiode. Hierdoor krijg je een compleet beeld van 6 weken observeren. (Bijlage 17 individuele scores LBS)



Figuur 4.9 Staafdiagram dat weergeeft hoe de leerlingbetrokkenheid is tijdens de nulmeting en interventieperiode bij de instructielessen



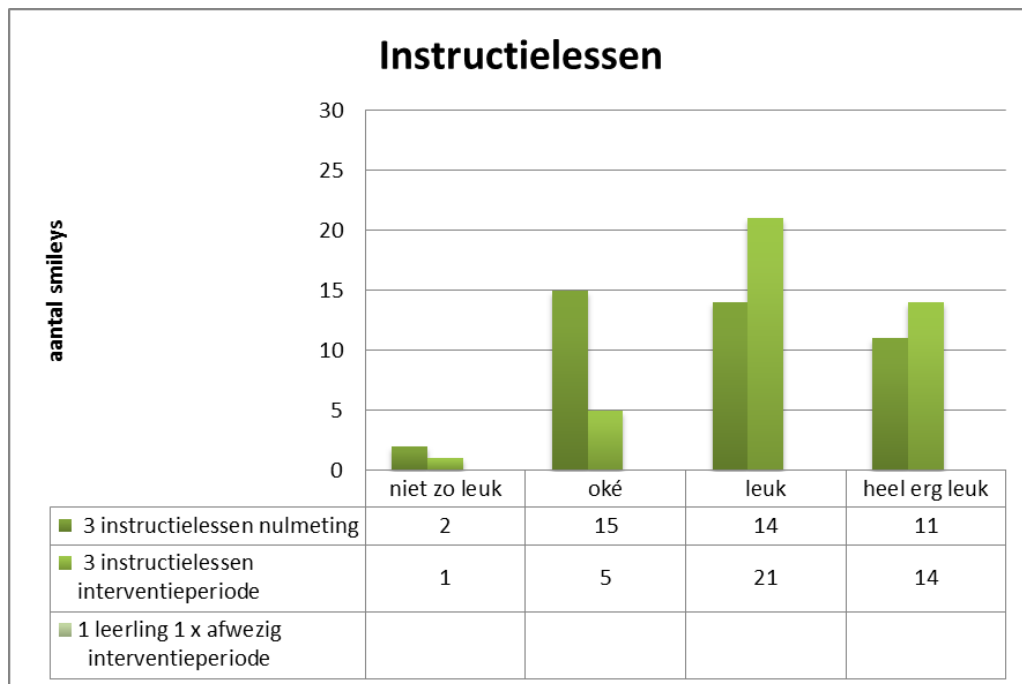
Figuur 4.10 Staafdiagram dat weergeeft hoe de leerlingbetrokkenheid is tijdens de nulmeting en interventieperiode bij de verwerkingslessen

Opvallend is dat alle leerlingen een verhoogde betrokkenheid laten zien in de instructie- en verwerkingslessen tijdens de interventieweken. De leerling die moeite heeft met spelling laat gemiddeld het grootste verschil zien tijdens de instructie- (0.7) en verwerkingslessen (0.9).

Bij de individuele scorelijsten (bijlage 17) is er zelden de score 4 en 5. Alleen in de interventieperiode tijdens de aandachtsvanger, de coöperatieve werkvormen en creatieve werkvormen worden door de leerlingen deze scores behaald. Als de leerlingen opdrachten in het werkboek moesten invullen, zakte de score naar 3 met uitschieters naar 2 en 1.

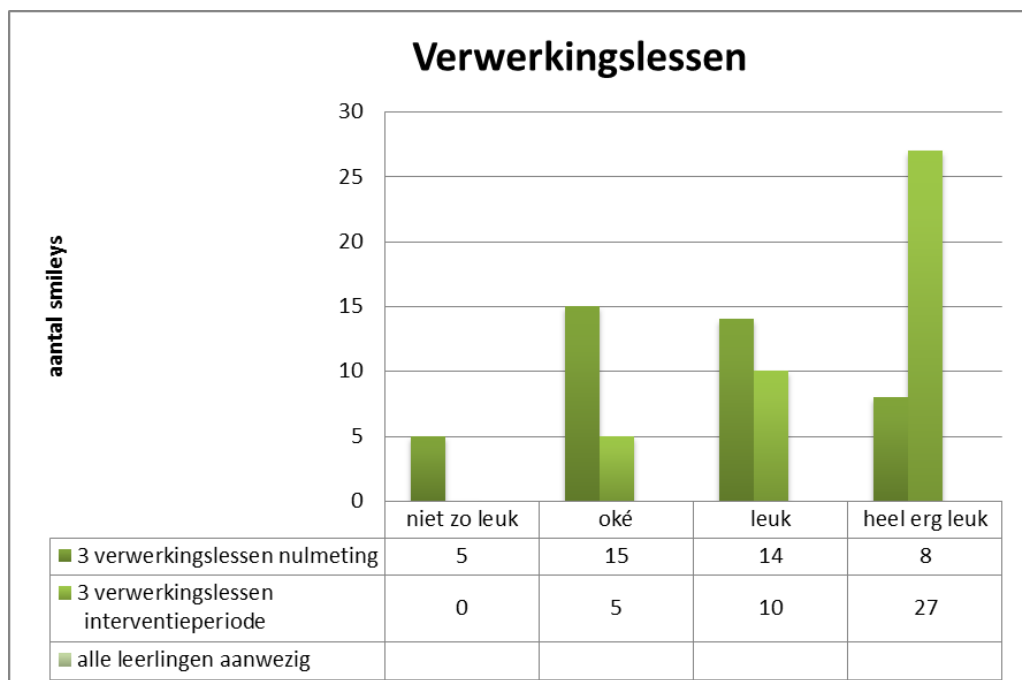
Smileys intervalschaal

Om te inventariseren hoe de veertien leerlingen de spellingslessen ervaren hebben tijdens de nulmeting en tijdens de interventieperiode is er na iedere les één smiley ingekleurd. Het doel van de smileys intervalschaal is om het gevoel van de leerling over de betreffende les vast te leggen. Betrokkenheid en motivatie kan gelinkt worden aan emoties en hoe je iets ervaart. Een positieve ervaring kan duiden op betrokkenheid en intrinsieke motivatie (Castermans, 2013).



Figuur 4.11 Smileys na de instructielessen: nulmeting en interventieperiode

De instructielessen worden tijdens de nulmeting voornamelijk als “oké” ervaren en in de interventieweken als “leuk”. Dit komt overeen met de open antwoorden bij de vragenlijsten van de leerlingen. Zie figuur 4.5.



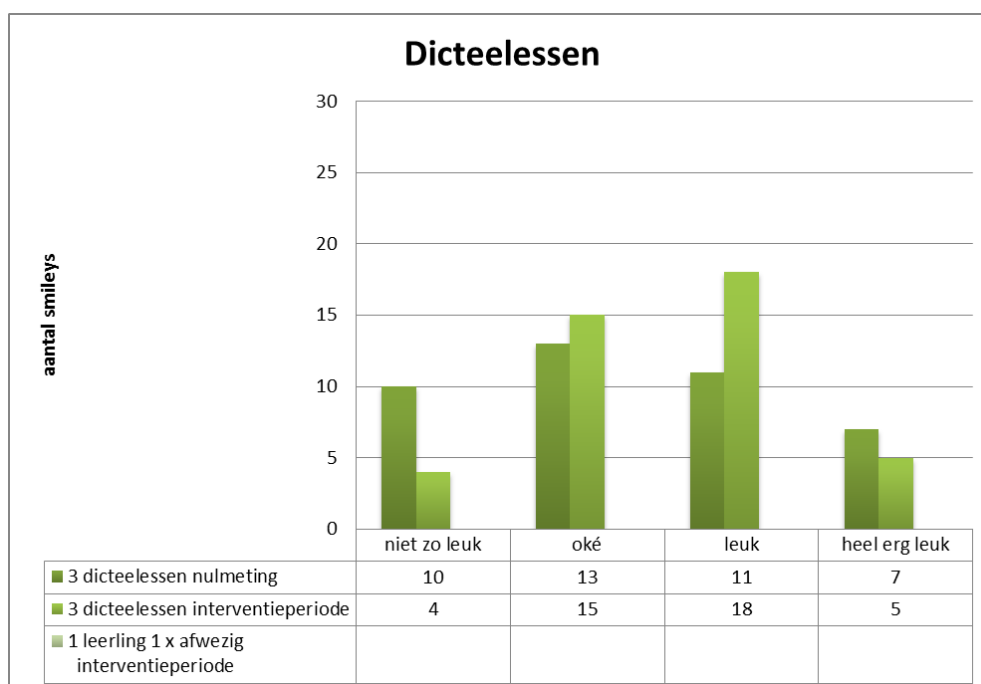
Figuur 4.12 Smileys na de verwerkingslessen: nulmeting en interventieperiode

In figuur 4.12 zie je duidelijk dat de verwerkingslessen tijdens de interventieperiode als positief ervaren worden. De leerlingen scoren 27 van de 41 keer “heel erg leuk” in

vergelijking tot 8 keer van de 42 tijdens de nulmeting. Tijdens het interview zijn onderstaande punten door leerkracht 1 aangegeven met betrekking tot de motivatie en betrokkenheid:

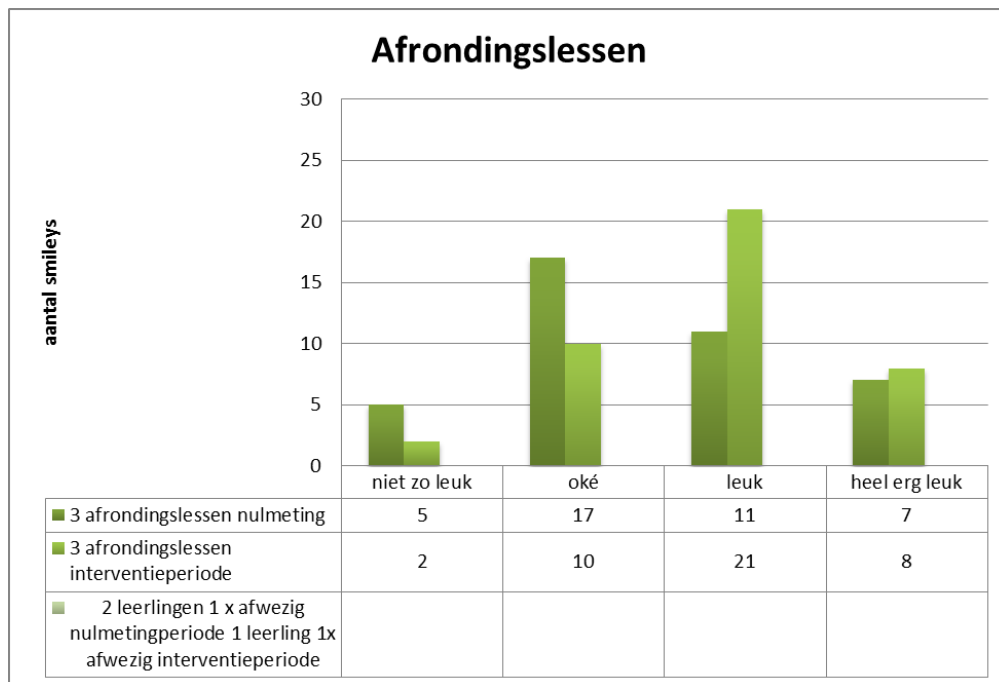
Betrokkenheid motivatie
Door de vaste structuur; combinatie methode en interventies waren lln. meer gemotiveerd.
Creatieve en coöperatieve werkvormen wekken enthousiasme op bij lln.
lln. waren zelf meer bezig: Handelen Onderzoeken Uitleggen Toepassen Analyseren Evalueren. Dit motiveert de betrokkenheid

Tabel 3 Gedeelte uit de selectieve codering interview leerkracht 1 na de interventieperiode 20-04-2017



Figuur 4.13 Smiles na de dicteelessen: nulmeting en interventieperiode

De dicteelessen worden tijdens de nulmeting voornamelijk als “oké” ervaren en tijdens de interventieperiode als “leuk”. Een coöperatieve werkvorm als afsluiting is het enige verschil dat aan deze lessen is toegevoegd.



Figuur 4.14 Smileys na de afrondingslessen: nulmeting en interventieperiode

In figuur 4.14 is te zien dat de afrondingslessen de hoogste score: “leuk” behaald tijdens de interventieperiode. In deze periode is tijdens de afrondingsles de creatieve opdracht van woensdag afgemaakt. Voorheen bestond deze les uit zelfstandig werken in hun werkboek.

5. Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt bij de conclusie antwoord gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Deze staat in relatie met hoofdstuk 2, het theoretisch kader en hoofdstuk 4, de data-analyse. In de paragraaf “discussie” wordt er kritisch gekeken naar dit onderzoek. Er worden tenslotte aanbevelingen gedaan voor de onderzoeksschool en eventueel vervolgonderzoek.

5.1 Conclusies

Deelvraag 1

Hoe wordt het vak spelling ervaren op de onderzoeksschool voor en na de vernieuwde spellingslessen door de leerlingen en de leerkrachten in groep 4?

Marzano & Miedema (2014) geven aan dat je motivatie en betrokkenheid kunt onderzoeken door in te zoomen op emoties die gekoppeld zijn aan hoe je school ervaart, hoe je je voelt. Door het interview is duidelijk geworden dat de methode, indien je hem aanbiedt volgens de handleiding, weinig interactie en differentiatie biedt en veel herhaling van dezelfde werkvormen/opdrachten. De leerkracht omschrijft het als: “Een middelmatige methode, die weinig plezier geeft in het aanbieden ervan.” Na de inzet van de vernieuwde spellingslessen geeft de leerkracht aan dat de leerlingen enthousiaster zijn en meer betrokken bij de les. Het motiveert leerlingen om aan het werk te gaan als je spelling spelenderwijs aanleert (Huizenga, 2003). De leerkracht omschrijft het als een “ideale” manier van lesgeven.

De leerlingen geven bij de vragenlijsten aan dat ze het vak spelling positiever ervaren door de interventies. Bij de nulmeting geeft 42% van de leerlingen aan het vak spelling “leuk” en “heel erg leuk” te vinden. Na de interventieperiode is dit 86%. Als je bekijkt waaraan de leerlingen hun waardering geven met behulp van de smileys intervalschaal dan zie je dat de verwerkingslessen een hoge score behalen. (Figuur 4.12) Over het algemeen gezien geven de leerlingen de vernieuwde spellingslessen een hogere score dan de nulmetinglessen. (Figuur 4.11 - 4.12 - 4.13 - 4.14). In de vernieuwde lessen is altijd een coöperatieve werkvorm verwerkt. Je kunt hieruit voorzichtig concluderen dat de lessen waarin activerende, coöperatieve en creatieve werkvormen zijn verwerkt een hogere waardering krijgen van de leerkrachten en de leerlingen. Tijdens de vernieuwde spellingslessen is de methode op een andere manier ingezet. Het leren is een actief proces geworden; een combinatie van docentgestuurd onderwijs en leerlingen die actief in actie met hun omgeving met de lesstof bezig zijn. Dit is de grondgedachte van het constructivisme (Onderwijsraad, 2003). Door leerlingen een actievere rol te laten spelen: interactief lesgeven, kun je motivatieproblemen aanpakken (Ebbens & Etteken 2013).

Deelvraag 2

Welke werkvormen komen tegemoet aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes van de leerlingen en leerkrachten in groep 4 met betrekking tot het vak spelling?

Tijdens de nulmeting is bekeken op welke manier de leerlingen graag spelling leren en wat hun ondersteunings- en onderwijsbehoeftes zijn. Daarnaast is gevraagd aan de leerkrachten hoe de situatieschets is van de groep. Aan de hand hiervan is in overleg met de leerkrachten een handleiding ontwikkeld met activerende, coöperatieve, creatieve en overige werkvormen. Middels een schema zijn er werkvormen ingezet gedurende drie weken. Je kunt je onderwijs en geschikte werkvormen afstemmen als je je doel en situatieschets duidelijk voor ogen hebt (Winkels & Hoogeveen, 2014).

De situatieschets laat zien dat 57% van de leerlingen graag samenwerkt. Dat betekent dat er behoefte is aan samenwerken maar ook aan alleen werken (43%). Hier is rekening mee gehouden met de gekozen werkvormen. Daarnaast geeft 85% van de leerlingen aan dat ze spelling op een andere manier dan het werkboek willen oefenen. De voorkeur van de leerlingen om spelling te oefenen is samenwerken, luisteren naar de juf en werken in het werkboek. De leerkracht geeft aan dat ze een combinatie wenst van de methodelessen en de interventielessen. De balans zit tussen uitdaging en ondersteuning (Winkels & Hoogeveen, 2014). Het activerende directe instructiemodel in combinatie met de handleiding, zoals ingezet tijdens de interventieweken, biedt de mogelijkheid van docentsturing en interactie met de leerling waardoor deze actiever betrokken en intrinsieker gemotiveerd wordt (Leenders, Naafs & Van Den Oord, 2002).

Bij de onderzoeksgroep worden de lessen waarin een creatieve opdracht verwerkt is als zeer positief ervaren. De leerlingen hebben dit aangegeven door middel van de smileys intervallschaal. Tijdens deze opdrachten en tijdens de instructielessen is er gebruik gemaakt van diverse werkvormen:

- Fotograferen
- Spelvormen
- Knippen/plakken
- Teken
- Gedicht beluisteren
- Geluidsfragment
- Bewegingsvormen
- Samenwerkingsvormen

De leerlingen zijn aangesproken op diverse leerstijlen. Dekker, Lee en Jolles (2014) adviseren om alle sensomotorische modaliteiten in te zetten zodat de verschillende delen van het brein gebruikt worden waarbij de ontwikkeling gebaat is.

Doordat de leerlingen zelf actiever bezig zijn geweest en de opdrachten meer open van structuur waren, zijn de leerlingen aangesproken op hun verschillende

denkniveaus. Als voorbeeld; bij het maken van een affiche van de spellingsregel is door één kind een woord gekozen van de woorden van de week: “boten.” (Foto 1) Een ander kind koos het woord “velociraptor.” (Foto 2) De docent heeft tijdens de instructie bij beide kinderen het brein geprikkeld om de ontwikkeling te stimuleren (Jolles, 2010). Tijdens de verwerking is er ruimte om eigen keuzes te maken. Er ontstaat het “denken en doen paradigma” in plaats van “de leraar probeert kennis in het geheugen van de leerling te proppen met een schoolboek” (Marzano & Miedema, 2014).

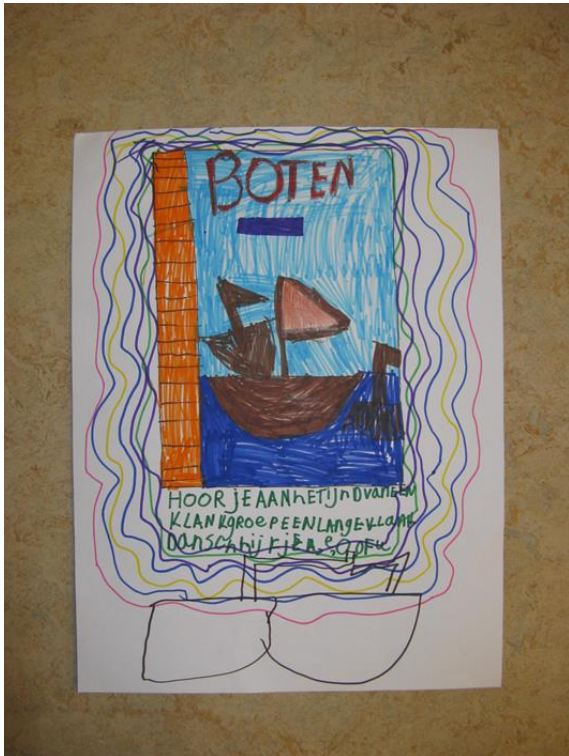


Foto 1 Affiche van spellingsregel.



Foto 2 Affiche van spellingsregel.

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat het relevant is om onderzoek te doen naar de voorkeur van hoe leerlingen leren, wat er voor mogelijkheden zijn om daarop je didactiek aan te passen. Het “nieuwe leren” (SCO-Kohnstamm Instituut, 2006) waarbij leerlingen leren van en met elkaar, je inspeelt op de individuele capaciteiten en de leerlingen actief laat werken aan (re)constructie van kennis kan gecombineerd worden met de werkvormen die onderzocht zijn.

Deelvraag 3

Verbetert in groep 4 de betrokkenheid van vier leerlingen en verandert het gevoel in de volledige groep in positieve richting ten opzichte van het vak spelling door inzet van de vernieuwde spellingslessen?

Met behulp van “De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen” (1997) is duidelijk gebleken dat gemiddeld alle vier de leerlingen een hogere betrokkenheid laten zien tijdens de interventielessen. (Figuur 4.9 en 4.10) De basis voor effectief leren is betrokkenheid (Marzano, Pickering & Heflebower, 2016). Als je de individuele

scores (bijlage 17) bekijkt per meetmoment zie je dat tijdens de les de betrokkenheid het hoogst is als de leerlingen actief met de lesstof bezig zijn. Niet door het klakkeloos woorden overschrijven en invullen in het werkboek maar door zelf na te denken over welke woorden ze willen gebruiken. Het spellingsbewustzijn wordt ook bevorderd als je eerst nadenkt over hoe je iets opschrijft zonder voorbeeld (Bosman, 2016).

De smileys intervallschaal geeft de leerlingen de ruimte om te reflecteren over de lessen. De leerkracht benoemt dat deze vaardigheid ontwikkelt naarmate ze dit vaker doen. De leerlingen geven een hogere score aan de interventielessen in vergelijking met de nulmetinglessen. (Figuur 4.11 - 4.12 - 4.13 - 4.14). Hun gevoel is in positieve richting ontwikkeld ten opzichte van het vak spelling. De leerkracht geeft in het interview aan: "De creatieve en coöperatieve werkvormen wekken enthousiasme op bij de leerlingen". Doordat de leerlingen tijdens de spellingslessen bezig zijn met: handelen, onderzoeken, uitleggen, toepassen, analyseren en evalueren, motiveert dit de betrokkenheid volgens de leerkracht.

De leerkracht is verbonden in een driehoek met de leerling en de leertaken. Uit het interview blijkt dat de motivatie bij de leerkracht verbeterd is na de interventieperiode. Dit kan invloed hebben op de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen (Marzano & Miedema, 2014).

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen we activerende en creatievere didactiek inzetten bij het vak spelling om de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren?

Na literatuuronderzoek, praktijkonderzoek en kritisch reflecteren op alle facetten van dit onderzoek blijkt dat het van belang is dat je, voordat je andere werkvormen wilt gaan inzetten, gedegen vooronderzoek moet doen. Indien het niet je eigen groep is: in gesprek gaan met de leerkrachten, navraag doen bij de kinderen, de leerlingkenmerken en onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes onderzoeken. De situatieschets helder krijgen. Daarna kun je geschikte werkvormen gaan kiezen. (Winkels & Hoogeveen, 2014). De werkvormen moeten passen bij de groep en motiverend werken voor zowel de groep als de leerkrachten. Hier kom je weer uit op de driehoek van Marzano & Miedema (2014): leerkracht-leerling-leertaken. Om betrokkenheid en motivatie te creëren bij de leerlingen zal je dit ook bij de leerkrachten moeten bewerkstelligen. Als de methode zich daar niet toe leent dien je daar de aanpassingen op te verrichten. Uit dit onderzoek is gebleken dat activerende en creatievere didactiek tijdens de spellingslessen motiverend werkt en betrokkenheid creëert. Houd daarbij rekening met de methode die gehanteerd wordt, dit is vaak het houvast voor de leerkrachten.

5.2 Discussie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een bepaalde groep op een bepaalde school. De resultaten zijn niet representatief voor andere scholen. De groep waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden is een enthousiaste groep, de leerkrachten waren

zeer gemotiveerd om mee te werken aan het onderzoek. Het zou interessant zijn om het onderzoek uit te voeren in een andere praktijkcontext, bijvoorbeeld een groep die minder enthousiast is. Dit zou een mooie vergelijking kunnen zijn.

Gedurende het onderzoek zijn een aantal werkvormen uit de handleiding ingezet bij een leerling van een andere groep. De wens van de leerkracht is om op een andere manier met spelling bezig te zijn dan de “invuloefeningen” en zo de leerling meer te “motiveren”. In mijn ib functie, tijdens overlegmomenten met de leerkrachten, komt het vaker naar voren dat er behoefte is aan andere vormen van spellingsonderwijs. Als begeleider zal ik erop toe moeten zien dat de handleiding gericht ingezet en duidelijk toegelicht wordt. Uit dit onderzoek blijkt dat er diverse aspecten zijn om rekening mee te houden wil je de betrokkenheid en motivatie stimuleren van de leerlingen. Aspecten zoals: de situatieschets helder in beeld brengen, uitleg over de koppeling van de methode aan de interventies, uitleg over het activerende directe instructiemodel en over de werkvormen. Daarnaast is de wil en de motivatie van de leerkrachten om deze stappen te zetten een essentieel onderdeel.

De schoolontwikkeling op het gebied van onderzoekend en spelend leren waarbij de transfer van het geleerde toegepast wordt in betekenisvolle situaties is niet ten volle aan bod gekomen. Er zijn werkvormen bedacht om dit te integreren in het spellingsonderwijs, helaas is de tijd te kort geweest om dit verder te onderzoeken. Het literatuuronderzoek heeft voor de onderzoeker bijgedragen aan het voor zichzelf helder krijgen welke verschillende onderwijsvormen er zijn. Met behulp van deze kennis wil ik bijdragen aan de schoolontwikkeling en de ontwikkeling van de visie en missie waar we momenteel als team mee bezig zijn. Een onderzoekende houding is nodig om kennis en inzicht te delen en inzicht te ontwikkelen in de eigen praktijk (Ponte, geciteerd in Kienhuis 2009).

5.3 Aanbeveling

Zoals aangegeven bij “discussie” is het advies om de “creativiteit bij spelling handleiding” met ondersteuning van de onderzoeker in te zetten. Verder onderzoek naar het integreren van betekenisvolle situaties met behulp van activerende en creatievere didactiek is een aanbeveling. Deze constructivistische instructiestrategieën worden beschouwd als effectieve manieren van leren en zouden de motivatie kunnen bevorderen (Ebbens & Ettekoven, 2013). De leerkracht van groep 4 geeft aan gerichter te willen leren differentiëren met de werkvormen uit de handleiding. Je zou hieraan denkvaardigheden kunnen koppelen zodat je inspeelt op de verschillende denkniveaus (taxonomie van Bloom) van leerlingen (Brouwer & Ahlers, 2011).

Er is gekozen om de interventies te integreren in de bestaande methode aangezien dit een wens was van de leerkrachten en de onderzoeker. Indien je de methode los zou laten en alleen nog als leidraad zou gebruiken, ontstaan er andere mogelijkheden om de genoemde werkvormen te integreren. Interessant is om te onderzoeken hoe dan de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen en de

leerkrachten is. Op de onderzoeksschool zijn we met het loslaten van de WO-methodes aan het experimenteren in combinatie met het spelend en onderzoekend leren. Van belang is dat we kinderen goed begeleiden in deze ontwikkeling. Kinderen zijn vaak nog niet in staat om te plannen en te prioriteren (Jolles, 2010). Het aanbieden van inhoudelijke kennis en vaardigheden blijft een vereiste (Hattie geciteerd in Marzano & Miedema, 2014).

6. Persoonlijk nawoord

Het onderzoeksproces was een inspirerende reis. Met plezier ben ik in het fenomeen “praktijkgericht onderzoek” gedoken. Nadenken, lezen, schrijven, schrappen, herschrijven, weer lezen, gesprekken met studiegenoten, uitproberen, vallen, opstaan, overleg met studiebegeleiders en andere geïnteresseerden. Het was soms een heel gevecht met mezelf. Uiteindelijk is het zover, het onderzoek is uitgevoerd en staat op papier. Dit zou niet gelukt zijn zonder de hulp van diverse mensen. Ik wil graag het thuisfront, mijn onderzoeksschool en de leerkrachten en de lieve kinderen van groep 4 bedanken. Mijn critical friends en mijn studiebegeleiders, bedankt voor het sturen in de goede richting als ik weer eens te enthousiast was en te breed dacht.

Ik hoop dat u met plezier dit onderzoek leest en er ideeën uit opdoet, zodat u kinderen kunt inspireren en motiveren, waardoor ze met enthousiasme en plezier naar school gaan.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo; Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland* Delft: Elan Strategie & Creatie.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.
- Baarda, B., Bakker, E., van der Hulst, M., Fischer, T., Julsing, M., van Vianen, R., & de Goede, M. (2014). *Basisboek methoden en technieken: kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Groningen: Noordhoff.
- Blok, H. & Oostdam, R. & Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boekaerts, M. & Simons, P. Robert-Jan. (2010). *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Bors, B. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Bosman, A. (2016). *Spelling en expliciete instructie*. Geraadpleegd op 8 april 2017, van <http://wij-leren.nl/effectieve-spelling-instructie-expliciet.php>.
- Brouwer, G. & Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog) begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs?* Amersfoort: CPS
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Groot, de, Riezenbos, A., Ven, A. van den. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*, LEOZ
- Castermans, J. (2013). *Spelend leren. Actief en kindgericht onderwijs*. Sint-Niklaas: Abimo Uitgeverij.
- College van bestuur (2014). *strategisch beleid 2015-2019* geraadpleegd op 14 november 2016 van <http://www.delta-onderwijs.nl/home/strategisch-beleidsplan.html>.
- Dekker, S., Lee, N.C., & Jolles, J. (2014). Over het vóórkomen en voorkómen van neuromythen in het onderwijs. *Neuropraxis*, 18(2), 62-66. doi: 10.1007/s12474-014-0046-z.
- Duerings, J. van der Linden, B. Schuurs, U. & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Dijkstra, P. (2015). *Effectief leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Ebbens, A. & Ettekoven, S. (2013). *Actief leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Ebbens, A. & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Förrer, F. Kenter, B. & Veenman, S. (2008). *Coöperatief leren*. Amersfoort: CPS.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hereijgens, C., van den Berg, M., & Janson, D., (2012). *Kwaliteitskaart Taallesonderwijs, tips voor betere spellingresultaten*. Den Haag: School aan Zet.
- Huizenga, H. (2003). *Taal & didactiek spelling*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Janson, D. (2010). Opbrengstgerichte spellingslessen. *JSW Jeugd in School en Wereld, Jrg. 95 (juni 2011) Nr. 10*, 12-15.
- Janson, D. (2013). Spellinglessen vragen ook vaardigheid van leraren. *Taal Lezen december 2013 nr 1*, 5-8.
- Jolles, J. (2010). *Ellis en het verbreinen*. Amsterdam-Maastricht: Neuropsych Publishers.
- Kienhuis, J. (2010). Oplossingsgerichte gespreksvoering. Werken met jonge kinderen. *HJK, feb*, 12-15
- Laevers, F. & Aerden, L. *Looqin – KVS Een digitaal procesgericht kindvolgsysteem voor de volledige basisschool Wetenschappelijke fundering*. Geraadpleegd op: 8 juni 2017 van <https://www.looqin.eu/po/LooqinKVSWetenschappelijkeFundering%20BE.pdf>
- Laevers, F., Peeters, A. & Vanwijnsberghen, P. (1997). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.
- Lange de, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht Onderzoek voor Reflectieve Professionals* Apeldoorn: Garant.
- Leenders, Y. Naafs, F., van den Oord, I. (2002). *Effectieve instructie*. Amersfoort: CPS.
- Marzano, R. J. & Miedema, W. (2014) *Leren in 5 dimensies*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

Marzano, R. J. & Pickering, D.J. & Hefelbower, T. *Betrokkenheid. De sleutel tot beter leren*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Mieras, M. (2012). *Kunsteducatie: broodnodig voor het kinderebrein*. Geraadpleegd op 12 november 2016 van <https://www.youtube.com/watch?v=phQZ5J-lhTQ>

Model samenwerkingsvaardigheden opgevraagd op 2 maart 2017 via <http://cooperatieflerenleren.blogspot.nl/>

Onderwijsraad (2003). *Leren in kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.

Parreren, C. F. van. (2005). *Ontwikkellend onderwijs*. Leuven: Acco.

Robinson, Sir K. (2015). *Creatieve scholen*. Houten- Antwerpen: Uitgeverij Unieboek| Het Spectrum bv.

Schema activerend direct instructiemodel geraadpleegd op 1 maart 2017 van <http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiSp9jhrXSAhVBOxoKHX-VDyEQFgg-MAk&url=http%3A%2F%2Fpabolerenopdewerkplek.nl%2Fbinaries%2Fcontent%2Fassets%2Fstandaardsites%2Fpabolerenopdewerkplek%2Fsite%2Flesvoorbereiding-volgens-het-activerende-directe-instructiemodel.docx&usg=AFQjCNEigrs5UUC0aZpN47K5upfFMQmn-w&bvm=bv.148441817,d.d2s>

Schraven, J.L.M (2011). Zo leer je kinderen (lezen en) spellen. *Tijdschrift Taal* 3, 58-60.

Smileys afbeeldingen opgevraagd op 21 januari 2017 van <https://nl.dreamstime.com/stock-foto-s-gellustreerde-reeks-emoticons-met-verschillende-uitdrukkingen-witte-achtergrond-image30061103>

Spelling op maat inhoudelijk (z.j.) geraadpleegd op 24 januari 2017 van <http://www.noordhoffuitgevers.nl>.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs. Uitgevoerd door Universiteit Utrecht: Orthopedagogiek.

Veen, T. van der & Wal, J. van der (2016). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Wiel, M. van der. (2016) *Executieve functies in de klas*. Dordrecht: Instondo B.V.

Winkels, J.& Hoogeveen, P. (2014). *Het didactisch werkvormen boek*. Assen": Koninklijke van Gorcum BV.

21^e eeuwse vaardigheden informatie geraadpleegd op 20 december 2016 van
<https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>

Bijlagen

Bijlage 1. Traject onderzoekend en spelend leren.

Tessel van der Linde Onderwijsadvies

Offerte: Begeleiding Thematisch spelend en onderzoekend leren, 2016025

Situatieschets

Het team van [REDACTED] wil zich graag ontwikkelen in onderzoekend en ontwerpnd leren. Het team zoekt naar een manier om wereldoriëntatie te combineren met onderzoeksvragen en 21^e eeuwse vaardigheden. Daarnaast leeft in de onderbouw en de voorschool de behoefte om spelend leren een grotere plek te geven en te combineren met de methode Kleuterplein en de methode Veilig Leren Lezen.

Om deze ontwikkeling van thematisch spelend leren naar thematisch onderzoekend vragen te begeleiden is contact opgenomen met Tessel van der Linde. Zij biedt een schoolbreed aanbod waarin 21^e eeuwse vaardigheden, spelend en onderzoekend leren wordt gecombineerd met methodematerialen waar de leerkrachten reeds mee werken.

Aanbod

Thematisch onderzoekend Leren is een door Tessel van der Linde ontwikkelde methodiek waarin Onderzoekend leren, 21^e eeuwse vaardigheden en wereldoriëntatie worden gecombineerd. Een thema begint met een goede voorbereiding door de leerkracht. De leerkracht verdiept zich in het onderwerp en bepaalt wat kinderen aan het eind van het thema moeten kunnen, kennen en begrijpen. De leerkracht bepaalt wat basiskennis is (hij/zij gebruikt hiervoor lessen uit de zaakvakken) en wat mogelijk subonderwerpen voor onderzoeksvragen zijn. Alle kinderen zullen zich de basiskennis eigen maken en daarnaast in groepjes expert worden over een deelonderwerp. Ook denkt de leerkracht na over prikkelende startactiviteiten en een eindproduct waarin de opgedane kennis kan worden gebundeld.

Vervolgens begint het thema met een startfase die erop gericht is om het onderwerp voor de kinderen betekenis te geven en hen te enthousiasmeren/ nieuwsgierigheid op te wekken. Tijdens deze fase wordt voorkennis opgehaald en wordt een gezamenlijk einddoel/ eindproduct gekozen waardoor de onderzoeksvragen richting krijgen. Bij de onderzoeksvragen is de leidende vraag: wat hebben wij (leerlingen) aan kennis en vaardigheden nodig om zo'n product met elkaar te kunnen maken?

Tijdens de verwerkingsfase doen kinderen basiskennis op (methodelessen) en verdiepen ze zich in een specifiek onderdeel dat nodig is voor het eindproduct. Deze verwerkingsfase neemt het grootste deel van het thema in beslag. De leerkracht werkt in deze periode met een circuit waardoor zij hij in staat is om kinderen inhoudelijk en procesmatig te begeleiden bij hun onderzoeksvraag.

Wanneer de basiskennis is opgedaan, breekt de eindfase aan. Deze fase is erop gericht dat kinderen de kennis uit hun onderzoek verwerken in het eindproduct. Deze fase is gericht op uitwisseling d.m.v. presentaties, en toepassing van taal en ICT-vaardigheden, kennis en inzichten. Gedurende het thema is de leerkracht begeleider en meerwetende partner. Zij/hij verzorgt minilessen die gericht zijn op inzicht en verbanden tussen onderdelen. De thema's komen tot stand op basis van de inhoud van de kerndoelen Oriëntatie op jezelf en de wereld. De onderwerpen waar kinderen kennis over opdoen worden op een associatieve wijze met elkaar verweven tot thema's. De methodelessen die gerelateerd zijn aan een van de onderwerpen in het thema worden in tijdens deze periode aangeboden en verwerkt. De lessen uit de methoden van [REDACTED] (Natuuriek, Brandaan en Meander) worden op zo danige wijze met elkaar verweven dat alle lessen uit de vier leerjaren (groep 5-8) op een inhoudelijk logisch moment worden gegeven. De methode is niet leidend maar de onderwerpen van de thema's zijn leidend voor het moment waarop een les wordt aangeboden.

Als voorloper van Thematisch Onderzoekend leren wordt in de groepen 3-4 Thematisch spelend leren en Thematisch onderzoekend leren gecombineerd. Veel kinderen hebben op deze leeftijd nog behoefte om ervaringen te verwerken in spel en te leren in een spelcontext. Om aan deze behoefte tegemoet te komen biedt

Tessalint@tessal.nl | 06-1834 44 | Alkmaar | info@tessalvanderlinde.nl | 06-95079210 | tessalvanderlinde.nl

een thema in groep 3-4 rollenspel, klein spel (Playmobil) en/of onderzoeksvragen. In het spel wordt lezen en schrijven betekenisvol en leren kinderen waarom we het lezen/ schrijven en wanneer je het nodig hebt. Ook wordt de spelontwikkeling verder ontwikkeld. Er wordt gewerkt met thema's die herkenbaar zijn in de echte wereld rond de school. De thema's zijn gericht op kennis van de wereld/ wereldoriëntatie en kennen de invalshoeken: natuur, techniek, aardrijkskunde, geschiedenis en cultuur.

Waar mogelijk zal gekozen worden om de thema's in de verschillende groepen inhoudelijk op elkaar te laten aansluiten door schoolbreed over hetzelfde onderwerp te werken. De inhoud van de thema's wordt zo gerangschikt dat schoolbrede thema's ieder leerjaar een andere invalshoek hebben.

Tijdens het traject worden vijf thema's gezamenlijk uitgewerkt. De bijeenkomsten starten met een gezamenlijk onderwerp over Onderzoekend leren (mogelijk theorie en op basis van de behoefte van het team) en vervolgens worden de leerkrachten van groep 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8 afzonderlijke ondersteund en begeleid door Tessel. De bijeenkomsten van deze miniteams duren telkens 1,5 -2 uur. Dit betekent mogelijk praktisch dat één miniteam mogelijk op een ander moment dan de studiedag zal worden begeleid of dat de studiedag voor één miniteam langer duurt (tot 18 uur).

Voor de transfer naar de eigen praktijk en de eigen leervraag van iedere leerkracht worden klassenconsultaties ingezet. De eigen leervraag wordt per mail afgestemd, er volgt vervolgens een bezoek in de klas, of een coachingsmoment (waarbij de klas wordt vervangen) en een nagesprek.

Data	Inhoud	Betrokkenen
Maandag 30 mei 2016	Kennismaking Afstemming wensen en inhoud mogelijk traject	[REDACTED] Tessel van der Linde
	Presentatie opzet Thematisch Onderzoekend en Spelend Leren	Leerkrachten groep 1-8 Tessel van der Linde
Augustus- september 2016	Studiedag KBW opa's en oma's Gezamenlijke start Begeleiding leerkrachten in miniteams Thema voorbereiden. Startactiviteiten, einddoelen en eindproduct vaststellen, onderdelen circuit invullen.	Leerkrachten groep 1-8 Tessel van der Linde
Oktober 2016	Studiedag 2 ^e thema Gezamenlijke start Inhoud en volgorde n.a.t.b. Thema voorbereiden. Startactiviteiten, einddoelen en eindproduct vaststellen, onderdelen circuit invullen.	Leerkrachten groep 1-8 Tessel van der Linde
November 2016	Ronde klassenconsultaties	Leerkrachten Tessel van der Linde
	Tussentijds overlegmoment Afstemming inhoud traject	Directie Tessel van der Linde
December/ Januari 2017	Studiedag 3 ^e thema Gezamenlijke start Inhoud en volgorde begeleiding n.a.t.b.	Leerkrachten Tessel van der Linde

Tessel van der Linde Onderwijsadvies

Vernieuwend onderwijs gericht op onderzoekend leren en spel

Maart 2017	Studiedag 4 ^e thema Gezamenlijke start Inhoud en volgorde begeleiding n.n.t.b.	Leerkrachten Tessel van der Linde
	Overlegmoment directie Afstemming verloop traject	Directie Tessel van der Linde
Mei 2017	Studiedag 5 ^e thema Gezamenlijke start Inhoud en volgorde begeleiding n.n.t.b.	Leerkrachten Tessel van der Linde
	Overleg moment directie Afstemming vervolg	Directie Tessel van der Linde

Bijlage 2. Strategisch beleidsplan 2015-2019 stichting.

Link naar het plan: <http://www.delta-onderwijs.nl/home/strategisch-beleidsplan.html>

Bijlage 3. Inhoudelijke uitleg methode Spelling op Maat.

Link naar website:

<http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal/nubao/basisonderwijs2/methoden/taal/spellingopmaat?gclid=CJOTp6jC2NMCFaly0wodhGsDFQ>

Bijlage 4. Schema activerende directe instructiemodel.

Aandachtspunten bij de verschillende fasen van het Activerende directe instructie-model ontleend aan het boek “Effectieve instructie” (Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I van den.)

- 1. Terugblik**
 - ☐ Bespreek het voorgaande werk
 - ☐ Haal de benodigde voorkennis op en vat deze samen
 - Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes hun voorkennis activeren
 - ☐ Stel, als het nodig is, de voorkennis opnieuw aan de orde
- 2. Oriëntatie**
 - ☐ Presenteer het onderwerp van de les
 - ☐ Relateer de les aan voorgaande en komende lessen
 - ☐ Relateer de les aan betekenisvolle situaties
 - Bespreek het belang van de lesstof
 - ☐ Geef een lesoverzicht
 - ☐ Stel leerdoelen
- 3. Uitleg**
 - ☐ Onderwijs in kleine stappen
 - ☐ Gebruik heldere taal
 - ☐ Geef concrete voorbeelden
 - Laat leerlingen voorbeelden bedenken
 - ☐ Maak gebruik van materialen en stappenplannen
 - ☐ Doe een vaardigheid hardop denkend voor (modelleren)
 - Speel vragen van de leerlingen terug naar de groep
 - ☐ Ga na of leerlingen de stof begrijpen
 - ☐ Vermijd uitweidingen
 - ☐ Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad
 - ☐ Geef een samenvatting aan het eind van de uitlegfase
- 4. Begeleide inoefening**
 - ☐ Laat leerlingen onder begeleiding oefenen
 - ☐ Geef korte en duidelijke opdrachten
 - Stel veel vragen
 - Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn
 - Zorg ervoor dat leerlingen betrokken blijven
 - ☐ Ga door met oefenen tot de leerlingen de stof beheersen
 - Stimuleer leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen
 - ☐ Maak gebruik van materialen en stappenplannen
 - ☐ Zorg voor een geleidelijke toename van moeilijkheidsgraad
 - ☐ Verminder geleidelijk de ondersteuning
 - Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes oefenen
- 5. Zelfstandige verwerking**
 - ☐ Zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk (kunnen) beginnen
 - ☐ Zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande lesfase
 - ☐ Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt
 - Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen
 - ☐ Vergroot de toepassingsmogelijkheden
 - Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken
 - Geef extra verwerkingsstof aan goed presterende leerlingen
 - Geef extra instructie aan de zwak presterende leerlingen
- 6. Evaluatie**
 - Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen

- ❑ Controleer of en hoe het lesdoel is bereikt
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren

7. Terug- en vooruitblik

- ❑ Plaats de les in de context van een lessenreeks
- ❑ Geef aan waar de volgende les over zal gaan

1-7 Feedback

- ❑ Geef vaak en regelmatig feedback
- ❑ Corrigeer fouten onmiddellijk
- ❑ Geef procesfeedback
- ❑ Geef veel aanmoediging

- ❑ = aandachtspunten die vooral gericht zijn op de structuur van het ADI-model
- = aandachtspunten die vooral gericht zijn op het activeren van de leerlingen
- = aandachtspunten die gericht zijn op het differentiëren

Bijlage 5. Creativiteit bij spelling handleiding.

ACTIVERENDE,

coöperatieve,

creatieve

en

overige

werkvormen

voor het aanbieden en oefenen van
spellingscategorieën.

Nathalie van den Kieboom

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
2. Het activerende directe instructiemodel	4
3. De fases van het activerende directe instructiemodel gekoppeld aan de lessen van Spelling op Maat.	6
4. De 7 fases van het activerende directe instructiemodel gekoppeld aan de werkvormen	7
4.1 Fase 1. Terugblik	8
4.2 Fase 2. Oriëntatie	9
4.3 Fase 3. Uitleg	10
4.4 Fase 4. Begeleide inoefening	11
4.5 Fase 5. Zelfstandige verwerking	12
4.6 Fase 6. Evaluatie	13
4.7 Fase 7. Terug- en vooruitblik	14
5. Uitleg van de werkvormen	15
5.1 Coöperatieve werkvormen	16
5.2 Creatieve werkvormen	20
5.3 Overige werkvormen	24
6. Werkvormen om de aandacht van de leerlingen te “vangen”	31
7. Betekenisvol maken van het vak spelling	35
Leren voor wendbaar gebruik	
8. Achtergrondinformatie coöperatief leren	37
8.1 Vijf Basisprincipes Coöperatief leren	38
8.2 Samenwerkingsvaardigheden die belangrijk zijn	39
8.3 De rol van de leerkracht bij coöperatief leren	40
8.4 Coöperatief leren:	44
- leerlingen met dyslexie	
-(hoog)begaafde leerlingen	

1. Inleiding

De inhoud van deze map kan gebruikt worden als ondersteuning om spellingscategorieën op een activerende, creatieve manier:

- te introduceren
- begeleid in te oefenen
- zelfstandig te verwerken
- te controleren op beheersing.

Er is gebruikt gemaakt van het activerende directe instructiemodel dat overeenkomsten heeft met het directe instructie model dat in de methode Spelling op Maat wordt gebruikt. Een belangrijk verschil is dat het activerende directe instructiemodel meer uitgaat van de actieve rol van de leerlingen.

De opbouw van de map:

- Uitleg activerend direct instructiemodel
- Losse fases van het activerende direct instructiemodel gekoppeld aan werkvormen
- Uitleg werkvormen: coöperatief, creatief, overig
- Uitleg werkvormen aandacht “vangen”
- Betekenisvolle werkvormen, leren voor wendbaar gebruik
- Achtergrondinformatie Coöperatief leren.

2. Het activerende directe instructiemodel

Aandachtspunten bij de verschillende fasen van het activerende directe instructiemodel ontleend aan het boek “Effectieve instructie” (Leenders, Naafs, & van den Oord 2010)

1. Terugblik

- Bespreek het voorgaande werk
- Haal de benodigde voorkennis op en vat deze samen
 - Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes hun voorkennis activeren
- Stel, als het nodig is, de voorkennis opnieuw aan de orde

2. Oriëntatie

- Presenteer het onderwerp van de les
- Relateer de les aan voorgaande en komende lessen
- Relateer de les aan betekenisvolle situaties
 - Bespreek het belang van de lesstof
- Geef een lesoverzicht
- Stel leerdoelen

3. Uitleg

- Onderwijs in kleine stappen
- Gebruik heldere taal
- Geef concrete voorbeelden
 - Laat leerlingen voorbeelden bedenken
- Maak gebruik van materialen en stappenplannen
- Doe een vaardigheid hardop denkend voor (modelleren)
 - Speel vragen van de leerlingen terug naar de groep
- Ga na of leerlingen de stof begrijpen
- Vermijd uitweidingen
- Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad
- Geef een samenvatting aan het eind van de uitlegfase

4. Begeleide inoefening

- Laat leerlingen onder begeleiding oefenen
- Geef korte en duidelijke opdrachten
 - Stel veel vragen
 - Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn
 - Zorg ervoor dat leerlingen betrokken blijven
- Ga door met oefenen tot de leerlingen de stof beheersen
 - Stimuleer leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen
- Maak gebruik van materialen en stappenplannen
- Zorg voor een geleidelijke toename van moeilijkheidsgraad

- Verminder geleidelijk de ondersteuning
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes oefenen

5. Zelfstandige verwerking

- Zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk (kunnen) beginnen
- Zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande lesfase
- Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt
- Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen
- Vergroot de toepassingsmogelijkheden
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken
- Geef extra verwerkingsstof aan goed presterende leerlingen
- Geef extra instructie aan de zwak presterende leerlingen

6. Evaluatie

- Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen
- Controleer of en hoe het lesdoel is bereikt
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren

7. Terug- en vooruitblik

- Plaats de les in de context van een lessenreeks
- Geef aan waar de volgende les over zal gaan

1-7 Feedback

- Geef vaak en regelmatig feedback
- Corrigeer fouten onmiddellijk
- Geef procesfeedback
- Geef veel aanmoediging

- = aandachtspunten die vooral gericht zijn op de structuur van het ADI-model
- = aandachtspunten die vooral gericht zijn op het activeren van de leerlingen
- = aandachtspunten die gericht zijn op het differentiëren

3. De fases van het activerende directe instructiemodel gekoppeld aan de lessen van Spelling op Maat

De 7 fases van het activerende directie instructiemodel heb ik uit elkaar gehaald en op een apart blad weergegeven. Bij elke fase zijn coöperatieve, creatieve en overige werkvormen toegevoegd.

De Spelling op Maat methode lessen zijn gekoppeld aan de fases. Alle fases zouden aan bod moeten komen in een les. Met dikgedrukt wordt aangegeven op welke fase de nadruk ligt in de les. Feedback wordt gedurende de gehele les gegeven.

Les 1 Instructie en begeleide inoefening: fases **1, 2, 3, 4**, 5, 6, 7

Les 2 Zelfstandig werken: fases 1, 2, 3, 4, **5**, 6, 7

Les 3 Dictee: fases 1, 2, 3, 4, 5, **6, 7**

Les 4 Herhaling: fases 1, 2, 3, 4, **5, 6, 7**

4. De 7 fases van het activerende directe instructiemodel gekoppeld aan de werkvormen

4.1

Fase 1. Terugblik

- Bespreek het voorgaande werk
- Haal de benodigde voorkennis op en vat deze samen
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes hun voorkennis activeren
- Stel, als het nodig is, de voorkennis opnieuw aan de orde

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken-delen-uitwisselen -Genummerde hoofden -Woordweb -Placemat -Rotonde
Creatieve werkvorm	-(Kijk)gedicht
Overige werkvorm	-Wisbordjes -Balletje gooien -Running dictation

4.2

Fase 2. Oriëntatie

- ❑ Presenteer het onderwerp van de les
- ❑ Relateer de les aan voorgaande en komende lessen
- ❑ Relateer de les aan betekenisvolle situaties
- Bespreek het belang van de lesstof
- ❑ Geef een lesoverzicht
- ❑ Stel leerdoelen

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken-delen-uitwisselen -Genummerde hoofden -Rotonde -Woordenweb
Creatieve werkvorm	
Overige werkvorm	-Wisbordjes -Koffertje met woorden (introductie les) -Verhaal met namen van de leerlingen en met spellingscategoriewoorden - Voorwerp wat nieuwsgierig maakt, vragen opwekt (al dan niet verstoppt in doos) -Geluidsfragment/beeldfragment/gedicht -Visite van iemand in de groep -Bewegingsactiviteit

4.3

Fase 3. Uitleg

- Onderwijs in kleine stappen
- Gebruik heldere taal
- Geef concrete voorbeelden
- Laat leerlingen voorbeelden bedenken
- Maak gebruik van materialen en stappenplannen
- Doe een vaardigheid hardop denkend voor (modelleren)
- Speel vragen van de leerlingen terug naar de groep
- Ga na of leerlingen de stof begrijpen
- Vermijd uitweidingen
- Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad
- Geef een samenvatting aan het eind van de uitlegfase

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken delen-uitwisselen -Genummerde hoofden -Rotonde
Creatieve werkvorm	
Overige werkvorm	-Wisbordjes -Balletje gooien

4.4

Fase 4. Begeleide inoefening

- Laat leerlingen onder begeleiding oefenen
- Geef korte en duidelijke opdrachten
- Stel veel vragen
- Laat de leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn
- Zorg ervoor dat leerlingen betrokken blijven
- Ga door met oefenen tot de leerlingen de stof beheersen
- Stimuleer leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen
- Maak gebruik van materialen en stappenplannen
- Zorg voor een geleidelijke toename van moeilijkheidsgraad
- Verminder geleidelijk de ondersteuning
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes oefenen

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken-delen-uitwisselen -Duo's -Genummerde hoofden -Rotonde -Wandel-wissel uit
Creatieve werkvorm	
Andere werkvorm	-Wisbordjes -Bingo met vragen

4.5

Fase 5. Zelfstandige verwerking

- Zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk (kunnen) beginnen
- Zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande lesfase
- Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt
- Stimuleer de leerlingen om zelf op zoek te gaan naar oplossingen
- Vergroot de toepassingsmogelijkheden
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes werken
- Geef extra verwerkingsstof aan goed presterende leerlingen
- Geef extra instructie aan de zwak presterende leerlingen

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken-delen-uitwisselen -Duo's -Genummerde hoofden -Woordweb -Placemat -Flitskaarten -Rotonde -Wandel-wissel uit
Creatieve werkvorm	-Flitskaarten zelf laten maken -(Kijk)gedicht/lied/verhaal -Foto's maken en gebruiken om memoryspel te maken -Collage van de spellingscategoriewoorden -Kwartet zelf laten maken -Spelling spiraal -Spelling droedel -Woorden kleien -Affiche maken van spellingscategorie
Overige werkvorm	-Ganzenbord -Kwartet -Bingo met vragen -Running dictation -Dobbelsteen

4.6

Fase 6. Evaluatie

- Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen
- Controleer of en hoe het lesdoel is bereikt
- Laat de leerlingen in tweetallen of groepjes het leerproces evalueren

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken-delen-uitwisselen -Genummerde hoofden -Woordweb -Placemat -Rotonde -Wandel-wissel uit
Creatieve werkvorm	-Affiche maken van spellingscategorie
Overige werkvorm	-Balletje gooien

4.7

Fase 7. Terug- en vooruitblik

- Plaats de les in de context van een lessenreeks
- Geef aan waar de volgende les over zal gaan

Werkvormen	
Coöperatieve werkvorm	-Denken-delen-uitwisselen -Genummerde hoofden -Rotonde -Wandel-wissel uit
Creatieve werkvorm	
Overige werkvorm	-Balletje gooien

5. Uitleg van de werkvormen

5.1 Coöperatieve werkvormen

Afkomstig uit: Coöperatief leren in het basisonderwijs (Förrer, Jansen & Veenman 2008)

Werkvormen in tweetallen

Denken – Delen – Uitwisselen

1. Leerkracht stelt een vraag/geeft een opdracht.
2. Leerling denkt individueel na (1-2 min.) en schrijft het antwoord op.
3. Overleg in tweetal; eerst de ene leerling daarna de andere leerling.
(tijdsignaal leerkracht bv. na 1 minuut wisselen)
4. Samen gezamenlijk antwoord kiezen.
5. Klassikaal uitwisselen van antwoorden (een aantal leerlingen).

Duur: 5 min.

Flitskaarten

1. Aanleren van een vaardigheid.
2. Het maken van flitskaarten, 2 varianten:
 - door de leerkracht
 - door de leerlingen: met opgaves die de leerling moeilijk vindt/fout had.
(de leerling schrijft op de flitskaarten het goede antwoord op)
3. De leerlingen gaan in tweetallen zitten.
4. Ze wisselen hun flitskaartjes uit en starten met flitsen.
5. De helper leest de vraag/opdracht voor. De leerling zegt het antwoord/schrijft het antwoord op. De helper controleert het antwoord.
6. Is het antwoord goed krijgt de leerling het kaartje. Is het fout gaat het onderop de stapel.
7. Spel is afgelopen als de leerling alle kaartjes heeft gewonnen.
8. De helper mag niets voorzeggen, alleen aanwijzingen geven. En complimentjes.
9. Variatie hierop: de helper laat het woord op het kaartje even zien.
10. Wisselen van rollen.
11. Klassikale nabespreking: navraag of er goed geholpen is?

Duur: 10-15 min.

Materiaal: flitskaarten

Werkvormen in tweetallen of groepjes

Duo's

1. Duo's vormen; leerkracht wijst aan welke leerlingen samen werken.
2. Leerlingen maken om de beurt een opgave/meerdere opgaves.
3. De ene leerling observeert en helpt indien nodig (helper).
3. De helper complimenteert.
4. De andere leerling maakt daarna een opgave/meerdere opgaves.
5. Wisselen van rollen.
6. Nabespreking; leerkracht vraagt enkele duo's naar het samenwerken.

Duur: 10-15 min.

Woordweb

1. Uitdelen van grote vellen: 1 vel per groep.
2. Elk groepslid zijn eigen kleur pen/potlood/stift.
3. Midden op het vel staat in een cirkel/vierkant het centrale onderwerp.
Leerkracht doet dit of de leerlingen doen dit zelf.
4. Om de beurt, met de wijzers van de klok mee, schrijven de leerlingen op wat ze van het onderwerp weten.
5. Door middel van pijlen/lijnen worden er relaties gelegd tussen de begrippen.
6. Klassikale uitwisseling: woordwebben worden opgehangen; woordvoerder licht toe.

Duur: 10-15 min.

Materiaal: grote vellen en pen/potlood/stiften.

Werkvormen in groepjes

Genummerde hoofden

1. De leerkracht geeft de leerlingen een nummer.
2. Uitleg: 1 groepslid mag het antwoord geven dat de groep bedacht heeft.
3. Leerkracht geeft de opdracht klassikaal of per groep. Geeft de tijd aan. Alle leerlingen moeten het antwoord weten na de tijd.
4. Voor het overleg denkt iedere leerling voor zichzelf na.
5. Hoofden bij elkaar: om de beurt brengen de leerlingen hun antwoord in. Ze overleggen over het juiste antwoord. Kiezen samen het juiste antwoord(en)
6. Leerkracht noemt een nummer: leerlingen met dit nummer steken hand op en geven hun antwoord.

Duur: 5 min.

Placemat

1. Uitdelen materiaal: iedere groep van 4 leerlingen krijgt 1 vel papier.
2. In het midden van het vel komt een rechthoek: de gemeenschappelijke rechthoek. Vanuit de hoeken trekt de leerkracht/een leerling lijnen naar de hoeken
3. De leerkracht geeft een opdracht. De groepsleden schrijven enkele minuten individueel hun antwoorden op in een hoek van het vel.
4. Na de individuele tijd kiezen de groepsleden gezamenlijk een antwoord, antwoorden.
5. In de gemeenschappelijke rechthoek worden de antwoorden geschreven.
6. Nabespreking; leerkracht vraagt kort enkele groepjes naar hun antwoord en de samenwerking.

Duur: 10-15 min.

Materiaal: Grote vellen en pen/potlood/stiften.

Rotonde

1. Leerkracht stelt een vraag/geeft een opdracht.
2. De leerlingen geven om de beurt met de klok mee een antwoord, 2 variaties:
 - mondeling
 - schrijven antwoord op gezamenlijk blaadje
3. Als er geen nieuw antwoord gegeven kan worden:
 - pas zeggen: niet optimaal!
 - eerder antwoord herhalen
 - groepsleden mogen coachen.
4. Nabespreking; leerkracht vraagt kort enkele groepjes naar hun antwoord en de samenwerking.

Duur: 5-10 min.

Werkvormen waarbij leerlingen van hun plaats opstaan.

Wandel-wissel uit

1. De leerkracht vraagt of de leerlingen zich lopend willen verspreiden in de groep.
2. De leerkracht zegt; "Sta stil". De leerlingen stoppen met rondlopen.
3. De leerkracht vraagt of de leerlingen een tweetal willen vormen met de persoon die dichtst bij staat. Bij oneven; een drietal.
4. De leerkracht stelt een vraag.
5. Leerlingen krijgen bedenktijd.
6. De tweetallen wisselen hun antwoord uit: om de beurt (zie werkvorm)

Duur: 5 min.

5.2 Creatieve werkvormen

(Kijk)gedicht/lied/verhaal. (Blz. 226 Het didactisch werkvormenboek)

Categoriewoorden verwerken in een gedicht/lied/verhaal met daarbij behorend een tekening.

1. Leerlingen kiezen categoriewoorden/leerkracht geeft categoriewoorden aan.
2. Leerlingen maken een eerste opzet gedicht/lied/verhaal. Let op: creativiteit voorrang geven, later pas samen kijken naar de spelling.
3. Nadat de eerste opzet (kladje) besproken is met de leerkracht en de spelling gecorrigeerd is, het gedicht/lied/verhaal in het “net” schrijven.
4. Tekening/schilderij erbij maken.
5. Klassikaal bespreken en ophangen.

Duur: wisselend

Materiaal: vellen papier, tekenspullen

Deze opdracht kan individueel of in groepsverband gemaakt worden.

Foto's maken en gebruiken om er een memory spel van te maken m.b.v. de categoriewoorden. (Blz. 230 Het didactisch werkvormenboek)

1. Leerlingen gaan in tweetallen een foto, foto's maken van een afbeelding van een categoriewoord. Binnen of buiten: keuze leerkracht.
2. Leerkracht zorgt voor kaartjes van hetzelfde formaat dik papier
3. Leerkracht print de foto's uit zodat deze op de kaartjes passen.
4. Leerlingen plakken de foto's op de kaartjes en schrijven de woorden op andere kaartjes.
5. Er kan memory gespeeld worden met deze kaartjes.

Deze opdracht kan met meerdere kinderen gemaakt worden.

Deze opdracht kan aangepast worden door i.p.v. foto's te maken, de kinderen een afbeelding te laten tekenen.

Duur: foto's maken 10-15 min. Memory maken: 30 min. Spel spelen: wisselend
Materiaal; tablets/fototoestel, kaartjes dik papier zelfde formaat, stiften/pennen/potloden

Affiche maken van spellingscategorie. (Blz. 232 het didactisch werkvormenboek)

1. Bespreken van de spellingscategorie via coöperatieve werkvorm.
3. Klassikaal nabespreken wat de juiste omschrijving is van de spellingscategorie.
2. Leerkracht schrijft op het bord de omschrijving van de spellingscategorie.
4. Individueel of in duo's wordt er een affiche (tekening/schildering) gemaakt bij de spellingscategorie.
5. Nabespreken klassikaal van de affiches.

Duur: 45 minuten

Materiaal: grote vellen, stiften/pennen/potloden/verfgerei.

Deze opdracht kan individueel of in groepsverband gemaakt worden.

Collage van de categoriewoorden + getekende/geschilderde/gefotografeerde/uitgeknipte afbeeldingen. (Blz. 234 het didactisch werkvormenboek)

1. Getekende collage: op diverse manieren worden de categoriewoorden opgeschreven en worden er tekeningen bij gemaakt. Deze worden samengevoegd in een collage.
2. Geschilderde collage: op diverse manieren worden de categoriewoorden opgeschreven en worden er schilderijen bij gemaakt. Deze worden samengevoegd in een collage.
3. Gefotografeerde collage: op diverse manieren worden de categoriewoorden opgeschreven en er worden foto's gemaakt van afbeeldingen van categoriewoorden. Deze worden samengevoegd in een collage.
4. Uitgeknipte collage: op diverse manieren worden de categoriewoorden opgeschreven/uitgeknipt en er worden afbeeldingen van categoriewoorden uitgeknipt. Deze worden samengevoegd in een collage.

Duur: 45 minuten

Materiaal: grote vellen, tablets/fototoestel, stiften/pennen/potloden, tijdschriften/kranten

Deze opdracht kan individueel of in groepsverband gemaakt worden.

Ganzenbord zelf maken. (Blz. 334 het didactisch werkvormenboek)

Een ganzenbord kan zelf gemaakt worden.

Dit kan op twee manieren:

- de leerlingen maken het gehele bord inclusief opdrachtkaartjes zelf.
- de leerlingen maken alleen de opdrachtkaartjes bij een bestaand Ganzenbord.

1. Leerkracht legt uit hoe een ganzenbord werkt en hoe het eruit ziet. (Vb. meenemen).
2. Leerkracht vormt groepjes en leerlingen verdelen de taken.
3. Leerlingen maken het ganzenbordspel.
4. Leerkracht begeleidt het proces.
5. Leerlingen spelen het spel.

Duur: maken 1-3 uur. Spelen: wisselend

Materiaal: karton, papier, stiften/pennen/potloden, pionnen, dobbelstenen.

Kwartetspel zelf maken. (Blz. 340 Het didactisch werkvormenboek)

1. Leerkracht legt uit hoe een kwartetspel werkt en hoe het eruit ziet. (Vb. meenemen).
2. Leerlingen krijgen setje stevige lege kwartet kaarten.
3. Iedere leerling maakt een eigen kwartet van een categorie: afbeeldingen en woorden. Let op dat je verschillende categorieën laat terugkomen.
4. Eventueel lamineren.
5. Spel spelen.

Je kunt ook per 4 leerlingen 1 kwartet laten maken.

Duur: maken 45. Spelen: wisselend.

Materiaal: op maat gemaakt papier, stiften/pennen/potloden.

Spelling spiraal en spellingdroedel

Website filmpje: <http://lessenvanlisa.nl/idee-n/taal/spelling.htm>

Kinderen maken met categoriewoorden een spellingsspiraal en/of droedel.

Spelling spiraal

1. Eerst maken de leerlingen een rondje in het midden van hun blad. Ze kunnen hier een dopje voor gebruiken.
2. De spellingscategoriewoorden/moeilijkheid schrijven de leerlingen hierin.
3. Door daarna het blaadje mee te draaien, vormen de moeilijke woorden een spiraal om het midden.

Spellingdroedel

1. Eerst maken de leerlingen met zwarte stift (of potlood) een droedel op een leeg blaadje. Hoeft niet netjes te zijn, als er maar een paar grote vlakken in zitten.
2. Deze vlakken vullen met spellingscategoriewoorden. In ieder vlak komt een ander woord in een andere kleur.

Duur: wisselend, kan korte werkwijze zijn om later af te maken.

Materiaal: tekenvellen, stiften/pennen/potloden.

Woorden kleien

De leerlingen oefenen de categoriewoorden door middel van de woorden te kleien.

Duur: 10-20 min.

Materiaal: klei, onderlegger.

5.3 Overige werkvormen

Wisbordjes.

Elk kind heeft een wisbordje (gelamineerd wit vel/goedkope placemat) en een stift.

Leerkracht geeft een klassikale opdracht.

Leerlingen schrijven antwoord individueel op.

Antwoorden eventueel verwerken in een coöperatieve werkvorm.

Duur: 1-2 min.

Materiaal; wisbordjes, uitwisbare stiften, doekjes

Balletje gooien.

Leerlingen gaan staan.

Leerkracht stelt een vraag.

Leerlingen steken geen vinger op.

Leerkracht noemt naam van kind en gooit balletje die richting op (rekening houden met didactische en pedagogische afwegingen)

Leerling geeft antwoord op vraag of past en gooit balletje terug naar leerkracht.

Nieuwe vraag aan ander kind.

Variatie: leerling gooit balletje naar andere leerling met andere vraag.

Bij spelling kan de vraag zijn; Noem een woord op uit de categorie.....

Duur: 5 min.

Materiaal: zacht balletje

Kwartet

Zie ook “creatieve werkvormen” voor het zelf maken van een kwartet.
Er zijn educatieve kwartetten om de verschillende spellingscategorieën te oefenen: vb.



(bron: bol.com)

Duur: wisselend

Materiaal: bestaande kwartetten

Ganzenbord.

Zie ook “creatieve werkvormen” voor het zelf maken van een ganzenbord.
Je kunt een bestaand ganzenbord aanpassen met opdrachtkaartjes die jezelf maakt. Opdrachten kunnen zijn:

-in de put; schrijf tien keer een categoriewoord op van deze week en sla een beurt over.

-gevangenis: bedenk een rijmpje met 3 categoriewoorden van deze week.

Duur: wisselend

Materiaal: bestaand ganzenbord, zelfgemaakte kaartjes, zelf bedacht ganzenbord, pionnen, dobbelsteen.

Spelbord

Je kunt een spelbord zelf maken om categoriewoorden te oefenen. Zie bijlage.

Duur: wisselend.

Materiaal: onderstaand spelbord, pionnen, dobbelsteen, lege vellen, pen/potlood/stiften

STA RT	Schrijf het woord in de kleuren van de REGENBOOG	Schrijf het woord zo mooi mogelijk	Schrijf het woord met je niet – schrijfhand	Schrijf het woord met je ogen dicht	Schrijf het woord op zijn	Schrijf het woord met de klinkers in het rood en de medeklinkers in het blauw
						Schrijf het woord zo snel je kunt
Schrijf het woord op en schrijf er een rijmwoord achter	Schrijf het woord met je twee handen tegelijk op	Schrijf het woord in DRUKLETTERS	Schrijf het woord <i>nerovetsrethca</i>	EIN DE	Schrijf het woord in gekke letters	
Schrijf het woord in gekke letters					Schrijf het woord op en schrijf er een rijmwoord achter	
Schrijf het woord zo snel je kunt					Schrijf het woord met je twee handen tegelijk op	
Schrijf het woord met de klinkers in het rood en de medeklinkers in het blauw	Schrijf het woord met je ogen dicht	Schrijf het woord met je niet – schrijfhand	Schrijf het woord in de kleuren van de REGENBOOG	Schrijf het woord zo mooi mogelijk	Schrijf het woord <i>nerovetsrethca</i>	Schrijf het woord in DRUKLETTERS

Bingo met vragen. (Blz. 337 Het didactisch werkvormenboek)

1. De leerlingen krijgen bingokaart.
2. De leerkracht heeft een doosje met cijfers en trekt daar een cijfer uit.
3. Hebben leerlingen dit cijfer dan mogen ze meedoen met de eerste ronde.
4. De leerkracht stelt een vraag, hebben de leerlingen de vraag goed mogen ze het cijfer doorstrepen.
5. Diegene die als eerste een rijtje heeft doorgestreept heeft gewonnen.

Duur: wisselend.

Materiaal: bingo vellen, pen, cijfers.

Running dictation. (blz. 138 Actief met taal)

1. Voor de les worden op een vel een aantal categoriewoorden die al behandeld zijn opgeschreven en opgehangen. Let op: de leerlingen mogen de lijst niet zien van te voren.
2. Maak tweetallen en verdeel het tweetal in A en B.
3. Geef de leerlingen een leeg schrijfvel.
4. Leg de opdracht uit: de leerlingen A rennen na het startsein naar het opgehangen vel (zonder pen en papier) en proberen 1 of meer woorden te onthouden. A rent terug naar B en vertelt het woord aan B. B schrijft het woord op. Als B niet weet hoe je het woord schrijft, spelt A het woord.
5. Het tweetal dat het snelst alle woorden opgeschreven heeft wint. (En gaat zitten).

Duur: 5-10 min.

Materiaal: groot blad met categoriewoorden, schrijfvellen, pen

Koffertje met woorden (blz. 43 Spelend leren)

Deze werkvorm wordt in het boek gebruikt met pop en een bepaalde spellingscategorie. Je kunt dit ook doen zonder pop en met andere spellingscategorieën.

1. De leerkracht komt binnen met een koffertje. En vertelt een verhaal en beeldt uit dat de koffer veel te zwaar is.
2. De leerlingen laten raden waarom deze koffer zo zwaar is: interesse wekken.
3. Uitleg: er zitten lange klanken en korte klankwoorden in (dit is een voorbeeld). En we hebben nu vandaag alleen de lange klank woorden nodig.
4. De leerlingen helpen de leerkracht met uitzoeken welke woorden ze nodig hebben vandaag.
5. De leerkracht noteert de lange klank woorden op het bord.
6. De leerkracht legt expliciet de spellingscategorie(regel) uit.
7. Verwerking volgend inoefening methode.

Duur: 10-15 min.

Materiaal: Koffer, woorden van 2 diverse (op elkaar lijkende) categorie woorden.

Dobbelsteen schrijven.

Met behulp van een werkblad kunnen leerlingen zelfstandig of samen de spellingscategoriewoorden oefenen. Zie twee bijlagen.

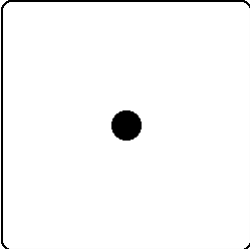
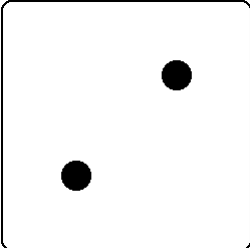
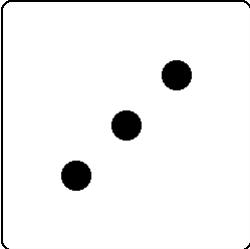
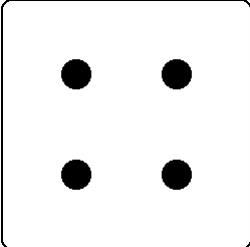
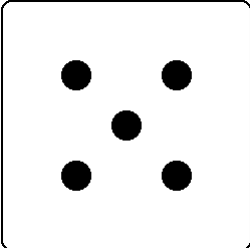
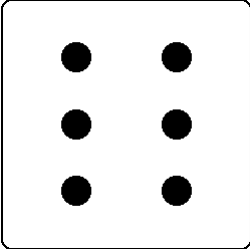
1. Leerkracht legt uit wat de bedoeling is van het blad.
2. Leerlingen werken aan het blad volgens de afspraken.

Duur: 5-10 min.

Materiaal: dobbelstenen, schrijfvel, pen/potlood/stiften

Gooi een woord 1

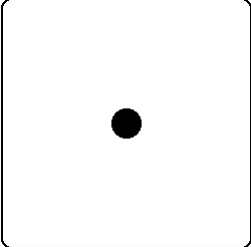
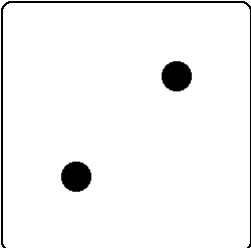
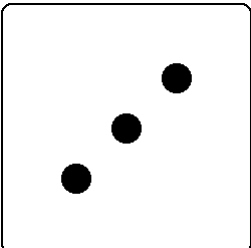
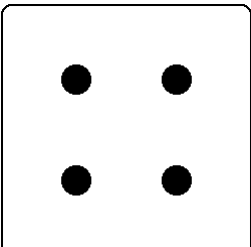
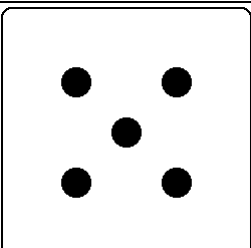
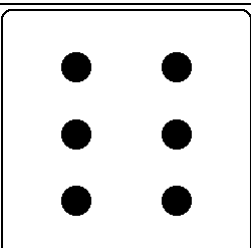
Kies een categoriewoord. Gooi de dobbelsteen en voer de opdracht uit bij het gegooid nummer. Kies daarna andere categorie woorden.

	Schrijf het woord in een zin.
	Maak een tekening van het woord.
	Schrijf het woord op met daarnaast 3 rijmwoorden.
	Schrijf het woord zo mooi mogelijk op met verschillende kleurtjes.
	Schrijf het woord op met groene klinkers en blauwe medeklinkers.
	Schrijf het woord 5 keer op.

Gooi een woord 2

Gooi een woord

Kies een categoriewoord. Gooi de dobbelsteen en voer de opdracht uit bij het gegooide nummer. Kies daarna andere categorie woorden.

		Schrijf het woord in een zin.
		Maak een tekening van het woord.
		Zoek in het woordenboek een synoniem van het woord.
		Zoek in het woordenboek de betekenis op van het woord.
		Zoek in het woordenboek een spreekwoord of gezegde waarin het woord voorkomt.
		Schrijf het woord 5 keer op.

6. Werkvormen om de aandacht van de leerlingen te vangen.

Werkvormen om de aandacht van de leerlingen te vangen.

Een goede aandacht richter is geen trucje maar:

1. **Activeert voorkennis**
2. **Is op alle leerlingen gericht**
3. **Is gericht op de gemeenschappelijke kern van de les.**
4. **Geeft de leskern betekenis**

(Ebbens, Ettekoven, 2013)

Koffertje met woorden (blz. 43 Spelend leren)

Deze werkvorm wordt in het boek gebruikt met pop en een bepaalde spellingscategorie. Je kunt dit ook doen zonder pop en met andere spellingscategorieën.

1. De leerkracht komt binnen met een koffertje. En vertelt een verhaal en beeldt uit dat de koffer veels te zwaar is.
2. De leerlingen laten raden waarom deze zo zwaar is: interesse wekken.
3. Uitleg: er zitten lange klanken en korte klankwoorden in (dit is een voorbeeld). En we hebben nu vandaag alleen de lange klank woorden nodig.
4. De leerlingen helpen de leerkracht met uitzoeken welke woorden ze nodig hebben vandaag.
5. De leerkracht noteert de lange klank woorden op het bord.
6. De leerkracht legt expliciet de spellingscategorie(regel) uit.
7. Verwerking volgend inoefening methode.

Duur: 10-15 min.

Materiaal: Koffer, woorden van 2 diverse (op elkaar lijkende) categorie woorden.

Verhaal met namen van de leerlingen en spellingscategoriewoorden

1. Leerkracht zoekt een bestaand verhaal waarin de spellingscategorie van die week aan bod komt.
2. Leerkracht vervangt de namen die in het verhaal voorkomen door de namen van de kinderen in de groep.

Naar aanleiding van het verhaal ontstaat er een gesprek waarin er vragen gesteld kunnen worden en waarna de leerkracht de link legt met het lesdoel.

Duur: 10 min.

Materiaal: Verhaal wat aangepast kan worden.

Voorwerp wat nieuwsgierig maakt, vragen opwekt (al dan niet verstoep)

1. Leerkracht neemt een voorwerp mee.
2. Laat het voorwerp zien, of houdt het nog verborgen (in een doos, onder een doek) om nieuwsgierigheid op te wekken.
3. Je kunt coöperatieve werkvorm inzetten om leerlingen samen te laten overleggen waar de les over zal gaan.
4. Klassikaal bespreken van voorwerp.
3. Leerkracht bespreekt het voorwerp en legt link met lesdoel.

Duur: 5-10 min.

Materiaal: voorwerp

Geluidsfragment/beeldfragment/gedicht

Aandachtstrekkingen die je kunt inzetten om de les te starten.

-Dieren/stads geluiden.

-Filmpje over het onderwerp (wat vragen opwekt).

-Gedicht voordragen.

Naar aanleiding van de fragmenten ontstaat er een gesprek waarin er vragen gesteld kunnen worden en waarna de leerkracht de link legt met het lesdoel.

Duur: 1-5 min.

Materiaal: fragment, gedicht

Visite van iemand in de groep

Je kunt een leerling/leerkracht/ouder/familielid/expert/enz.. uitnodigen in je groep.

Deze werkvorm kan gebruikt worden bij het betekenisvol maken van de lesstof en leren voor wendbaar gebruik.

Duur: wisselend

Bewegingsactiviteit

Je kunt een balletje gooien om alertheid te creëren.

Balletje gooien.

Leerlingen gaan staan.

Leerkracht stelt een vraag.

Leerlingen steken geen vinger op.

Leerkracht noemt naam van kind en gooit balletje die richting op (rekening houden met didactische en pedagogische afwegingen)

Leerling geeft antwoord op vraag of past en gooit balletje terug naar leerkracht.

Nieuwe vraag aan ander kind.

Variatie: leerling gooit balletje naar andere leerling met andere vraag.

Bij spelling kan de vraag zijn; Noem een word op uit de categorie.....

Duur: 5 min.

Materiaal: zacht balletje

7. Betekenisvol maken van het vak spelling. Leren voor wendbaar gebruik.

Betekenisvol maken van het vak spelling.

Leren voor wendbaar gebruik.

Onderstaande ideeën laten de leerlingen kennismaken met het waarom van het leren van spellingsvaardigheden. Het maakt het leren van spelling betekenisvol.

Leren voor wendbaar gebruik heeft te maken met de transfer van de aangeleerde vaardigheden bij het vak spelling naar betekenisvolle situaties.

- Schrijver uitnodigen.
- Brief/gedicht/verhaal/lied schrijven (voor iemand uit persoonlijke omgeving).
- Stukje voor een krant schrijven.
- E-mail schrijven.
- Op bezoek bij een krant.
- Verwerken aangeleerde vaardigheden in het spelend (onderzoekend) leren.
- Een spel laten maken (memory/ganzenbord) en dit samen laten spelen met een andere groep/ouders/opa's oma's.
-
-
-
-
-

8. Achtergrondinformatie coöperatief leren

8.1 Vijf basisprincipes Coöperatief leren

(<http://wij-leren.nl/coöperatief-leren-artikel.php>)

Coöperatief leren gaat uit van vijf basisprincipes:

1. **Positieve wederzijdse afhankelijkheid.** De opdracht kan alleen succesvol uitgevoerd worden als elk kind in het groepje zijn bijdrage levert. De didactische structuren zorgen ervoor dat elke leerling actief deelneemt aan de taak. Ook de bijdrage van de zwakke leerlingen is waardevol, wat een positieve invloed heeft op hun zelfbeeld.
2. **Individuele verantwoordelijkheid.** Elk kind is verantwoordelijk voor zijn eigen bijdrage aan het geheel van de opdracht. De leerkracht kan terugzien wat elke leerling gedaan heeft, door bijvoorbeeld met verschillende kleuren pennen te werken.
3. **Directe interactie.** De kinderen wisselen hun ideeën, kennis en meningen samen uit. Goede interactie is belangrijk voor het leerproces en de uitkomst van de opdracht.
4. **Samenwerkingsvaardigheden.** De leerkracht kiest per les een vaardigheid uit en besteedt hier vooraf bewust aandacht aan. Bij de evaluatie komt hij erop terug.
5. **Evaluatie van het groepsproces.** De groepsleden bespreken eerst met elkaar hoe de samenwerking ging. Daarna wordt er klassikaal geëvalueerd.

8.2 Samenwerkingsvaardigheden die belangrijk zijn.

Basisvaardigheden	Voortgezette vaardigheden	Vaardigheden voor gevorderden
<i>Prettige omgang met elkaar:</i> • Elkaars naam gebruiken • Elkaar aankijken tijdens het praten • Vriendelijk op elkaar reageren <i>Eigen initiatief:</i> • Een inbreng durven hebben • Verstaanbaar praten • Meewerken aan de opdracht <i>Gericht op anderen:</i> • Luisteren naar elkaar • Elkaar uit laten praten • Bijdrage van anderen accepteren <i>Je houden aan de afspraak:</i> • Bij je groepje blijven • Rustig praten en werken • Materiaal delen • Om de beurt praten • Doorwerken totdat je taak af is	<i>Communicatie:</i> • Vragen stellen aan elkaar • Reageren op een ander • Elkaar vragen hardop te denken <i>Betrokkenheid bij de groep:</i> • Elkaar aanmoedigen • Elkaar een compliment geven • Ondersteunende opmerkingen maken • Met alle groepsleden samenwerken <i>Helpen:</i> • Hulp vragen aan een ander • Elkaar uitleggen • Elkaar helpen zonder voorzeggen <i>Doelgericht werken:</i> • Het werk plannen • Richting geven aan de taak • Elkaar herinneren aan de opdracht • Af en toe de voortgang samenvatten	<i>Interpersoonlijk:</i> • Je in een ander verplaatsen • Meningsverschil accepteren • Goede werkrelatie behouden <i>Omgaan met lastige situaties:</i> • Tot overeenstemming komen • Kritiek op ideeën formuleren, niet op personen • Met elkaar problemen oplossen • Vriendelijk zeggen dat je het er niet mee eens bent. <i>Optimale opbrengst:</i> • Verschillende ideeën integreren • Ideeën verder uitbouwen • De groep stimuleren en motiveren

(Förster, 2000)

<http://cooperatieflerenleren.blogspot.nl/>

8.3 De rol van de leerkracht bij coöperatief leren

Afkomstig uit: Coöperatief leren in het basisonderwijs (Förre, Jansen & Veenman 2008)

De rol van de leerkracht bij coöperatief leren

1 Kies een les	
Bepaal het vak/vormingsgebied en het onderwerp Formuleer doelen voor: a. Leerinhouden b. Samenwerkingsvaardigheden	Wat moeten de leerlingen na de les kennen en/of kunnen? Welke samenwerkingsvaardigheden gaan de leerlingen in de les leren of oefenen Begin niet te moeilijk!
2 Maak keuzen	
a. Werkvormen	Welke werkvormen wilt u toepassen in de les? U kunt meerdere werkvormen toepassen. Afhankelijk van de ervaring die u en de leerlingen met coöperatief leren hebben en afhankelijk van de inhoud en de doelen van de les, maakt u een keuze voor één of meerdere werkvormen.
b. Positieve wederzijdse afhankelijkheid	Leerlingen beseffen dat ze elkaar nodig hebben bij het uitvoeren van de opdracht. Dit kan o.a. gebeuren door: • een gemeenschappelijk doel • een groepsbeloning • het delen van het materiaal • het verdelen van de benodigde informatie • het toekennen van aanvullende rollen
c. Individuele verantwoordelijkheid	Elke leerling voelt zich verantwoordelijk voor zijn eigen bijdrage en voor het werk van de groep als geheel. Dit kan o.a. bereikt worden door: • aselect een leerling uit de groep te kiezen die namens de groep het antwoord moet geven en toelichten • individuele toetsing • iedere leerling een verslag te laten schrijven, aselect wordt één verslag beoordeeld

d. Groepsgrootte	Maak de groepjes in het begin niet groot. Begin met tweetallen. Ga later over naar groepen van drie en vier. De groepsgrootte wordt vaak bepaald door de werkvorm.
e. Groepssamenstelling	Maak heterogene groepen op basis van leerprestaties, geslacht, sociaal-economische achtergrond en motivatie. Stel zelf de groepssamenstelling vast.
f. Inrichting van het lokaal	Hoe dichter de leerlingen bij elkaar zitten hoe beter ze met elkaar kunnen communiceren. De leden van een groep zitten vlak bij elkaar.
g. Materialen	Door slechts één of enkele leden van de groep het nodige materiaal en de nodige informatie te geven, moeten de groepsleden met elkaar samenwerken (b.v. iedere groep krijgt één werkblad, elk groepslid krijgt een gedeelte van het materiaal met de opdracht dit aan anderen uit te leggen).
h. Rollen	Leerlingen werken eerder samen als ieder een bepaalde rol vervult die bijdraagt aan de uitvoering van de taak en deze rollen elkaar aanvullen.
i. Extra-activiteit	Soms zijn enkele groepen eerder klaar met de opdracht. Bedenk voor deze groepen een alternatieve opdracht of een extra activiteit. Dit voorkomt verlies van leertijd en voorkomt dat de groepen elkaar gaan storen.
3 Start van de les	
a. Uitleggen, demonstreren en controleren	Leg zo nauwkeurig mogelijk uit wat de leerlingen in de groep moeten doen. Zet de stappen van de werkvorm duidelijk uiteen. Demonstreer de stappen met een groepje. Geef aan wat de groepen na afloop van de les moeten kennen en/of kunnen en hoeveel tijd ze voor de opdracht hebben. Controleer of de leerlingen de opdracht begrepen hebben.

b. Vertel aan welke eisen het werk van de leerlingen moet voldoen en wanneer ze het goed gedaan hebben	De leerlingen moeten duidelijk weten welke kwaliteitseisen aan het werk gesteld worden. Aandachtspunt hierbij is het werk van de leerlingen zoveel mogelijk te vergelijken met eerder behaalde prestaties en niet met het algemeen gemiddelde van de klas.
c. Geef aan welk gedrag van de leerlingen verwacht wordt	Hoe nauwkeuriger de leerkracht kan aangeven welk gedrag van de groep verwacht wordt, des te groter de kans dat de groepen dat gedrag ook vertonen. Maak duidelijk dat u van iedereen verwacht dat hij/zij meedoet, elkaar helpt, goed naar elkaar luistert, elkaar aanmoedigt, hulp vraagt als iets niet begrepen wordt. Tegen jongere leerlingen is het soms nodig te zeggen dat ze in de groep blijven, om beurten praten, materialen delen, zachtjes overleggen.
e. Sta stil bij samenwerkingsvaardigheden	Vestig de aandacht op de samenwerkingsvaardigheid die de leerlingen gaan toepassen. Herhaal waarom deze belangrijk is, wat de vaardigheid inhoudt, vestig de aandacht op de T-kaart.
4 Procesbewaking	
a. Stimuleer directe interactie	Het succes van coöperatief leren is afhankelijk van de kwaliteit van de interactie in de coöperatieve leergroepen en de informatie die de leerlingen uitwisselen. Stimuleer dat de leerlingen hardop denken, vragen stellen aan elkaar, herhalen wat wordt gezegd, samenvatten wat wordt gezegd, uitleg geven met argumenten (en niet alleen pasklare antwoorden), en elkaar vertellen wat ze denken. Zorg ervoor dat er sprake is van een gelijke deelname.
b. Begeleid en observeer het groepsproces	Zorg voor structuur: geef de stappen duidelijk aan, geef tijdsaanduidingen bij de stappen en geef aan wanneer het tijd is voor de volgende stap. Terwijl de leerlingen aan het werk zijn, circuleert u tussen de groepen om te zien of de leerlingen de opdracht en de leerstof begrijpen. Indien nodig geeft u aanvullende informatie of nadere bevestiging. Het gebruik van goede samenwerkingsvaardigheden wordt geprezen.

c. Geef taakgerichte hulp	Als de leerlingen moeite hebben met de leertaak, kunt u de taak nader toelichten of opnieuw uitleggen.
d. Grijp eventueel in om te wijzen op de juiste samenwerkingsvaardigheden	Als de leerlingen moeite hebben met het samenwerken, kunt u de benodigde samenwerkingsvaardigheden eerst oefenen, nader toelichten, opnieuw uitleggen of vereenvoudigen.
5 Evaluatie	
a. Evaluatie van de leeruitkomsten	Stel vast of de leerlingen de leerstof begrepen hebben en geef informatie over de behaalde resultaten (feedback).
b. Evaluatie van het groepsproces	Om het groepsproces steeds beter te laten verlopen, is het nodig het samenwerken met de leerlingen na te bespreken. Evaluatie van het groepsproces kan gebeuren door individuele leerlingen, door de groepen zelf of door de hele klas. Vraag om te beginnen welke drie dingen vandaag bij het samenwerken in de groep goed gingen en één ding wat morgen beter kan. Vat deze resultaten vervolgens met de hele klas samen. Evalueer tijdens of direct na de activiteit.
e. Afsluiting	Ter bevordering van het leerproces kunnen de groepen hun antwoorden of producten uitwisselen. U kunt ook de hoofdzaken van de les nog eens overzichtelijk samenvatten. Bij de afsluiting hoort ook het samen vieren van de dingen die goed gingen (bijvoorbeeld applaudiseren voor de gehouden groepspresentaties).

Bron: Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1993).

8.4 Coöperatief leren:

- leerlingen met dyslexie

-(hoog)begaafde leerlingen

Afkomstig uit: Coöperatief leren voor alle leerlingen (Förrer, Jansen, & Kenter, 2004)

4.6 Coöperatief leren met dyslectische leerlingen

Dyslectische leerlingen hebben meer tijd nodig voor activiteiten die met lezen en schrijven te maken hebben en hebben vaak ook minder plezier in lezen en schrijven. Hun lees- en spellingsproblemen leiden vaak tot spanningen en frustraties. Kinderen kunnen faalangst ontwikkelen voor alles wat met lezen en schrijven te maken heeft en hun zelfvertrouwen kan minder zijn. Met deze kenmerken van leerlingen met dyslexie moet rekening gehouden worden wanneer deze kinderen met anderen gaan samenwerken.

Dyslectische kinderen kunnen profiteren van coöperatief leren wanneer zij in samenwerking met klasgenoten op een actieve en functionele manier bezig zijn met taal. In groepen is de directe interactie van belang. Kinderen praten met elkaar over hun opdracht. Dit kunnen dyslectische kinderen net zo goed als niet-dyslectische kinderen. Als kinderen met elkaar praten over teksten die ze lezen of schrijven, kunnen dyslectische kinderen hun groepsgenoten vragen stellen over wat ze moeilijk vonden. Groepsgenoten kunnen voordoen hoe ze informatie uit teksten halen, hoe ze omgaan met vragen over teksten en hoe ze zelf teksten schrijven. Kinderen met dyslexie hebben vaak zwakke metacognitieve vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven.

Een voordeel van het werken in tweetallen of groepjes voor dyslectische kinderen is dat taalactiviteiten in een betekenisvolle en functionele situaties/activiteiten aan de orde kunnen komen. Door in een groep samen te werken kunnen dyslectische leerlingen plezier beleven aan taalactiviteiten. Dit kan hun motivatie en zelfvertrouwen bevorderen. Samenwerken is voor hen een prettige afwisseling van situaties waarin zij individueel gericht moeten oefenen om het lezen en spellen onder de knie te krijgen.

Voorkomen moet worden dat dyslectische groepsgenoten als belastend worden ervaren door de andere groepsleden omdat ze meer tijd nodig hebben voor lezen en schrijven. Door het formuleren van een specifieke opdracht voor de dyslectische leerling kan dit voorkomen worden. Het lees- en schrijfwerk voor deze leerling wordt minder, maar zijn onderdeel van de groepsopdracht moet wel onmisbaar zijn voor de anderen. Zo ervaren de dyslectische leerling, en de groepsgenoten, dat hun inzet en werk ertoe doen en onmisbaar zijn om de groepsopdracht voor elkaar te krijgen.

Tijdens de coöperatieve werkvormen kunnen dyslectische kinderen ook ondersteund worden door:

- Afbeeldingen bij woorden en teksten.
- Grotere letters of vergrotingen van de tekst.
- Een stappenplan bij het lezen van teksten, bv:
 - Ik kies leesdoel en leesmanier (met welk doel lees ik de tekst: voor een toets? voor een werkstuk? moet ik heel zorgvuldig lezen of alleen in grote lijnen de inhoud weten?)
 - Ik bekijk de buitenkant van de tekst (wat zegt de buitenkant mij over de inhoud: staan er plaatjes bij? dikgedrukte woorden? zijn er alinea's? wat weet ik zelf al van het onderwerp?).
 - Ik lees de tekst (rustig doorlezen).
 - Ik kijk of er moeilijke woorden in staan (betekenis opzoeken of raden).
 - Ik lees de tekst nogmaals per alinea (bedenk waar de alinea over gaat of schrijf kort op).
 - Ik begrijp de tekst (zo ja, met opdracht, vragen of volgende stuk beginnen, zo nee, terug naar waar je vastliep).
- Compenserende computerhulpmiddelen (bijlage 1).

4.6.1 Specifieke aandachtspunten

Rol van de leerkracht: voorbereiding

a. Bepalen doelstelling(en)

Het doel van coöperatief leren voor leerlingen met taal- en spellingsproblemen is zowel cognitief als sociaal. Het cognitieve doel heeft vooral betrekking op het leren van goede voorbeelden van de groepsgenoten en de motivatie voor taalactiviteiten. Het sociale doel heeft te maken met welbevinden in de groep en het zelfvertrouwen van de leerling door te ervaren dat je ook als je lezen en spellen lastig vindt, een onmisbare bijdrage kunt leveren aan het werk van de groep. De samenwerkings-vaardigheden die dyslectische kinderen oefenen zijn hetzelfde als de samenwerkingsvaardigheden die de rest van de groep oefent.

b. Selecteren van een werkvorm

Leerlingen met dyslexie kunnen meedoen met alle werkvormen die in de groep worden aangeboden.

Werkvormen waarbij de communicatie mondeling plaatsvindt, zijn geen probleem voor hen. Werkvormen met schriftelijke activiteiten vragen vaak een aanpassing omdat kinderen met dyslexie meer tijd nodig hebben voor lezen en schrijven. De leerkracht moet bij schriftelijke activiteiten de hoeveelheid en het niveau van het lees- en schrijfwerk aanpassen.

c. Selecteren van rollen

Door leerlingen rollen toe te wijzen wordt zowel de wederzijdse verantwoordelijkheid als de individuele verantwoordelijkheid gestimuleerd. Door de rollen duidelijk vooraf te bespreken weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt.

Dyslectische leerlingen kunnen erg op luisteren ingesteld zijn. Deze kwaliteit kan de leerkracht benutten bij het toewijzen van rollen. Zo kan deze leerling de rol van samenvatter en taakkapitein vervullen. Rollen die een beroep doen op lezen en spellen zullen voor hen lastig zijn, zoals schrijver en voorlezer. Aanvankelijk kiest de leerkracht ervoor hen deze rollen niet te laten vervullen. Eerst oefenen de leerlingen eenvoudige rollen. Na succeservaringen kan de leerkracht er voor kiezen hen eens een op taal gerichte rol te geven, om ook deze vaardigheden te oefenen.

d. Groepsindeling

Bij het indelen van tweetallen en groepen houdt de leerkracht er rekening mee dat de motivatie en het zelfvertrouwen van kinderen met dyslexie, met name als het gaat om activiteiten die te maken hebben met lezen en spellen kwetsbaar zijn. Dyslectische kinderen moeten zich op hun gemak voelen met de medeleerlingen met wie zij samenwerken. De leerkracht zal er aanvankelijk voor kiezen hen te laten samenwerken met groepsgenoten die voldoende begrip en geduld hebben en de dyslectische leerling tijd en gelegenheid geven een inbreng te hebben.

e. Voorbespreken

Als gekozen is voor een coöperatieve activiteit die lees- en schrijfwerk vraagt, spreekt de leerkracht de activiteit vooraf met de leerling door. Ook is het soms wenselijk met de groep te bespreken dat leerlingen verschillende deeltaken hebben en dat de taak van de dyslectische leerling er anders uit kan zien dan de taak van andere leerlingen.

f. Spons-opdrachten

Dyslectische kinderen kunnen in principe dezelfde spons-opdrachten doen als de overige groepsleden. Als de werkvorm al veel inspanning van de leerling heeft gevraagd met betrekking tot lezen en schrijven, is het aan te raden dyslectische leerlingen een spons-opdracht te geven die geen beroep doet op lezen en schrijven.

Rol van de leerkracht: uitvoering

a. Bied de stappen van de werkvorm gestructureerd en eenduidig aan

Voor alle leerlingen is het belangrijk de stappen van de werkvorm duidelijk aan te bieden. Sommige dyslectische kinderen hebben er moeite mee een instructie of een serie aanwijzingen te onthouden. In dat geval kan de leerkracht de stappen van een werkvorm ook op papier zetten. Daarnaast is het belangrijk de aanwijzingen bondig te houden, te herhalen als het nodig is en te controleren of de leerling de bedoeling van de opdracht goed begrepen heeft.

b. Geef de tijdsduur aan

Voor dyslectische leerlingen is het belangrijk dat de opdracht die ze gaan uitvoeren binnen de beschikbare tijd haalbaar is. Wanneer ze er steeds mee geconfronteerd worden dat ze hun deeltaak binnen de beschikbare tijd niet afkrijgen is dit zeer demotiverend. Het is belangrijk de hoeveelheid en het niveau van het werk aan te passen. Een andere mogelijkheid is de leerling meer tijd te geven. Het nadeel hiervan is echter dat andere leerlingen dan bijvoorbeeld iets voor zichzelf mogen gaan doen en dat de dyslectische leerling daar niet (nooit) aan toekomt. Het verdient de voorkeur de opdracht zo te formuleren dat de dyslectische leerlingen hun deeltaak binnen dezelfde tijd af kunnen krijgen als hun groepsgenoten.

Tijdens het werk is het belangrijk de dyslectische leerling te observeren. Het is belangrijk goed in het oog te houden of de opdracht haalbaar is voor de dyslectische leerling: is de opdracht wat betreft omvang goed inpasbaar in het werk van de groep als geheel? Het is niet de bedoeling dat de dyslectische leerling veel langer bezig is met zijn aandeel in het groepsproces. Waardeer een goede inzet van de dyslectische leerling, maar ook van de groepsleden wanneer die hulp bieden.

Rol van de leerkracht: evaluatie

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

Omdat dyslectische kinderen vaak onzeker zijn over hun eigen prestaties, is het van belang snelle en positieve feedback te geven op hun werk. Bij het evalueren van het groepsproduct wordt benadrukt dat het aandeel van alle groepsleden belangrijk is om met elkaar een opdracht uit te voeren.

Bij de evaluatie kan de leerkracht op verschillende manieren rekening houden met kinderen met dyslexie. De leerkracht kan de manier waarop de leerling zijn werk presenteert aanpassen. Er kan bijvoorbeeld gekozen worden voor een mondelinge presentatie in plaats van een schriftelijk verslag. Bij schriftelijke vormen van presentatie, kan de leerkracht de criteria voor succes aanpassen, door bijvoorbeeld niet in alle gevallen alle spelfouten mee te wegen in de beoordeling. Als geëvalueerd wordt met een toets kan de leerkracht de inhoud en beoordelingscriteria aanpassen.

4.7 Coöperatief leren met hoogbegaafde leerlingen

Hoogbegaafde kinderen ontwikkelen zich snel en leren en communiceren op een andere manier dan hun klasgenoten. Omdat ze vaak verder zijn en andere interesses hebben, vinden ze niet altijd aansluiting bij hun klasgenoten. Belangrijk voor hoogbegaafde leerlingen is dat ze voldoende gemotiveerd blijven, dat hun werkhouding goed blijft en dat ze actief blijven leren. Ook is het van belang dat hoogbegaafde leerlingen zich, ondanks hun versnelde ontwikkeling en andere interesses, welbevinden en thuis voelen in de groep en voldoende contacten hebben met de andere kinderen. Het kind moet zich geaccepteerd weten door de leerkracht en de andere leerlingen.

Hoogbegaafde kinderen kunnen profiteren van coöperatief leren. Ze zullen tijdens hun schoolperiode en verdere leven te maken krijgen met mensen die niet op hetzelfde niveau functioneren als zijzelf. Aan de hand van gerichte, functionele opdrachten leren ze samenwerken met andere leerlingen. Hoogbegaafde leerlingen ervaren dat ze deel uitmaken van de groep en erbij horen. De hoogbegaafde leerling leert rekening te houden met leerlingen die op een ander niveau werken. Dit geldt natuurlijk ook voor de groepsleden. Door het samenwerken ontstaan meer contacten met medeleerlingen in de groep. Kinderen leren elkaar beter kennen en vooroordelen kunnen weggenomen worden.

Binnen coöperatief leren zijn er veel mogelijkheden om activiteiten uit te voeren waarbij een beroep gedaan wordt op creativiteit, zelfstandigheid, onderzoeken en mondelinge interactie. Dit zijn vaardigheden waar hoogbegaafde kinderen veel plezier aan kunnen beleven. Voorkomen moet worden dat opdrachten die in tweetallen of groepen worden uitgevoerd echt veel te eenvoudig zijn voor de hoogbegaafde leerling. De leerkracht kan in overleg met de hoogbegaafde leerling een aanvullende opdracht formuleren. Inbreng van de leerling is hierbij belangrijk. De leerkracht kan het kader van de opdracht aanreiken maar vraagt het kind om dit zelf met een onderzoeksvraag in te vullen.

4.7.1 Specifieke aandachtspunten

Rol van de leerkracht: voorbereiding

a. Bepalen doelstelling(en)

Bij coöperatief leren is er sprake van cognitieve ontwikkeling wanneer hoogbegaafde leerlingen uitgenodigd worden kunnen kennis en kunde te delen met hun groepsleden. In de interactie met groepsleden leren ze op een andere manier naar lesstof te kijken en over dingen na te denken. Wat betreft de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden speelt coöperatief leren een belangrijke rol. Hoogbegaafde leerlingen oefenen dezelfde samenwerkingsvaardigheden als de andere leerlingen.

De leerkracht kan samen met de hoogbegaafde leerling afspreken welke doelen de leerling in het samenwerken wil bereiken.

b. Selecteren van een werkvorm

Alle coöperatieve werkvormen zijn geschikt voor hoogbegaafde leerlingen. Zij zullen het meest plezier beleven aan werkvormen waarbij een invulling op hun eigen niveau mogelijk is. Bij het formuleren van opdrachten voor de groepen is het wenselijk voor hoogbegaafde leerlingen een moeilijker deeltaak te formuleren. Ze kunnen zich bijvoorbeeld verdiepen in een pittig deelonderwerp. De opdracht die ze hierbij krijgen is het resultaat van hun bevindingen over te dragen aan de rest van de groep en in te passen in het groepsresultaat.

c. Selecteren van rollen

Hoogbegaafde leerlingen kunnen alle rollen vervullen. De leerling zal vooral plezier hebben in de rollen die wat meer vragen, zoals de rol van taakkapitein, gespreksleider of rapporteur.

Deze leerlingen kunnen zich vaak moeilijk voorstellen wat andere leerlingen moeilijk vinden en hier rekening mee te houden. De leerkracht kan dan de leerling bijvoorbeeld de opdracht geven ervoor te zorgen dat ieder groepslid begrijpt wat er gedaan moet worden.

d. Groepsindeling

Samenwerken moet plezierig zijn voor alle betrokken leerlingen. Heterogene groepen zorgen ervoor dat leerlingen van elkaar kunnen leren. Bij hoogbegaafde leerlingen moet de leerkracht er alert op zijn dat samenwerken met heel zwakke leerlingen voor hen soms frustrerend kan zijn. Dit is omgekeerd dan ook vaak

het geval. In zo'n situatie kan ook een soort tutorrelatie ontstaan waarbij de zwakke leerling geholpen wordt door de hoogbegaafde leerling, maar waar de hoogbegaafde leerling weinig van leert. Het is beter hoogbegaafde leerlingen samen te laten werken met gemiddelde of goede leerlingen en niet met heel zwakke leerlingen.

e. Voorbespreken

Het is belangrijk hoogbegaafde leerlingen op hun eigen niveau aan te spreken en vooraf met hen te bespreken waarom het belangrijk is in tweetallen of groepjes samen te werken. Het kind moet voelen dat het serieus genomen wordt. De leerkracht kan aan het kind voorleggen hoe hij denkt dat hij in een groep een goede rol zou kunnen vervullen en wat hij zou kunnen bijdragen aan de groep.

f. Spons-opdrachten

Voor hoogbegaafde leerlingen is het prettig als er spons-opdrachten op hun eigen niveau zijn: open opdrachten met een hoog abstractieniveau, die een beroep doen op hun creativiteit.

Rol van de leerkracht: uitvoering

a. Bied de stappen van de werkvorm gestructureerd en eenduidig aan

De leerkracht en de leerling hebben afgesproken welke onderzoeksvragen de hoogbegaafde leerling kan uitwerken als onderdeel van de coöperatieve opdracht. De leerlingen met wie de hoogbegaafde leerling samenwerkt, moeten dit ook weten.

b. Observeer en begeleid het groepsproces

De leerkracht observeert hoe het werk verloopt en of de hoogbegaafde leerling actief aan het werk is. Het is belangrijk goed in het oog te houden hoe de motivatie van de leerling is: is er geen sprake van verveling en onderpresteren? Voor sommige hoogbegaafde leerlingen is juist het samenwerken met anderen een leerpunt. De leerkracht geeft in dat geval veel positieve feedback als de leerling op een positieve manier bijdraagt aan het groepsproces.

Rol van de leerkracht: evaluatie

a. Evaluatie van het groepsproces en leerresultaten

Belangrijk is bij het bespreken van de producten ook het extra werk van de hoogbegaafde leerling te bespreken en te waarderen. In het groepje kan worden besproken hoe de hoogbegaafde leerling zijn extra werk weer heeft gedeeld met zijn groepsleden. Hebben de anderen dit gewaardeerd en wat hebben ze ervan geleerd? In een individueel gesprek kan af en toe met de hoogbegaafde leerling besproken worden hoe het functioneren in een groep bevalt en wat hem opvalt in het verschil in omgaan met lesstof tussen hemzelf en de ander. Leerkracht en leerling kijken terug op de persoonlijke doelen die de leerling zichzelf had gesteld. Zo leert de leerling te reflecteren op zijn eigen ontwikkeling.

Bijlage 6. Schema indeling lessen tijdens interventieweken.

Categorie /dag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag
Week 1 Specht	-Introductie met aandachtvanger: Combinatie voorwerp wat nieuwsgierig maakt en geluidsfragment* https://www.youtube.com/watch?v=5CF8_tk2qfs -In oefening in werkboek -Afsluiting met coöperatieve werkvorm	-Zelfstandige verwerking werkboek op taakkaart -Creatieve verwerking: collage van de spellingscategorieën blz. 21	-Controledictee in werkboek -Coöperatieve werkvorm evaluatie	-Coöperatieve werkvorm -Creatieve werkvorm afmaken
Week 2. Pauw	-Introductie met aandachtvanger: Verhaal met leerlingennamen blz. 32 -in oefening in werkboek -Afsluiting met coöperatieve werkvorm	-Zelfstandige verwerking werkboek op taakkaart -Creatieve verwerking: foto's maken en memoryspel van maken. blz. 20	-Controledictee in werkboek -Coöperatieve werkvorm evaluatie	-Coöperatieve werkvorm -Creatieve werkvorm afmaken
Week 3. Molen	-Introductie met aandachtvanger: Koffertje met woorden blz. 32 -In oefening in werkboek -Afsluiting met coöperatieve werkvorm	-Zelfstandige verwerking werkboek op taakkaart -Creatieve verwerking: affiche maken van de spellingscategorie blz. 21	-Controledictee in werkboek -Coöperatieve werkvorm evaluatie	-Coöperatieve werkvorm -Creatieve werkvorm afmaken
Nadruk op deze les fase	Les fase 1-2-3-4	Les fase 5	Les fase 6	Les fase 5-6

Tijdens alle lessen kan de spellingsdroedel en spellingspiraal als klaar opdracht ingezet worden. Blz. 23

Uit het werkboek worden per week relevante zelfstandig werkopdrachten gekozen. Deze worden deels in de les, het circuit en tijdens zelfstandig werken gemaakt door de leerlingen.

Nathalie regelt de spullen voor de introductie aandachtvanger en voor de creatieve opdrachten.

P. en J. stemmen af welke coöperatieve werkvormen ze willen uitproberen tijdens de lessen. Tijdens elke les zal er minstens 1 ingezet worden. (Behalve op woensdag)

* Specht spellings kaart in een doos op tafel. Vertellen dat ze een nieuwe categorie gaan leren die te maken heeft met een geluid dat ze zo gaan horen. Ogen allemaal dicht en geen beeld laten zien; geluidsfragment laten horen. Coöperatieve werkvorm om kort te overleggen om welk categoriewoord het zou kunnen gaan. Kaart laten zien en “regel” uitleggen.

Bijlage 7. Interviewvragenlijst leerkrachten.

Vragenlijst leerkrachten

Naam _____ Groep _____
datum _____

1. Geef je het vak spelling volgens de handreiking van de methode?

0 ja

0 nee

2. Wat zijn je persoonlijke aanpassingen en hoe komt het dat je deze aanpassingen hebt gedaan:

3. Wat vind je nu van het huidige spellingsonderwijs op deze school:

0 goed

0 middelmatig

0 niet goed

4. Dat vind ik omdat:

5. Als je op een schaal van 0 tot en met 10 mag aangeven wat je van het huidige spellingsonderwijs vindt zoals je het nu aanbiedt, geef je het een:

0 _____ 10

6. Hoe vind je de betrokkenheid en motivatie bij de leerlingen als je **uitleg** geeft in het vak spelling:

0 goed

0 middelmatig

0 niet goed

7. Waardoor zou dit kunnen komen?

8. In een schaal weergegeven:

0 10

9. Hoe vind je de betrokkenheid en motivatie nu bij de leerlingen als ze de lesstof gaan **verwerken** in het werkboek bij het vak spelling:

0 goed

0 middelmatig

0 niet goed

10. Waardoor zou dit kunnen komen?

11. In een schaal weergegeven:

0 10

12. Als je op een schaal van 0 tot en met 10 mag aangeven hoe de motivatie nu bij jezelf is om het vak spelling volgens de methode te geven geef je het een:

0 10

13. Hoe is de situatieschets van deze groep?

14. Hoe leren de kinderen in deze groep het beste? Oftewel wat denk je dat de leerstijlen zijn van de kinderen uit je groep? Geef hierbij het aantal leerlingen aan per leerstijl.

- te luisteren naar de juf
- voorbeelden te zien
- te werken in een werkboek
- samen te werken met een ander kind

Anders: _____

15. Vinden de leerlingen het fijn om:

- om alleen te werken
- samen te werken

Anders: _____

16. Ben je bekend met activerende (creatieve) didactiek?
Zo ja, wat is je ervaring en pas je dit toe in je lessen (spelling)?

17. Zijn de doelen duidelijk van dit onderzoek?

18. Zijn er wensen m.b.t. dit onderzoek?

19. Zijn er nog vragen?

Bijlage 8. Vragenlijst leerlingen.

Vragenlijst leerlingen

Naam _____

Groep _____ datum _____

Zet een kruisje in het rondje bij het antwoord wat het beste bij jou past.

Beantwoord de vragen.

1. Ik vind het vak spelling nu:

☐ niet leuk

☐ oké

☐ leuk

☐ heel erg leuk

Omdat:

2. Als je op de lijn van 0 tot en met 10 mag aangeven wat je nu van het vak spelling vindt geef je het een:

0 _____ 10

3. Ik leer spelling omdat:

4. Als de juf **uitleg** geeft bij spelling:

☐ luister ik niet

☐ luister ik een beetje

☐ luister ik goed

☐ luister ik heel erg goed

5. Ik leer spelling het beste door: (meerdere kruisjes mag)

☐ te luisteren naar de juf

☐ voorbeelden te zien

☐ te werken in mijn werkboek

☐ samen te werken met een ander kind

Op een andere manier:

6. Ik vind het fijn:

☐ om alleen te werken

☐ samen te werken

7. Ik vind het fijn:

☐ als ik een opdracht krijg van de juf

☐ als ik zelf een opdracht mag kiezen

8. In de klas doen we spelling spelletjes:

☐ ja, vaak

☐ ja, niet zo vaak

☐ nee

9. Ik zou spelling willen oefenen door: (meerdere kruisjes mag)

☐ opdrachten in het werkboek

☐ opdrachten in spelvorm

☐ opdrachten met muziek

☐ opdrachten die je samen kunt doen

☐ opdrachten die je alleen kunt doen

☐ Op een andere manier:

10. Dit wil ik nog vertellen:

Bijlage 9. Lijst betrokkenheidssignalen LBS-L

(De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen)

De betrokkenheidssignalen

LBSL - De betrokkenheidssignalen

☐ Concentratie

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht; die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leerkracht, het materiaal) of dwaaft deze af?

☐ Energie

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verradt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

☐ Complexiteit en creativiteit

In betrokken activiteit zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. Het kind neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen.

Het signaalpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

LBSL - De betrokkenheidssignalen

☐ Concentratie _____

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leerkracht, het materiaal) of dwaalt deze af?

☐ Energie _____

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verradt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

☐ Complexiteit en creativiteit _____

In betrokken activiteit zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets datecht van hem/haar is. Het kind neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen.

Het signalenpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

LBSL - De betrokkenheidssignalen

○ Concentratie _____

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leerkracht, het materiaal) of dwaalt deze af?

○ Energie _____

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verradt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

○ Complexiteit en creativiteit _____

In betrokken activiteit zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. Het kind neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen.

Het signaalpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

Bijlage 10. Vijf schaalwaardes LBS-L

(De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen)

LBSL - De schaalwaarden

○ Schaalwaarde 1: geen activiteit

We reserveren deze score voor de momenten waarop kinderen op **'non-actief'** staan. Op dit moment heeft de leerling volledig **afgehaakt**. Er is geen spoor van enige mentale activiteit met betrekking tot de 'taak'. De leerling is volledig afwezig, zit te dromen, staart naar buiten, prult met z'n lat....

Wanneer er toch activiteit is tijdens deze momenten is ze niet taakgericht: poppetjes tekenen op een stukje papier, een intens gesprek voeren of een spelletje OXO spelen met je buur, de hijskraan buiten op straat bestuderen tijdens de rekenles....

Onder schaalwaarde 1 nemen we tevens alle momenten op waarin kinderen **schijnbaar actief** bezig zijn. Wanneer de leerkracht een taak geeft, begint de leerling bijvoorbeeld uitgebreide voorbereidingen te treffen (late reactietijd) zoals z'n stoel goed zetten, pennenzak uitladen, een goede pen uitzoeken, vulling controleren, schriften goed schikken, veel tijd nemen voor de titel en de datum... Dit alles noemen we **anticiperende handelingen**. Deze wijzen alleen op het ontbreken van betrokkenheid wanneer ze als pure tijdsvulling overkomen en niet-functioneel zijn of wanneer ze aan een zeer traag tempo worden uitgevoerd. Op deze manier tracht men het moment dat men aan de eigenlijke taak moet beginnen, uit te stellen.

○ Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit

Waar in niveau 1 nagenoeg heel de observatieperiode uit niets doen of uit schijn-activiteit bestaat, kunnen we hier momenten van (taakgerichte) **activiteit** constateren. Er wordt naar een verhaal geluisterd, aan een werkblad gewerkt, kinderen steken af en toe hun vinger op. Maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De talrijke of lange onderbrekingen bestaan uit ongericht wegstaren, dromen, prullen.

Een variant van deze schaalwaarde bestaat uit een vrijwel ononderbroken activiteit die van die aard is dat ze weinig of geen beroep doet op cognitieve vaardigheden. Er is geen progressie. Het zijn vaak geautomatiseerde handelingen zoals overschrijven van het bord. Het is meer dan het simpelste stereotype handelen, maar net te weinig om echt van een volwaardige "activiteit" te spreken. De lage complexiteit (één van de signalen) maakt dan ook dat het kind de handelingen met een zekere "afwezigheid" kan uitvoeren.

○ Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit

Kinderen zijn gedurende de observatie-episode nagenoeg aangehouden bezig met een bepaalde activiteit. Kinderen zijn bezig met een taak, luisteren en participeren mee aan de les door een inbreng te doen. Echte betrokkenheidssignalen ontbreken evenwel. Ze lijken veel meer onverschillig bezig, zonder veel inzet van energie. Een zekere nonchalance is bij sommige kinderen merkbaar. Ze vliegen als het ware op 'automatische piloot'. In tegenstelling met de schijnactiviteiten, zien we wel een zekere voortgang in wat ze doen. Het is dus geen herhalen van uiterst simpele handelingen. De 'taak' wordt in grote mate volbracht. Bovendien zijn ze zich bewust van de handelingen die ze stellen, ze zijn er met hun gedachten bij. Maar het werk of spel raakt hen niet echt. Kinderen bewegen zich aan de oppervlakte; ze doen één en ander, maar het doet hen niets. Typisch is dat men de activiteit staakt als er een (aantrekkelijke) prikkel in het vizier komt.

Een andere situatie welke we onder schaalwaarde 3 plaatsen, is wanneer het lijkt dat iemand er niet helemaal bij is, maar als de leerkracht een vraag stelt, volgt er onmiddellijk een correct antwoord. De leerling heeft het klasgebeuren op een oppervlakkige manier gevolgd zodanig dat hij de meest belangrijke dingen heeft opgenomen. Dit komt vooral voor wanneer de activiteit onder de mogelijkheden van de leerling ligt. Juist omdat hij de leerstof vlug doorheeft, is hij in staat de les met een minimum aan aandacht te volgen. Hij houdt 'de motor' als het ware draaiend om snel terug aan te sluiten van zodra het interessanter wordt.

○ Schaalwaarde 3': Schijnbetrokkenheid: variant 1

Onder de schaalwaarde 3' brengen we die momenten waarop kinderen gedurende nagenoeg de hele observatieperiode aandachtig zijn, maar het kost heel wat aan energie.

Slechts met een flinke dosis wilskracht en doorzettingsvermogen slagen kinderen erin aan het werk of bij de zaak te blijven.

Die negatieve spanning merken we aan het feit dat kinderen zich erg onrustig en gespannen tonen. Gevoelens van onbehagen, frustratie of verveling uit zich in symptoomgedragingen. Dit zijn handelingen die als steuntje dienen om aan de activiteit te blijven of die een zekere bevrediging schenken en op die manier spanningsreducerend werken. Men gaat zelf energie in de activiteit stoppen en zelf aangename gewaarwordingen teweeg brengen om aan het werk te blijven. Voorbeelden hiervan zijn duimzuigen, met de benen wiebelen, schommelen, tijdens het luisteren krabbelen op een stuk papier, nagelbijten, met de vingers op de bank tokkelen, zuchten...

Niet alleen wilskracht houdt kinderen aan het werk. Soms is afhaken niet mogelijk zonder dat de leerkracht het heeft gemerkt en de leerling er terug bij roept. **Dwang** en sterke **controle** maken dan dat kinderen noodgedwongen, maar vervuld van onbehagen, bij de activiteit blijven.

Een andere situatie die we onder deze schaalwaarde zetten, is die waar kinderen **niet voldoende** tot activiteit kunnen komen door de aanpak van de leerkracht. De frustratie die hier uit voortkomt, leidt ertoe dat kinderen elke kans tot actie zoeken om te benutten. Wanneer de leerkracht een aanbod doet om iets te doen: aan het bord komen, een antwoord geven, iets uitdelen, naar voor komen, de opdracht lezen.... reageert de leerling onmiddellijk. Op de andere meer passieve momenten zakt de aandacht terug weg en duiken de symptomen weer op, tot er een nieuw aanbod is.

○ **Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten** —————

Bij schaalwaarde 4 is er niet alleen sprake van activiteit, bovendien valt nagenoeg voor de helft van de observatietijd uit de signalen betrokkenheid af te leiden. De activiteit krijgt voor het kind **écht betekenis**. Dit is af te leiden uit een aantal **betrokkenheidssignalen**. Belangrijk zijn hier concentratie, niet 'afgedwongen' persistentie, geringe afleidbaarheid en nauwkeurigheid. Interessespunten en exploratiebehoefte zijn de onderliggende drijfveren.

Een **variant** bestaat in een aangehouden en met concentratie gepaard gaande activiteit (niveau 5), waarvan de complexiteit evenwel niet voldoet: de handelingen ontlenen hun spankracht aan een gekozen doel (iets maken) maar zijn op zich eerder routinematig (vergen geen grote inzet van mentaal vermogen).

○ **Schaalwaarde 4': schijnbetrokkenheid: variant 2** —————

Kinderen zijn actief en intens bezig met een bepaalde activiteit en gaan daar in op. De betrokkenheidssignalen energie, concentratie, persistentie, mimiek en houding zijn herkenbaar. Kinderen beleven plezier aan de activiteit. Het enige verschil met schaalwaarde 4 ligt in **de bron van de intense activiteit**. Wat maakt deze momenten zo succesvol? De voldoening ligt niet zoals bij betrokkenheid in het bevredigen van de exploratiedrang (verkennen van een stuk werkelijkheid), maar in het bevredigen van andere behoeften.

Bijvoorbeeld de behoefte aan sensatie; wat is letterlijk: zintuiglijke ervaringen (lekker eten, een knuffel) en figuurlijk: hevige emoties ten gevolge van sensationele ervaringen (spanning, extase, vervoering, nieuwsgierigheid). Kinderen hebben tijdens deze momenten vaak de kans om zich te ontladen

(zich fysiek uitleven, veel lawaai mogen maken). Deze momenten worden gekenmerkt door **entertainment**, **animatie** of 'simpele' humor.

○ **Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit** —————

Schaalwaarde 5 reserveren we voor activiteiten die met **grote betrokkenheid** gepaard gaan. De leerling is duidelijk opgeslorpt door zijn/haar bezigheid. De blik is nagenoeg **ononderbroken** gericht op de handelingen en het materiaal. Bij luistermomenten ziet men echter soms het tegengestelde. Een sterk naar binnen gerichte blik verraaft dan de inwendige mentale activiteit.

Omgevingsprikkels bereiken hem/haar niet of nauwelijks. Handelingen volgen elkaar vlot op en vergen een mentale inspanning. Die wordt op een vanzelfsprekende manier en niet door inzet van pure wilskracht, opgebracht. Er spreekt uit de scene een zekere gespannen zijn op ... (zakelijk en niet in emotionele zin!). Men beweegt zich op de grens van de eigen mogelijkheden. Men voelt een grote schroom om de leerling (om wat dan ook) te onderbreken. We zouden hem/haar uit een bijzondere toestand 'halen'. Voor schaalwaarde 5 moeten vooral de **signalen** "concentratie", "persistentie", "energie" en "complexiteit" in grote mate aanwezig zijn.

De activiteit gaat soms met een grote ernst (positieve taakspanning) gepaard. Dan is, pas na het voltooien van de activiteit, voldoening uit mimiek en houding af te lezen.

Bijlage 11. Beslissingsschema LBS-L (De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen)

Is er aandacht/activiteit?				
Gedurende de hele observatieperiode:				
Neen 100% afwezig	In de helft van de tijd 50% afwezig	Min of meer aangehouden activiteit/aandacht		Volgehouden intense activiteit
Geen activiteit	Vaak onder- broken activiteit	Signalen:		
-domein- blik -preten- -niet taak- gericht -anticiperende handelingen	-in de helft van de tijd geen taakgericht gedrag -dromen, prut- sen, babbelen -treuzelen, traag tempo; activiteit erkken -stereotiep gedrag zonder progressie	-conservatie- rig/sochaal -neutrale mimiek -minimale concentratie -routinematig 'op automa- tische piloot' of 'motor draaiend houden'	-mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving -symptoomgedrag: verraadt spanning/frustratie/ onbehagen en gevoelens van weerstand Bijv. nagelbijten wiebelen met kleding spelen frutselen zuchten aandacht ondersteunen door te prutsen concentratie mogelijkheden, korte onderbrekingen of afwezigheid -persistentie omwille van een moeten -bij elk aanbod van activiteit rechtstreeks met de vinger in de lucht en terug wegzakken als men de beurt niet krijgt. -onrustig gedrag: met de benen wippen, op de stoel reukdansen, met de vingers op de bank tikken...	-mimiek en houding weerspie- gelen een positieve beleving -energie en vlot tempo -intense activiteit -positieve verwoording -persistente -aandacht groot -extase en vervoring -persistente -concentratie -nauwkeurigheid -energie -positieve verwoording en mimiek -reactietijd -grote ernst tijdens & voldoen- ing na de activiteit -kreativiteit
				50-75% van de tijd betrokken- heidsignalen
Soort van aandacht? Motief/thema van de activiteit?				
Extrinsieke motieven				
Intrinsieke motieven				
Routine				
Score 1				
Score 2				
Score 3				
Score 4				
Score 5				

Fig. 2: Het beslissingsschema voor het inschatten van betrokkenheid in de lagere school.

Bijlage 12. Scoreformulier LBS-L

(De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen)

Formulier 1

OBSERVATIE-FORMULIER BETROKKENHEID INSCHATTING OP LEERLINGNIVEAU

Naam leerling:

Datum:

Observatie...

Tijdsinterval: van

tot

Beschrijving

1 2 3 4 5

toelichting

--	--	--	--	--	--

Observatie...

Tijdsinterval: van

tot

Beschrijving

1 2 3 4 5

toelichting

--	--	--	--	--	--

Observatie...

Tijdsinterval: van

tot

Beschrijving

1 2 3 4 5

toelichting

--	--	--	--	--	--

Observatie...

Tijdsinterval: van

tot

Beschrijving

1 2 3 4 5

toelichting

--	--	--	--	--	--

Observatie...

Tijdsinterval: van

tot

Beschrijving

1 2 3 4 5

toelichting

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Bijlage 13. Codering leerlingen vragenlijst tijdens nulmeting.

Nulmeting coderen

Ik vind het vak spelling nu:

Open coderen:

heel leuk	van leren	opdrachten leuk	niet zo leuk	leuk vak	stom is	zitten paar makkelijke dingen in die zo af zijn	het snel af is	het soms makkelijk is	omdat het moet	niet gemerkt dat er iets was veranderd	vind niet leuk	gewoon oke
-----------	-----------	-----------------	--------------	----------	---------	---	----------------	-----------------------	----------------	--	----------------	------------

Axiaal coderen:

positief

Heel leuk

Leuk vak

negatief

Niet zo leuk

Stom

Niet leuk

Algemeen

Oké

Didactisch/Opdrachten

Van leren

Snel af

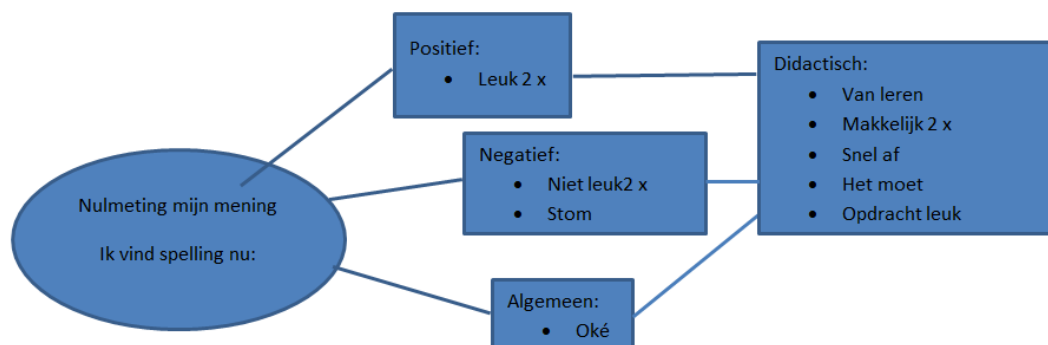
Makkelijke dingen zo af

Soms makkelijk

Het moet

Opdrachten leuk

Selectief coderen



Bijlage 14. Codering leerlingen vragenlijst na interventieperiode.

Interventieperiode codering

Ik vind het vak spelling nu:

Open coderen:

het heel leuk is	andere dingen doen	we spelletjes doen	je niet in werkboek hoeft te werken	soms buiten	we spelletjes doen	het heel leuk is
soms saaier als de les makkelijker wordt	het altijd leuke dingen zijn	je dingen op een leuke manier leert	de les leuker was	het minder saai is	het leuk is maar soms ook stom	ik het leuk vind

Axiaal coderen:

positief

Heel leuk 2x

Altijd leuke dingen

Leuke manier leren

Leukere les

Minder saai

Soms leuk soms stom

leuk

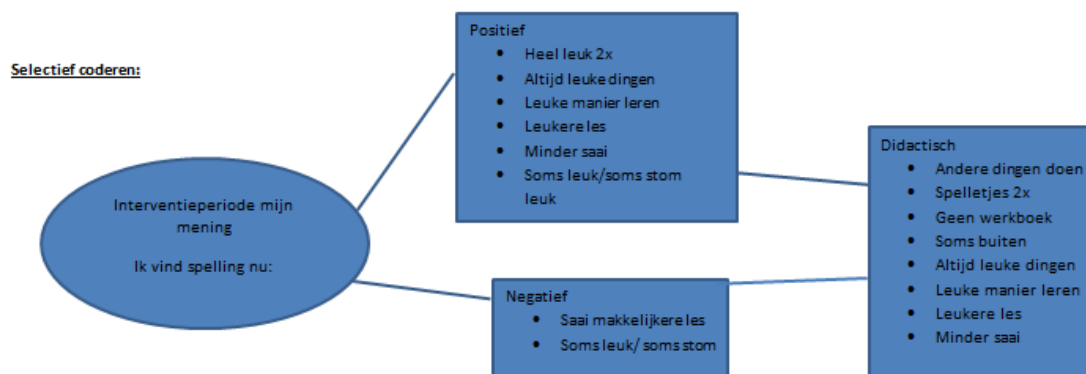
negatief

saai makkelijkere les

soms leuk soms stom

Didactisch/Opdrachten

Andere dingen doen Spelletjes 2x Geen werkboek Soms buiten Altijd leuke dingen Leuke manier leren Leukere les Minder saai



Bijlage 15. Codering interview leerkracht 1 tijdens nulmeting.

Nulmeting coderen 22-02-2017

Interview a.d.h.v. vragenlijst

Leerkracht 1 J.

Open coderen:

Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5
nee	Bij de les coöperatieve vorm toevoegen nu: Onbewust stof bezig zijn Dinsdag; zelfst. werk taakkaart Gekozen omdat woorden week; gedicht, verhaal, rap niet alleen invuloefeningen en onbewust oefenen alle categorie aan bod waarom? Methode meestal alleen invuloefeningen, les maar 1 categorie; niet veel van leren: invuloefeningen niet veel van leren. Verhaal; categorie fout	Middelmatig	Omdat: eigen aanpassingen daarom spellingsonderwijs nu wel aansluiten bij leerlingen. Niet iedereen de aanpassingen alleen de methode volgen is het middelmatig door invuloefeningen dan hoeven ze er niet over na te denken.	6-6.5 Zien genieten makkelijke groep.

Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10
---------	---------	---------	---------	----------

middelmatig	Omdat: Indien methode volgen motivatie bij de uitleg middelmatig. (Coöperatieve werkvormen iedere les vooraf ook uitleg) weinig interactie weinig uitdaging steeds dezelfde categorieën zelfde opdrachten in werkboek, plaatjes bekijken, erachter schrijven wat het is wat ze horen hele woord ernaast start; verhaaltje lezen en woorden zoeken bij categorie; weinig uitdaging van opdracht	6	Middelmatig	Deze groep sowieso die makkelijk dingen doen en niet erg vinden om dingen te doen maar echt betrokken en gemotiveerd; in midden houden het spat er niet van af. Terugverwijzen naar de opdrachten. Zie vraag 7 antwoord
-------------	---	---	-------------	---

Vraag 11	Vraag 12	Vraag 13	Vraag 14	Vraag 15
6	6 Methode volgen dan misschien nog wat lager geen plezierige lessen voor jezelf ook steeds van hetzelfde Kracht van leerkracht; uitdagend en betekenisvol maken ;zou fijn zijn handreiking voor te hebben hoe in te zetten; deze methode niet	Enthousiaste lln. Nieuwe lln. na vakantie; dyslexie Gemotiveerd zelfstandig aan de slag te gaan Spellingslessen weinig fouten; vrije verhalen wel uitval op sommige categorieën Categorieën nu wat moeilijker; verschil in uitval bij de leerlingen. Sommige vallen uit. 2 lln. Meer naar de bovenkant differentiëren.	Door actief bezig zijn met leerstof onbewust veel leren en beter blijft. Samenwerking en apart werken. Naast de invulopdrachten de regels in vrijere situaties opdrachten toe gaan passen echt mee bezig zijn; bv. verhaal schrijven; aantal woorden en andere categorieën mee bezig zijn niet alleen 1 categorie; betekenisvol;	Samenwerken zijn ze gewend; oppassen dat sommige niet gaan overschrijven groep kan goed samenwerken en goed overleggen

Vraag 16	Vraag 17	Vraag 18	Vraag 19	
Vooraf met de coöperatieve lesvormen	Ja duidelijk en benieuwd naar de aanbevelingen om betekenisvoller en in de ogen van de kinderen leuker maken. (Uitleg Nathalie onderzoek)	Format met oefeningen die je in kan zetten betere spellers uitdagen en zwakkere spellers. Nu methode 1 t/m 4 iedereen en 1/6 de betere weinig differentiatie die je kunt bieden.	Geen vragen	

Axiaal coderen

Didactiek spellingmethode mening	Persoonlijke mening/ervaring/wens	Coöperatieve werkvormen	Betrokkenheid motivatie	Situatieschets
meestal invuloefeningen	6.5 huidig spellingsonderwijs	Toegevoegd in lessen	Middelmatige betrokkenheid lln. uitleg en verwerking spellingsonderwijs	Makkelijke groep
Niet alleen invuloefeningen laten doen	Eigen aanpassingen wel aansluiten bij de lln.	Onbewust mee bezig zijn 2x	Weinig interactie	Makkelijk groep die niet erg vinden om dingen te doen
Methode alleen invuloefeningen	Graag zien genieten	Is leerkracht bekend mee	Weinig uitdaging	Enthousiaste lln.
	lln. hoeven niet na te denken	Eigen aanvullingen aansluiten lln.	Steeds dezelfde opdrachten werkboek	nieuwe lln. dyslexie
Niet veel van leren	6 Motivatie betrokkenheid lln. uitleg	Coöperatieve werkvormen iedere les vooraf	Weinig uitdaging van opdracht	Gemotiveerd aan slag gaan
Middelmatige methode	6. motivatie betrokkenheid lln. verwerking	Onbewust oefenen 2x	Spat er niet van af	Weinig fouten spellingslessen
Methode volgen; middelmatig door invuloefeningen	6 eigen motivatie les geven methode		Midden houden betrokkenheid en motivatie	Vrijere situaties wel meer uitval

Weinig interactie	Niet plezierig lesgeven methode Voor jezelf steeds zelfde les			Samenwerken en apart
Weinig uitdaging	Kracht leerkracht uitdaging en betrokkenheid m.b.v. format			Categorieën nu wat moeilijker.
Steeds dezelfde categorie	Wens naar boven differentiëren			Verschil in uitval bij Iln. (boven en beneden)
Steeds dezelfde opdrachten werkboek	Betekenisvol maken van opdrachten; verhalen met meer categorieën toepassen			Leren (onbewust) door actief bezig zijn Beklijft lesstof beter
Weinig uitdaging van opdracht	Bekend met coöperatieve werkvorm			Bij samenwerken; niet overschrijven
Voor jezelf steeds zelfde les niet plezierig	Benieuwd naar aanbevelingen om betekenisvol maken van lessen; leuker voor de kinderen			Goed kunnen overleggen
Weinig differentiatie voor betere en zwakkere spellers	Format met oefeningen			Nog niet echt gemotiveerd en betrokken
	Uitdagen van betere en zwakkere spellers			

Selectieve codering:

Methode	Persoonlijk	Coöperatieve werkvormen	Betrokkenheid motivatie	Situatieschets groep
Invuloefeningen methode: veel en middelmatig van kwaliteit	Gemiddeld cijfer 6: methode/lessen/motivatie	Onbewust oefenen geeft meerwaarde	Middelmatig nu bij uitleg/verwerking	Makkelijk
Middelmatige methode	Betekenisvol maken/differentiëren /format met oefeningen is wens	Coöperatief werken bekend en ervaring mee.	Weinig interactie-uitdaging-differentiatie in de methode	Enthousiast
Weinig interactie-	Eigen aanpassingen al	Soms	Zelfde	Gemotiveerd

uitdaging-differentiatie	toegevoegd aan lessen	toegevoegd in huidige lessen	opdrachten motiveert niet	en betrokken maar is dit oprechte motivatie en betrokkenheid?
Herhaling van dezelfde opdrachten/werkvormen	Coöperatief werken ervaring mee		Veel dezelfde (invul)opdrachten	Samenwerken en alleen werken gaat goed
Leerkrachtervaring negatief: steeds dezelfde les niet plezierig om te geven.				Weinig fouten
				Lesstof moeilijker nu
				Verschil meer zichtbaar uitval boven/onder
				Overleggen gaat goed.

Bijlage 16. Codering interview leerkracht 1 na interventieperiode.

Interventieperiode coderen 24-02-2017

Interview a.d.h.v. vragenlijst

Leerkracht 1 J.

Open coderen:

Vraag 1	Vraag 2	Vraag 3	Vraag 4	Vraag 5
nee	Dinsdag beginnen door pakkende opening en paar opdracht uit boek Woensdag i.p.v. werkboeklessen een creatieve les; bezig met aangeboden categorie donderdag; dictee met namen van kinderen of flitsen en een coöperatieve werkvorm; zoek iemand die/zoek de valse Vrijdag; afmaken van creatieve werkvorm van woensdag en taakkaart meest zinvolle opdrachten van werkboek niet alle opdrachten; opdracht met verschillende categorieën.	Goed	Betrokkenheid van de kinderen die je zag echt heel erg betrokken meer, staken er meer van op. Vooral als ze zelf iets mogen doen bij creatieve opdracht of coöperatieve werkvorm waren ze meer betrokken dan bij dictee dat bv. op donderdagochtend werd gedaan. Smileys heel goed aan reflecteren wat ze ervan vonden. Na een week hadden ze door hoe werkte en waren ze eerlijk wat ze vonden van de les. De les van dinsdag en woensdag sprongen er uit en de dictee en werkboek van wat achter liep	Erg leuk om lessen te geven als leerkracht 8.5-9

Vraag 6	Vraag 7	Vraag 8	Vraag 9	Vraag 10
---------	---------	---------	---------	----------

Goed	Voor dat we begonnen aan de opdrachten waren ze de meeste al betrokken en ook tijdens de verwerking door ze te prikkelen begon al op dinsdag met de aandachtstrekker je merkte dat ze woensdag al gemotiveerd waren voor de volgende categorie en omdat ze wisten dat ze al iets creatiefs gingen doen dan we leuke les doen van juf Nathalie	8	Goed	Zelf bezig en zelf onderzoeken memory : o outjes en a autjes eerst samenwerkend woorden bedenken in school te vinden en onderzoeken samenwerken andere denkniveaus dan in schriftje 1 categorie bezig waren en invulopdrachten maakten. Analyseren kaart molen zelf bedenken hoe ze aan iemand konden uitleggen Toepassen ook mee bezig geweest woorden die ze kennen toepassen in de opdrachten Evalueren; zelf lessen geëvalueerd smileys meer bewust van hoe het ging, waar ze kunnen verbeteren zichzelf. Creatieve groep die fijn vindt op andere manier de stof te verwerken tekenen niet ieder favoriet maar ook i-pad zoeken in tijdschriften heleboel vaardigheden voor kinderen aangesproken meer tot uiting andere manieren van werken voor ln.l kinderen zwakker in spelling kunnen zich vasthouden aan tekenopdracht andere manier van verwerken.
------	--	---	------	---

Vraag 11	Vraag 12	Vraag 13	Vraag 14	Vraag 15
9	9.5 Flink vergroot graag motivatie. willen doorzetten Ideaal onderwijs vraag; hoe kun je hierin differentiëren? Het kan wel denkt J. het kan wel. Voor ons nieuw nog niet alles uit hebben gehaald wat erin zit. (aanbeveling) In de opdrachten kunnen differentiëren leren van anderen wens; om nog meer te differentiëren tijdens zulke lessen Verschil in de lessen. Werkboek extra bespreken hoe doe je dat als ze in groepjes met memorie/kaart aan maken.	Echt een groep die graag samenwerkt. Niet erg met wie met, iedereen overweg. Enthousiasme heel erg naar boven gekomen. meer echt gericht op de stof van de les. Het enthousiasme met hoe ze ermee aan de slag gingen. Lin vermoeden begaafd; samenwerken goede leerpunten voor hem Kaart van molen; hijandere woorden ; dus toch meer differentiatie. Vrijere opdrachten; zelf kiezen/foto maken werken op eigen niveau; woorden zoals techniektoeren. Bovengroep ; veel differentiatie ander niveau Onderkant hoe aanpassen dat zij op hun niveau werken??	-	-

Vraag 16	Vraag 17	Vraag 18	Vraag 19	
-	-	Graag zulke lessen aan blijven leveren en mee blijven denken is fijn werken. Motiveert de leerkracht. Werkmap ADIM: houvast aan? Fijn dat je		

		kan zien hoe kan ik ze motiveren/prikkelen. Combinatie methode en loslaten? Leidraad gewenst; meer zien hoe ver ze erin zijn; samenwerk opdracht steun aan elkaar invulopdrachten wel alleen, dictee iedereen ophoog gegaan.		
--	--	--	--	--

Axiaal coderen

Didactiek spellinginterventie mening	Persoonlijke mening/ervaring/wen s	Coöperatieve werkvormen	Betrokkenheid motivatie	Situatieschets
Pakkende opening	Goed spellingsonderwijs nu met interventielessen	Lln. staken er meer van op	Betrokkenheid meer als ze zelf iets mochten doen	Creatieve groep
i.p.v. werkboeklessen een creatieve les	Lln. staken er meer van op	Elke dag coöperatieve opdracht gedaan.	Meer bij de creatieve en coöperatieve werkvorm dan dictee	Differentiatie; lln. zwakker vasthouden andere manier van verwerken (tekenen)
Alleen de zinvolle opdrachten werkboek inzetten; opdracht meerdere categorieën	Erg leuk om deze lessen te geven: 8.5 huidig spellingsonderwijs	Hoe differentiëren in groepjes werken; onder/boven?	Smileys; reflectief gedrag	Graag samenwerken ; maakt niet met wie
Goed spellingsonderwijs nu met interventielessen	8 Motivatie betrokkenheid lln. uitleg	Goed spellingsonderwijs nu met interventielessen	Goede betrokkenheid uitleg/verwerking Door de prikkeling op dinsdag	Enthousiasme ; meer gezien; gericht op de lesstof/het verwerken.
Creatieve groep; fijn andere manier van verwerken; rekening gehouden met leerstijl; tekenen/i-	9. motivatie betrokkenheid lln. verwerking	Creatieve groep; fijn andere manier van verwerken; rekening gehouden met leerstijl;	Voorbode van creatieve opdracht ; al gemotiveerder	Lln. begaafd: andere vaardigheden geoefend zoals samenwerken . Eigen keuze

pad/tijdschriften zoeken		tekenen/i-pad/tijdschriften zoeken		woorden; differentiatie op niveau
Differentiatie; lln. zwakker houvast aan andere manier van verwerken (vb. tekenen)	9.5 eigen motivatie les geven methode Ideaal onderwijs Vergroot motivatie/graag doorzetten manier van werken	Vrijere opdrachten: meer keuze werken op niveau	Zelf bezig zijn	
Vraag; hoe differentiëren? Onder en boven?	Vraag/wens; hoe nog meer differentiëren? Onder en boven? Aanbeveling!		Zelf onderzoeken	
lIn. begaafd: andere vaardigheden geoefend zoals samenwerken. Eigen keuze woorden; differentiatie op niveau	Wens; graag deze lessen aan blijven leveren en mee blijven denken: motiveert leerkracht		Samenwerkend	
Vrijere opdrachten: meer keuze werken op niveau	Werkmap spelling ADIM: Geeft houvast. Leidraad gewenst.		In de school bezig zijn	
Bovengroep; meer differentiatie al aanwezig nu	Combinatie methode en loslaten methode: Samenwerkopdrachten steun aan elkaar/invulopdrachten alleen		Ander opdrachten dan alleen 1 categorie in invuloefeningen	
Ondergroep: hoe nog meer aanpassen?			Andere denkniveaus	
Werkmap spelling ADIM: Geeft houvast. Combinatie van methode en loslaten gewenst.			Analyseren molen kaart	
Afgenomen dictee; iedereen omhoog gegaan i.v.t. vooraf genomen dictee.			Uitleggen aan elkaar	
			Toepassen van woorden in andere	

			opdrachten	
			Evalueren lessen m.b.v. smiley's	

Selectieve codering:

Methode	Persoonlijk	Coöperatieve/creatieve werkvormen	Betrokkenheid motivatie	Situatieschets groep
Goed spellingsondewijs door aanpassingen m.b.v. interventielessen/map	Gemiddeld cijfer 8.7 methode/lessen/motivatie	Goed bevallen elke dag	Door de vaste structuur; combinatie methode en interventies waren lln. meer gemotiveerd.	Rekening kunnen houden met leerstijlen en interventies daarop kunnen aanpassen. Goed bevallen
Aanpassingen/combinatie methode en interventiemap geeft houvast	Positieve ervaring deze manier les geven	Combinatie van methode en interventies is wenselijk	Creatieve en coöperatieve werkvormen wekt enthousiasme op bij lln.	Enthousiasme meer op lesstof gericht.
Differentiëren kan en gebeurt; wens is nog meer inzicht in mogelijkheden van differentiëren	Combinatie van methode en interventies gebaseerd op ADIM	Door inzet van andere werkvormen is tegemoetgekomen aan leerstijlen en denkniveaus van de lln.	Lln. waren zelf meer bezig: Handelen Onderzoeken Uitleggen Toepassen Analyseren Evalueren. Dit motiveert de betrokkenheid	Lln. op niveau en leerstijl kunnen aanspreken door interventies
Leerstijlen denkniveaus is rekening mee gehouden.	Wens: -differentiëren boven en beneden interventies -onderzoeker betrokken blijven bij deze opzet spellingslessen			

Bijlage 17. Individuele scorelijsten LBS-L (De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen)

O-meting instructieles					O-meting verwerkingsles					Interventieperiode instructieles					Interventieperiode verwerkingsles				
week 1	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	week 1	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	week 1	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4	week 1	leerling 1	leerling 2	leerling 3	leerling 4
	2	3	3	3		2	2	1	2		3	3	2	3		1	3	3	3
	2	3	3	3		2	3	3	3		3	3	3	3		2	3	3	2
	2	3	2	3		3	3	3	3		2	3	3	3		2	3	3	3
	2	3	3	3		2	3	2	4		2	3	2	2		3	3	3	3
week 2	2	4	2	4		2	4	3	1		3	2	3	2		3	3	3	3
	2	2	2	2		1	3		2		2	3	3	3		4	4	4	3
	2	2	2	2			3				3	3	3	3		3	3	3	4
	3	3	3	3							2	3	3	3		3	2	2	2
	3	3	3	3	week 2	2	2	2	2		2	4	3	4		2	4	4	3
	3	3	3	4		2	2	2	2		2		4			3	3	3	3
				3		3	3	3	3		2		4			2	4	4	3
week 3	1	2	1			3	3	3	3		3					3	3	3	3
	2	3	1	2		1	3	2	3		2					3	4	3	3
	3	3	2	3		2	3	2	3		3					3	3	4	4
	2	3	3	3		3	3	2	2		4					3			
	2	3	3	3						week 2	3	4	2	4		3	3	3	3
	3	3	3	3	week 3	1	1	2	3		2	4	3	4		3	3	3	3
	2	3	2	3		1	3	3	2		2	3	3	3		3	3	3	3
	3	3	3	3		2	3	2	3		2	3	3	4		4	4	4	4
	3	2	3	3		3	3	3	2		1	3	3	3		3	4	4	4
	3	2	3	3		2	3	3	3		3	3	3	3		4	4	4	4
	3	2	3	3		2	3	2	3		3	3	3	3		4	4	4	4
	3	2	3	3		3	3	3	3		3	3	3	3		3	3	3	3
	2		2			3	3	3	3		3	3	3	3					
	3		3			3	3	2	3		2	3	2	3					
	2,416667	2,772727	2,541667	2,954545		3	3	3	3		3	4	3	3	week 3	1	2	2	2
						3		2	3		4	4	4	4		1	3	3	3
						3		2	3		4	3	4	4		1	3	3	3
						2		3	3		5	5	5	5		3	3	2	4
						2		3	3		5	5	5	5		4	3	3	3
									3		5		5	5		4	4	3	4
						2,285714	2,633333	2,44	2,689655							4	4	4	4
																	4	4	4
										week 3	4	4	4	3					
											3	4	4	4					
											2	3	3	3		2,827586	3,310345	3,266667	3,266667
											3	2	3	4					
											2	3	2	4					
											2	2	2	3					
											3	4	4	3					
											2			2					
											4			3					
														3					
														2					
														2					
														4					
											2,825	3,354839	3,205882	3,289474					

Bijlage 18. Foto's interventieweken.

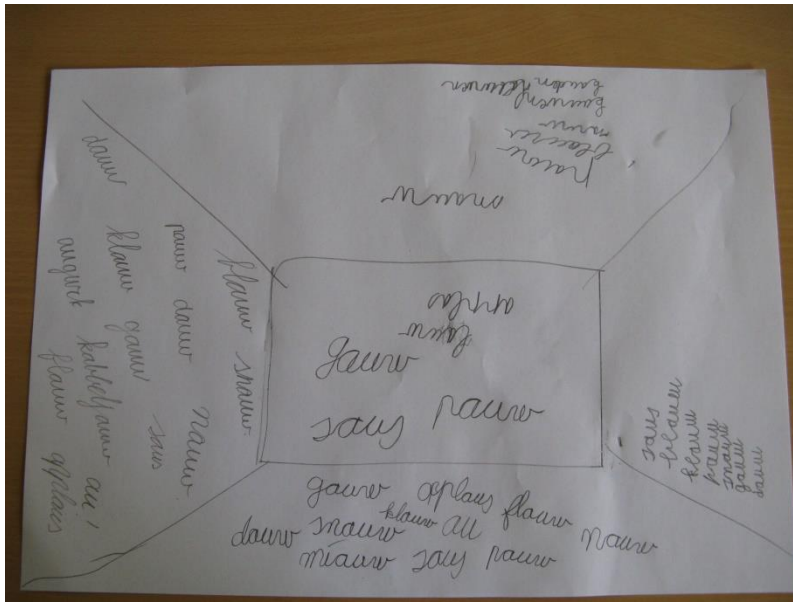


Running dictation: activerende werkvorm.

Aandachtstrekker: koffertje met lange klank woorden.



Coöperatieve werkvorm: "denken delen uitwisselen".



Coöperatieve werkvorm: placemat



Creatieve werkvorm: memory van “au” en “ou” woorden met foto’s en tekst.



Een van de memory spellen.



Het spel spelen.



Creatieve werkvorm: affiche van spellingsregel.



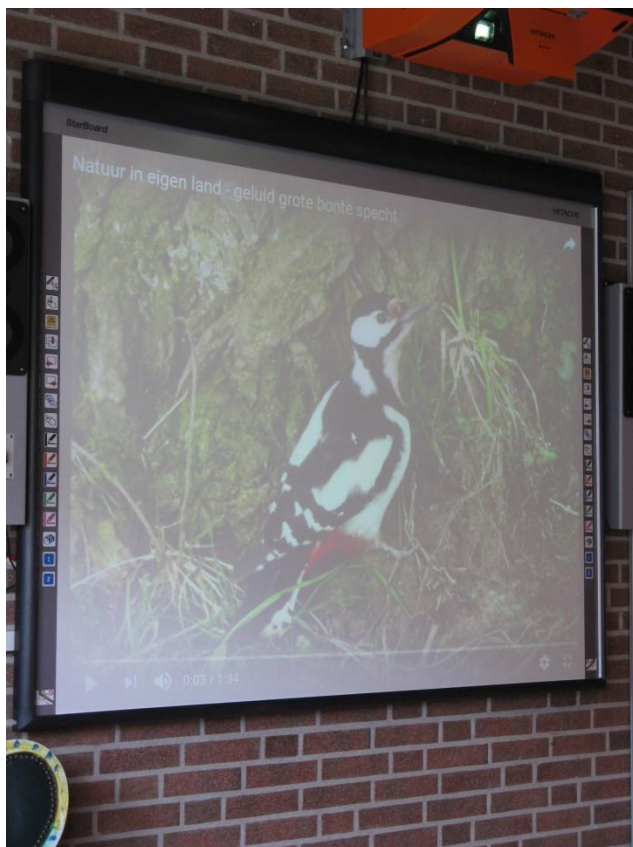
Affiche van spellingsregel.



Creatieve werkvorm: collage van spellingscategorie.



Creatieve werkvorm: collage van spellingscategorie.



Aandachtstrekker: geluid van spellingscategoriewoord: specht.



Coöperatieve werkvorm: “zoek iemand die”.

