

Onderwijsonderzoek
Fontys OSO Utrecht

‘Onderwijsonderzoek naar de effectiviteit van didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie bij woordenschatonderwijs.’

Master Special Education Needs

Uitgevoerd door:

Naam: Daniëlle Aagten

Opleidingscode: LRTV0101022

Studentennummer: 2150632

Docent: Joep van Vugt

Datum: 17-05-2010

Inhoudsopgave

- Samenvatting pag. 4—5
- Inleiding pag. 6
- Hoofdstuk 1 pag. 7—9
 - Probleemstelling pag. 7
 - Hulpvraag pag. 7—8
 - Doelstelling pag. 8
 - Onderzoeksvraag pag. 8
 - Deelvragen pag. 9
- Hoofdstuk 2 theoretisch kader pag. 10—21
 - 2.1. De verschillende clusters binnen het speciaal onderwijs pag. 10—11
 - 2.2. Belangrijke elementen van woordenschatonderwijs pag. 11—13
 - 2.3. Problemen van NT2 leerlingen in woordenschatonderwijs pag. 13—14
 - 2.4. De meervoudige intelligentie theorie pag. 14—15
 - 2.5. Toepassing van de meervoudige intelligentie theorie pag. 16
 - 2.6. De didactische structuren Van de meervoudige intelligentie pag. 17—20
 - 2.7. Integratie van de didactische structuren pag. 21
- Hoofdstuk 3 Methode pag. 22—25

• <u>Hoofdstuk 4 Resultaten</u>	pag. 26—48
4.1. MI profiel kinderen	pag. 26—41
4.2. Ervaring MI theorie kinderen	pag. 42—44
4.3. Leukste werkvormen	pag. 45
4.4. Effectiviteit MI werkvormen	pag. 46
4.5. Moeilijkheden Cito	pag. 46—47
4.6. Ervaring MI theorie onderzoeker	pag. 47—48
4.7. Transfer RT naar Klas	pag. 48
• <u>Hoofdstuk 5 Conclusies</u>	pag. 49—55
○ Kanttekeningen	pag. 54—55
○ Discussie	pag. 55
• <u>Hoofdstuk 8 literatuurlijst</u>	pag. 56
• <u>Hoofdstuk 9 bijlagen</u>	pag. 57—108
○ Bijlage 1 Criterium cluster 3	pag. 57
○ Bijlage 2 Interpretatie toetsscores	pag. 58
○ Bijlage 3 Kerndoelen speciaal onderwijs	pag. 59—80
○ Bijlage 4 Het draaiboek	pag. 81—105
○ Bijlage 5 Vragenlijst MI proefperiode	pag. 106—108
○ Bijlage 6 Beeldresultaten van kinderen	pag. 109—110

Samenvatting

De onderzoeksvraag die in overleg met de Schutte's Bosschool is opgesteld luidt als volgt: 'Hoe kun je in je werk, als remedial teacher, aansluiten op de talenten van de kinderen, door middel van de meervoudige intelligentie theorie, op het gebied van woordenschat en wat is de vooruitgang in de resultaten van de kinderen, na een proefperiode van 6 weken?' Om antwoord te vinden op deze vraag is allereerst een studie gepleegd naar literatuur. Uit de literatuur kan de conclusie getrokken worden dat de meervoudige intelligentie theorie een zeer gevarieerde vorm van werken is waarbij men aansluit op de talenten en belevingswereld van de kinderen. Deze vorm van werken maakt je, als leerkracht, bewust hoe je kinderen kunt stimuleren om hun zwakkere ontwikkelingsgebied te ontwikkelen door hun sterkere ontwikkelingsgebieden daarbij te betrekken. Wanneer je verschillende didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie gebruikt zul je alle intelligenties van de kinderen bereiken en zul je intelligenties matchen, maar ook minder ontwikkelde intelligenties stretchen. Samen met de kinderen kun je intelligenties vieren, wanneer doelen zijn behaald.

Verder is tijdens de proefperiode van zes weken, waarbij gewerkt is met didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in combinatie met woordenschatonderwijs gebleken dat het gevarieerde aanbod van werkvormen de kinderen aanspreekt. Ze hierdoor en door de werkvormen uit hun interessegebied, actief betrokken en enthousiast zijn tijdens de les. Door de sterkere intelligentiegebieden te betrekken bij het deelgebied waar ze minder goed op scoren, woordenschat, hebben ze meer plezier aan de les en onthouden ze de leerstof beter.

Een vragenlijst is afgenomen om de mening en ervaring van de leerlingen, waar het onderzoek bij is uitgevoerd, te verwerken, als onderbouwing van de resultaten. Hieruit bleek dat de leerlingen de lessen als leerzaam en leuk

hebben ervaren. Ze vonden de lessen, die gericht waren op de visueel-ruimtelijke en lichamelijk-kinesthetische intelligenties, het leukst. Wanneer ze mochten kiezen voor de manier waarop ze nieuwe woorden mochten leren, prefereerden de leerlingen de manier op basis van de meervoudige intelligentie theorie boven die van het huidige woordenschatonderwijs, vanuit de begrijpend leesmethode 'Goed Gelezen'.

Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek is een advies gegeven, gericht op de organisatie van woordenschatonderwijs in combinatie met didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie, het meten van de effectiviteit van meervoudige intelligentie structuren in combinatie met woordenschatonderwijs en het geven van instructie tijdens de lessen van woordenschatuitbreiding.

De eindconclusie die uit de resultaten voortvloeit is dat de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie een effectieve en goed aanvullende manier is om bij leerlingen de woordenschat uit te breiden. Zowel op klassenniveau, in groepsniveau, als op het niveau van remedial teaching.

Tevens is tijdens de literatuurstudie regelmatig naar voren gekomen dat woorden aangeleerd moeten worden vanuit een rijke context, met veel variatie en herhaling. Wanneer je werkt vanuit thema's en daarbij gebruik maakt van de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie, zul je problemen op woordenschatgebied preventief aanpakken en voor zijn. De discussie die hieruit voort kan komen is of woordenschatonderwijs een vaste plek moet krijgen in het lessenschema van het basisonderwijs.

Inleiding

In dit verslag leest u over een onderzoek waarbij er getest is hoe kinderen reageren op werkvormen gebaseerd op de 'multiple intelligence theory' van professor Kagan. Dit onderzoek is uitgevoerd door mij, student Master Special Education Needs, leerroute Remedial Teaching. Het onderzoek is uitgevoerd op een basisschool voor speciaal onderwijs, waarbij vijf leerlingen in het onderzoek zijn betrokken. Dit onderzoek is tevens mijn 'meesterstuk' van mijn afstuderen. Het doel van dit onderzoek is meer te weten te komen over de 'multiple intelligence theory' en op welke manier je met deze werkvormen kan aansluiten op de kennis, ervaring en beleving van de kinderen. Ik hoop hierbij een goede manier te vinden om kinderen actief en betrokken te laten leren op gebieden waar ze moeilijkheden ondervinden.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

Probleemstelling

Op de Schutte's Bosschool, in de groep 'de Mieren'¹, zijn meerdere kinderen die benedengemiddeld scoren, in vergelijking met andere scholen, op de woordenschattoets van het Cito (2009). De groep 'de Mieren' bestaat uit 15 leerlingen, waarvan er drie NT2² leerlingen zijn. Hoe kan de omvang van actieve en passieve woordenschat worden uitgebreid, wanneer kinderen op dit gebied uitvallen ten aanzien van de rest van de groep? Naar aanleiding van actuele ontwikkelingen en onderzoeken over de meervoudige intelligentie theorie van Kagan (1998), vraag ik me bij deze af in hoeverre deze theorie invloed kan hebben op vooruitgang in de resultaten van de kinderen op woordenschatgebied. Mijn doel is om zowel de passieve als actieve woordenschat van de leerlingen uit te breiden, door middel van woordenschatonderwijs gebaseerd op belangrijke elementen van woordenschatdidactiek volgens Verhallen (2002), gecombineerd met de meervoudige intelligentie theorie.

Hulpvraag

De Schutte's Bosschool is een school die binnen cluster drie valt van het speciaal onderwijs; onderwijs voor langdurig en chronisch zieke kinderen. Waar tegen aan wordt gelopen is het volgende: De laatste jaren zijn de onderwijsresultaten van het onderdeel 'woordenschat' bijgehouden van alle leerlingen binnen de school. Dit heeft men geregistreerd volgens het leerlingvolgsysteem van het Cito. Hieruit is gebleken dat er steeds meer kinderen uitvallen bij de toets van woordenschat van het Cito (2009),

¹ Op de Schutte's Bosschool hebben ze elke groep een dieren naam gegeven, deze groep functioneert, hoofdzakelijk, op groep 5/6 niveau.

² Kinderen die Nederlands als tweede taal leren

waardoor kinderen in het verdere begrijpend leesonderwijs en bij de zaakvakken problemen kunnen ondervinden. Hiervoor zijn verschillende oorzaken aan te wijzen; Zo is er geen specifieke methode waarbij er alleen wordt gewerkt aan woordenschatuitbreiding. Er wordt gewerkt met thema's, in het kleuteronderwijs met de methode 'Schatkist' en in de midden- en bovenbouw met de methode 'Goed Gelezen'. Hierbij richt men zich op het begrijpend lezen en waar nodig op het uitbreiden van de woordenschat. Verder zijn er kinderen op de Schutte's Bosschool die een lagere intelligentie hebben, kinderen die problemen hebben in de informatieverwerking en zijn er kinderen die neurologische problemen hebben. De Schutte's Bosschool is via een lezing in aanraking gekomen met de theorie van meervoudige intelligentie. Ze zijn hierdoor geïnteresseerd geraakt maar hebben nog geen stappen ondernomen met het integreren daarvan in hun vaste lessenspakket. De vraag is dus: "Hoe kan meervoudige intelligentie geïntegreerd worden op een bepaald vakkengebied, in dit geval op het onderdeel 'woordenschatuitbreiding', en wat voor effecten heeft dit op kinderen van de Schutte's Bosschool?

Doelstelling

Als doel is gesteld de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie te integreren in lessen van woordenschatuitbreiding, zodat alle leerlingen, die uitvallen op dit onderdeel, gemiddeld scoren op de woordenschattoets van het Cito (2009) en de tussendoelen van de leerlijnen behalen, op hun niveau, op het gebied van woordenschat.

Onderzoeksvraag

'Hoe kan men, als remedial teacher, aansluiten op de talenten van de kinderen, door middel van de meervoudige intelligentie theorie, op het gebied van woordenschat en wat is de vooruitgang in de resultaten van de kinderen, na een proefperiode van 6 weken?'

Deelvragen

1. Wat houdt cluster 3 van het speciaal onderwijs in?
2. Wat zijn belangrijke elementen van woordenschatonderwijs?
3. Welke problemen ondervinden NT2 leerlingen in woordenschatonderwijs?
4. Wat houdt de meervoudige intelligentie theorie van professor Kagan in?
5. Hoe kun je meervoudige intelligentie toepassen in het onderwijs?
6. Welke didactische structuren zijn er van de meervoudige intelligentie theorie?
7. Hoe integreer je de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in de lessen van woordenschatuitbreiding op het niveau van Remedial Teaching?

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

Hierin wordt een aantal punten verwerkt die een verduidelijking zijn voor het verdere begrip van het onderzoek. De volgende punten komen aan bod:

- 2.1 Verschillende clusters van het speciaal onderwijs
- 2.2 Belangrijke elementen van woordenschatonderwijs
- 2.3 Problemen van NT2 leerlingen in woordenschatonderwijs
- 2.4 De meervoudige intelligentie theorie
- 2.5 De manier van toepassing van de meervoudige intelligentie
- 2.6 De didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie
- 2.7 Integratie van de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in de lessen van woordenschatuitbreiding op het niveau van Remedial Teaching

2.1 De verschillende clusters van het speciaal onderwijs

De 10 soorten scholen voor speciaal onderwijs zijn verdeeld in vier clusters. De Schutte's Bosschool valt onder cluster 3 binnen het speciaal onderwijs. In dit stukje staat beschreven wat cluster 3 van het speciaal onderwijs inhoud.

Onder cluster 3 vallen de scholen voor leerlingen met verstandelijke (ZML) en/of lichamelijke beperkingen (LG/MG), leerlingen die langdurig ziek zijn (LZ) en leerlingen met epilepsie. In bijlage 1 vind u de criteria die het expertise centrum stelt voor het toelaten van leerlingen tot cluster 3 onderwijs.³ De beoordeling volgens deze criteria en de verdere verwijzing naar cluster 3 van het speciaal onderwijs wordt uitgevoerd door de Commissie van Indicatiestelling. De Schutte's Bosschool valt onder de Landelijke Vereniging

³ <http://www.recnon3.nl/aanmelding.php?articleID=83>

Cluster 3, waar alle besturen van scholen en regionale expertise centra in cluster 3 lid van zijn.⁴ De uitgangspunten van deze vereniging zijn een continuüm van zorg, verdere expertise ontwikkeling en expertise uitwisseling in relatie tot andere clusters.⁵ De Schutte's Bosschool probeert te voldoen aan de kerndoelen van het speciaal onderwijs. In bijlage 3 vind u een samenvatting van de publicatie van kerndoelen voor speciaal onderwijs, opgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.⁶

2.2 Belangrijke elementen van woordenschatonderwijs⁷

Al vanaf de vroege woordenschatverwerving zijn taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling geheel verstrengeld. 'Thought and speech unite' (Vygotsky, 1962).

Kinderen leren over de wereld; ze verwerven concepten terwijl ze taal en woorden leren. Het gaat bij opbouw van woordkennis niet alleen om het leren van een woord, maar ook en vooral om het leren van het achterliggende concept. De diepere woordkennis hangt nauw samen met begrijpend lezen, begrijpend luisteren en kennis van de omgeving en de wereld.

Wanneer kinderen een kleine woordenschat hebben ondervinden zij vaak problemen met het begrijpen van de instructie, het begrijpen van emoties en het niet genoeg kunnen uiten ervan. Hierdoor kunnen leerachterstanden, communicatieproblemen en gedragsmoeilijkheden ontstaan. Veel voorkomende problemen op het gebied van woordenschatonderwijs zijn:

⁴ <http://www.lvc3.nl/page.php?id=76>

⁵ <http://www.lvc3.nl/page.php?id=62>

⁶ <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties-pb51/kerndoelen-speciaal-onderwijs.html>

⁷ Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2009) Met woorden in de weer. Muiderberg: Uitgeverij Coutinho.

- De woorden komen te veel als losse eenheden aan bod;
- De kinderen krijgen vaak geen helder beeld van de betekenissen van woorden;
- Er is te weinig aandacht voor verdieping van woordkennis;
- Er is geen duidelijke systematiek, woorden komen niet systematisch aan de orde;
- De woorden worden niet voldoende herhaald;
- De kinderen krijgen te weinig gelegenheid de geleerde woorden te gaan gebruiken.

Viertakt van Verhallen

Er zijn in het woordenschatonderwijs vier stappen te onderscheiden:

1. voorbereiden

Bij voorbereiden gaat het om het creëren van een gunstige beginsituatie. De leerlingen worden betrokken bij de context waarin de woorden naar voren komen en zo breid het netwerk van woorden van de leerlingen uit. Concrete voorwerpen of afbeeldingen vergroten de belangstelling, de betrokkenheid en het begrip.

2. semantiseren

Bij semantiseren gaat het om het zo helder mogelijk uitleggen en toelichten van de betekenis van een woord. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de "drie uitjes". De "drie uitjes" staan respectievelijk voor: uitleggen, uitvoeren en uitbreiden. De woorden worden zichtbaar gemaakt in een **graphic organiser**; Dit zijn modellen als een woordweb, woordkast, woordparachute of woordtrap op de woordmuur. Direct daarna zijn de kinderen aan de beurt om betekenisverbindingen te leggen, te verkennen en hun eigen ervaringen rond het woordcluster te uiten.

3. consolideren

Bij consolideren gaat het om het oefenen van woorden. Leerlingen moeten veel gelegenheid krijgen om met woorden te oefenen, hierdoor zullen ze sneller beklijven.

4. controleren

Controleren is nagaan of de kinderen het woord inderdaad kennen. De leerkracht kijkt of het doel (het leren van de woorden) is geslaagd. De leerkracht controleert of de woorden passief en/of actief beheerst worden.⁸

2.3 Problemen van NT2 leerlingen in woordenschatonderwijs

Kinderen die het Nederlands als tweede taal leren hebben vaak al het probleem dat ze met een achterstand in de Nederlandse taal aan hun schoolloopbaan beginnen. Thuis wordt er vaak alleen gesproken in de moedertaal. Het kind komt voor het eerst in contact met de Nederlandse taal wanneer het naar school gaat of naar een kinderdagverblijf. Wel blijkt uit onderzoek dat, wanneer kinderen hun eerste taal goed beheersen, dit een groot voordeel geeft op het leren van het Nederlands als tweede taal. Wanneer kinderen taalkundig sterk zijn hebben ze een groot metalinguïstisch vermogen en zien ze snel hoe taal in elkaar steekt en kunnen daarbij ook sneller een tweede taal leren.

Pels (1991) onderzocht de socialisatiepatronen in de gezinnen van negentien Marokkaanse in vergelijking met tien Nederlandse kleuters. Zij stelt vast dat spel- en leermaterialen die in Nederlandse gezinnen aanwezig zijn (zoals speelgoed, kinderlectuur, muziekcassettes en schrijfmateriaal) in Marokkaanse gezinnen slechts in geringe mate aanwezig zijn. Het stimuleren van de ontwikkeling van de kinderen met behulp van deze materialen werd door de Marokkaanse moeders tot taak van de school gezien. Ook de kloof tussen de thuis en de schoolsituatie wordt gezien als veroorzaker van problemen op

⁸ <http://www.rezulto.nl/pdf/sbo.pdf>

taalgebied. Een brede woordenschat ontstaat vanuit een rijke, in dit geval Nederlandse, context. De kinderen die Nederlands als tweede taal leren komen minder vaak in zo'n rijke context terecht dan kinderen die het Nederlands als moedertaal leren.

Pels (1998) meldt dat het in zijn onderzoek wel ging over de eerste generatie Marokkanen en dat tegenwoordig gezinnen die het Nederlands als tweede taal leren al veel meer doen aan de Nederlandse taalontwikkeling van hun kind. Zij zien steeds meer het belang van het onderwijs in, maar zijn nog bang voor het verlies van hun eigen cultuur.⁹

2.4 De meervoudige intelligentie theorie

Op welke manier ben jij knap? Dat is de vraag die centraal staat bij de MI theorie. Intelligentie is het product van de interactie tussen genetische aanleg en omgevingsfactoren, dus verschillend voor ieder individu. Onze intelligenties helpen ons om te overleven, vaardigheden te ontwikkelen, te communiceren, creatief te zijn, waar te nemen, problemen op te lossen, de wereld te leren kennen en beslissingen te nemen. Net zoals de intelligenties harmonieus samenwerken om ons op vele manieren te laten functioneren, zo worden ze waarschijnlijk ook het best ontwikkeld in de onderwijskundige programma's waarbij ze uitgedaagd worden om in samenhang te opereren.

De volgende acht intelligenties worden onderscheiden in de MI theorie, maar voor leerkrachten is het belangrijk dat we onze denkbeelden niet laten beperken tot slechts acht intelligenties, want er zijn er veel meer. In de literatuur worden bijvoorbeeld de culinaire en mechanische intelligentie ook nog genoemd.

⁹ Ruijsenaars, A.J.J.M. (2000). Jonge risicokinderen. Achtergronden, onderkenning, aanpak en praktijk. Rotterdam: Lemniscaat.

1. Verbaal-linguïstisch
2. Logisch-mathematisch
3. Visueel-ruimtelijk
4. Muzikaal-ritmisch
5. Lichamelijk-kinesthetisch
6. Naturalistisch
7. Interpersoonlijk
8. Intrapersoonlijk

In de MI theorie spreken ze over het 'matchen', 'stretchen' en 'vieren' van de meervoudige intelligenties. Bij het 'matchen' van een intelligentie wordt er een didactische structuur gebruikt die aansluit bij de intelligentie die bij de leerling het sterkst ontwikkeld is. Bij het 'stretchen' van een intelligentie wordt door middel van een intelligentie, die door de leerling sterk ontwikkeld is, een andere intelligentie verder ontwikkeld. Het 'vieren' van een intelligentie heeft twee doelen; leerlingen leren zich bewust te worden van hun eigen unieke intelligentiepatroon. Ze leren zowel hun sterke als zwakke kanten kennen en leren hoe die nog verder ontwikkeld kunnen worden. Ten tweede willen we dat iedere leerling het MI concept in de buitenwereld ontdekt. Dat houdt in dat leerlingen zich realiseren dat elke persoon uniek is en dat onze kracht ligt in onze gezamenlijke diversiteit.

Elke poging om de meervoudige intelligenties te testen, om de complexiteit van de menselijke intelligenties te reduceren tot een groep cijfers, vooral als die cijfers gebruikt worden om te beslissen of sommige leerlingen een andere vorm van onderwijs of lesprogramma moeten krijgen dan anderen, zou achterwege moeten blijven.¹⁰

¹⁰ Kagan, S. & Kagan, M. (2001). Het complete MI boek, deel 1, 2 & 3. De intelligenties en hun toepassing in het onderwijs. Middelburg: RCPZ educatieve uitgaven.

2.5 De manier van toepassing van de meervoudige intelligentie theorie¹¹

Om de MI (meervoudige intelligentie) visies te realiseren moeten we gebruik maken van realistische, praktische en eenvoudig te hanteren methodes. De gemakkelijkste manier om de meervoudige intelligentie theorie te integreren in de klas, is MI didactische structuren gebruiken. Dit zijn soorten onderwijsleeractiviteiten die de verschillende intelligenties omvatten. Als we alle intelligenties bereiken door variatie in de didactische structuren die we regelmatig in onze klassen gebruiken, dan bereiken we iedere leerling ongeacht zijn of haar precieze patroon van intelligentie en stretchen we de ontwikkeling van alle facetten van alle intelligenties in alle leerlingen. Hierbij stimuleren de werkvormen van 'coöperatief leren' de meervoudige intelligenties van leerlingen ook, blijkt later uit onderzoek.

Verder kan gebruik worden gemaakt van MI leercentra's; werkplekken in de klas waarbij ze zich bezighouden met verschillende intelligenties. Maar ook MI werkstukken; evenementen waarbij leerlingen hun meervoudige intelligentie laten samenwerken, als ze werkstukken plannen, voorbereiden en uitvoeren en presenteren aan de klas.

MI thema's; thematisch leren sluit aan bij hedendaags onderzoek op het gebied van hersenfysiologie. Jensen (2000) schrijft in zijn boek 'brain-based learning: "hoe groter het aantal verbindingen is dat je brein maakt, hoe steviger de informatie neurologisch 'verweven' is. Dit levert niet alleen een groter aantal betekenissen op, maar ook: meer associaties en diepte per betekenis." ¹²

¹¹ Kagan, S. & Kagan, M. (2001). Het complete MI boek, deel 1, 2 & 3. De intelligenties en hun toepassing in het onderwijs. Middelburg: RCPZ educatieve uitgaven.

¹² Gardner, H. (2006). Multiple intelligences. New horizons in theory and practice. New York: Basic Books.

2.6 De didactische structuren van de meervoudige intelligentie

Bij de meervoudige intelligentie theorie zijn verschillende didactische structuren bedacht en uitgewerkt. Dit zijn onderwijsleeractiviteiten die je bij elk vak, binnen het onderwijs, kunt gebruiken. Het zijn afwisselende onderwijsleeractiviteiten die kinderen, aansluitend op hun intelligentieprofiel, actief betrokken kunnen maken bij de te leren leerstof.

Hieronder een selectie van didactische structuren uit de MI theorie, gestructureerd per intelligentie.

Verbaal-linguïstische didactische structuren:

- Knappe koppen kring; leerlingen die antwoord weten op de vraag worden knappe koppen, de andere leerlingen gaan om hen heen staan en luisteren naar de uitleg. Dan gaan ze terug naar hun eigen team om de antwoorden te vergelijken.
- Rondpraat; leerlingen praten om de beurt. In een groepje vertellen leerlingen om de beurt hoe ze over iets denken.
- 4S breinstorm; groepje van vier heeft ieder een andere rol. 1. Speels: moedigt gekke ideeën aan. 2. Samen: vraagt teamleden op ideeën door te gaan. 3. Steun: ondersteunt alle ideeën en zorgt ervoor dat beoordeling wordt uitgesteld. 4. Snel: moedigt het tempo aan.

Logisch-mathematische didactische structuren:

- Wat als? Methode; een goede manier om de logisch-mathematische intelligentie te stimuleren is door wat als? Vragen te stellen. Hypothetische vragen en verslag doen van alle logische gevolgen. Scott (1997) past deze methode toe op sprookjes.
- Twee vak vulling; leerlingen proberen te ontdekken waarom voorwerpen in verschillende vakken zijn geplaatst. Als het criterium bijvoorbeeld

symmetrie is, dan plaatst de leerkracht symmetrische vormen in het ene vak en niet-symmetrische vormen in het andere vak. De leerlingen discussiëren totdat ze het criterium kunnen noemen.

Visueel-ruimtelijke didactische structuren:

- Plattegronden en modellen bouwen; bijvoorbeeld, bij aardrijkskunde kunnen leerlingen een reliëfkaart maken van een land, bij wiskunde een plattegrond op schaal van hun eigen huis, de plaats van ieder in de klas in beeld brengen.
- Breinkaart of mindmap (Buzan; 1994); Leerlingen maken een visuele kaart van hun ideeën. De leerkracht kondigt een onderwerp aan zoals 'milieu'. De leerlingen schrijven het woord op of tekenen een representatief plaatje in het midden van een vel papier. Rondom het kernbegrip komen verwante ideeën, verbanden, kleuren, iconen, pijlen, symbolen en codes die gebruikt worden om het kernbegrip voor te stellen en te relateren aan andere begrippen.
- Teken het; net zoals pictionary. In de kleine groepjes worden voorwerpen of gebeurtenissen die te maken hebben met het onderwerp, op stukjes papier geschreven en ondersteboven op een stapel op de tafel gelegd. Een leerling neemt een papiertje en leest het voor zichzelf zonder het aan iemand te laten zien. Hij tekent het voorwerp of de gebeurtenis en de groepsleden proberen te raden wat het is.

Muziek-ritmische didactische structuren:

- Leerliedjes; leerlingen houden zich bezig met het schrijven of uitvoeren van liedjes gebaseerd op leerstof. Biologie-raps, spelling-rock. Leerlingen eerst laten brainstormen en de zinnen of woorden laten opschrijven en dan op een bekende melodie zetten als bijvoorbeeld "het regent, het regent".

Lichamelijk-kinesthetische didactische structuren:

- Teamhints; iedere leerling krijgt een woord, bijvoorbeeld een bepaald begrip. In kleine groepen beeldt iedere leerling zijn woord uit. De teamleden moeten het woord raden.

Naturalistische didactische structuren:

- Rubriceren; is een uitstekende didactische structuur om vaardigheid in het classificeren en categoriseren te ontwikkelen. Dit zijn primaire vaardigheden van de naturalistische intelligentie. Je hebt bijvoorbeeld de categorie; beroepen. Je kunt deze weer onderverdelen in categorieën als voorwerpen waarmee het beroep wordt uitgevoerd en de plek waar het beroep wordt uitgevoerd. Je kunt kinderen plaatjes van deze woorden laten rubriceren. Ook kun je rubriceren door te letten op de vorm van de taal; zijn het zelfstandige naamwoorden? Bijvoeglijke naamwoorden? Of lidwoorden? Deze kun je ook classificeren.

Interpersoonlijke didactische structuren:

- Genummerde koppen bij elkaar; De leerlingen werken in een groep samen om de vragen van de leerkracht te beantwoorden. De leerkracht stelt een vraag. Leerlingen steken de koppen bij elkaar om de vraag te bespreken en deze te beantwoorden. Ze zorgen er allemaal voor dat ze het antwoord weten. De leerkracht noemt een getal tussen de één en vier en wijst dan een groep aan. Stel dat de leerkracht nummer vier geroepen heeft, dan geeft nummer vier antwoordt op de vraag die de leerkracht heeft gestel.
- Respect signaal; leerlingen moeten elkaar positief commentaar geven voordat ze kunnen bijdragen aan de taak of het gesprek.

Intrapersoonlijke didactische structuren:

- Gedachtenotities; zijn notities waarbij de leerkracht de leerlingen hun gevoelens, gebeurtenissen, verhalen, gedichten, tekeningen, overdenkingen en doelen vast laat leggen.
- Ik ook groepen; de leerkracht stelt een vraag waarover de leerlingen verschillende meningen kunnen hebben. De vraag kan bijvoorbeeld zijn "als je een filmster was, wie zou je dan willen zijn?" leerlingen vormen groepen gebaseerd op hun gelijke keuze.¹³

2.7 Integratie van de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in de lessen van woordenschatuitbreiding op het niveau van Remedial Teaching.

Interactief onderwijs is één van de kenmerken van 'het nieuwe leren', een term die de laatste tijd steeds meer gebruikt wordt. Sociaal, betekenisvol en strategisch leren zijn de pijlers van interactief onderwijs. De methode 'Met Woorden in de Weer' en 'Meervoudige Intelligentie' sluiten hierop goed aan. Het matchen met de sterke intelligentie van het kind, het stretchen van intelligenties die nog verder ontwikkeld moeten worden en het viëren van het ontwikkelingsproces van de kinderen, zijn manieren van werken die voortkomen uit sociaal, betekenisvol en strategisch leren. Kagan zegt hierbij ook wel geïnspireerd te zijn door het coöperatief leren¹⁴, wat weer sterk overeenkomt met 'het nieuwe leren'.

Op het niveau van remedial teaching, dus met een select groepje heeft als voordeel dat je de leerlingen veel aandacht kan geven, de lesstof beter kan afstemmen op de sterk ontwikkelde intelligenties van de leerlingen en er veel interactie plaatsvindt. Het nadeel van deze werkvormen van meervoudige

¹³ Lazear, D. (2004). Multiple intelligence approaches to assessment. Solving the assessment conundrum. Carmarthen: Crown house publishing.

¹⁴ Coöperatief leren is gericht op sociaal leren in samenwerkingsverbanden met ieders een individuele verantwoordelijkheid.

intelligentie bij remedial teaching is dat woorden achteraf getraind worden en het dus niet een preventief middel is.

Ook zullen kinderen in een klassensituatie meer woorden tegenkomen uit verschillende ervaringswerelden van leerlingen en zullen de woorden meer vanuit thema's aangeboden worden, waarbij er dus een volledige context aanwezig is met veel samenhang tussen de verschillende te leren woorden.

Conclusie ten aanzien van mijn theoretische kader

Uit mijn literatuurstudie kan ik concluderen dat de meervoudige intelligentie theorie vele manieren heeft bedacht om leerlingen te activeren voor bepaalde leerstof. Veel verschillende ontwikkelingsgebieden van kinderen worden hierbij aangesproken. Daarbij is het mogelijk dat de werkvorm wordt afgestemd op de sterkst ontwikkelde intelligentie, of dat de werkvorm een bepaalde intelligentie stretcht, oftewel verder probeert te ontwikkelen.

In principe gebruik je als leerkracht / remedial teacher vaak al didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie, waarbij je verschillende intelligenties van de kinderen aanspreekt, zonder dat je, je daar bewust van bent. De bewustwording van je eigen didactische handelen is belangrijk om zo gericht en structureel te variëren in je lesgeven en je leert 'te kijken' en 'te luisteren' naar kinderen.

Duidelijk te concluderen is dat je woordenschat wordt uitgebreid door een uitdagende en contextrijke omgeving. Met het gebruik van didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie kun je daarbij goed aansluiten op de belevingswereld van de kinderen.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

Deelnemers

Aan het onderzoek deden verschillende personen mee:

- Vijf kinderen van het speciaal onderwijs van de Schutte's Bosschool
- Groepsleerkracht van de groep 'de Mieren' van de Schutte's Bosschool

Materialen en onderzoeksinstrumenten

In dit onderzoek is vooraf aan het praktische onderzoek een literatuurstudie gepleegd en de nodige informatie voor dit onderzoek verzameld. Verder is er gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten met de bijbehorende materialen: Cito toetsen (2009) woordenschat, dossieronderzoek, observaties, expertise-uitwisseling en een vragenlijst.

Cito toetsen

Vooraf aan het onderzoek zullen er Cito toetsen (2009), onderdeel woordenschat, afgenomen worden bij vijf leerlingen uit de groep 'de Mieren' van de Schutte's Bosschool. Na een proefperiode van 6 weken, waarbij er gewerkt wordt aan het uitbreiden van de passieve en actieve woordenschat door middel van didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie, wordt diezelfde toets weer afgenomen. Zo kan eventuele vooruitgang in de resultaten overzichtelijk gemaakt worden.

Participerende Observaties

Tijdens de uitvoering van de lessen, gericht op woordenschatuitbreiding, zal ik als onderzoeker participerende observaties verrichten. Hierbij let ik op verbale en non-verbale communicatie van de kinderen. Dit is een manier om erachter

te komen of de leerlingen betrokken zijn bij de les, de lessen leerzaam zijn en of ze de lessen leuk vinden. Dit om ook de vragenlijst, die na de proefperiode van zes weken door de kinderen zal worden ingevuld, te kunnen checken op waarheidsgetrouwheid. Stroken mijn conclusies die ik destijds getrokken heb aan de hand van de participerende observaties met het resultaat van de ingevulde vragenlijst?

Vragenlijst

De vragenlijst is afgenomen bij de 5 leerlingen uit de groep 'de Mieren' die deel hebben genomen aan het praktijkonderzoek. Het afnemen van deze vragenlijst had als doel om de waardering te meten van het inzetten van de meervoudige intelligentie theorie bij woordenschatonderwijs. Op deze wijze kon gemeten worden hoe de leerlingen, die deel hebben genomen aan het onderzoek, de manier van werken hebben ervaren, wat ze leuk vonden en of ze het leerzaam vonden.

Procedure

De leerlingen die aan het onderzoek deelnamen werden geselecteerd op basis van Cito scores uit januari 2010 op het gebied van woordenschat. Er is gekozen voor leerlingen met een D-score op Cito (2009) woordenschat, omdat deze groep als het meest betrouwbaar wordt gezien om te testen of de meervoudige intelligentie theorie effectief is in combinatie met woordenschatdidactiek. Dit omdat leerlingen met een E-score de laagst scorende leerlingen zijn en vaak toch meer tijd nodig hebben om zich bepaalde leerstof eigen te maken. Daarvoor is de proefperiode van 6 weken te kort. Met uitzondering is er één leerling bij die een E-score heeft. Verder is er gekeken in hoeverre de leerlingen per week in de klas aanwezig zijn. Dit in verband met het soort onderwijs; de leerlingen zijn vaak afwezig of worden vaak uit de klas gehaald omdat ze naar fysiotherapie of logopedie moeten. De geselecteerde

leerlingen waren met grote regelmaat wel in de klas en konden wel twee keer over 40 minuten missen in de week.

Ik, als student remedial teaching, tevens onderzoeker, voer de lessen uit volgens het draaiboek dat ik vooraf heb opgesteld aan de hand van literatuur, waarbij ik didactische structuren van meervoudige intelligentie heb gekoppeld aan woordenschatdidactiek. Hierbij heb ik de belangrijkste elementen van woordenschatonderwijs, zoals de viertakt volgens Verhallen (2002), als basis genomen. De vooraf geselecteerde woorden, die staan verwerkt in het draaiboek en dus worden gebruikt in de lessen, zijn woordpakketten van groep vijf. De woorden zijn daarna geselecteerd op functionaliteit en moeilijkheid.¹⁵

Er is niet gekeken naar een verschil in effectiviteit van de meervoudige intelligentie theorie tussen twee groepen, omdat de samenstelling van die groepen dan totaal anders zou zijn. Alle kinderen zijn immers anders. Het geeft daarom ook geen valide beeld van een verschil in gebruik en effectiviteit van de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in combinatie met woordenschatuitbreiding.

Zoals eerder genoemd is, is specifiek gekozen voor deze vijf kinderen omdat zij uitvallen op woordenschatgebied, maar nog niet bij de 10% laagst scorende kinderen zitten. Van deze leerlingen wordt verwacht dat zij met enige hulp wel op een hoger niveau kunnen functioneren.

Het uiteindelijke advies, dat voortgekomen is uit de conclusies, is gebaseerd op de effectiviteit van de meervoudige intelligentie theorie, dat gemeten is door participerende observaties tijdens de MI lessen, Cito toets (2009) woordenschat en een vragenlijst.

¹⁵ <http://www.taallessenonline.nl/overzicht/groep5/overzicht5.php>

Hoofdstuk 4

Resultaten

Na het plegen van een literatuurstudie zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- 4.1 Wat is het meervoudige intelligentieprofiel van de leerlingen?
- 4.2 Hoe hebben de leerlingen de lessen, op basis van de meervoudige intelligentie, ervaren?
- 4.3 Welke werkvormen van de meervoudige intelligentie theorie vinden de kinderen het leukst?
- 4.4 Wat is de effectiviteit, van didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in combinatie met woordenschatdidactiek, gezien de vooruitgang in de resultaten van de kinderen?
- 4.5 Welke problemen hebben de leerlingen ervaren bij het maken van de Cito toets (2009) woordenschat?
- 4.6 Hoe heb ik, als onderzoeker, de lessen van meervoudige intelligentie ervaren?
- 4.7 Hoe kan transfer plaatsvinden tussen de remedial teacher en de groepsleerkracht?

In dit hoofdstuk staan de resultaten verwerkt, gestructureerd per deelvraag.

4.1 Wat is het meervoudige intelligentieprofiel van de leerlingen?

Allereerst heb ik uit de dossiers van de kinderen enige informatie verkregen over de voorgeschiedenis van de kinderen en heb ik anamneses¹⁶ kunnen schrijven van ieder kind, zodat u een globaal beeld van ze krijgt. Daarna heb ik een diagnostisch gesprek gevoerd met ieder kind en heb ik een meervoudige intelligentie test uitgevoerd in de vorm van een spel om er zo achter te komen op welke manieren de kinderen 'knap' zijn en waar hun interesses liggen. Dit

¹⁶ Voorgeschiedenis van de leerling betreft ziekte en schoolgeschiedenis

ook mede om een band te creëren met het kind en vertrouwen te winnen voorafgaand aan de proefperiode waarin we gaan werken aan woordenschatuitbreiding. Het draaiboek, dat ik gemaakt heb op basis van mijn literatuurstudie over meervoudige intelligentie en woordenschatonderwijs, vindt u in bijlage 4.

Gerard

9; 8 jaar, DL: 38 maanden

Gerard heeft een nierafwijking en heeft hier vanaf november 2008 medicijnen voor; Minrin. Er is bij Gerard sprake van een chromosomenafwijking blijkt in een onderzoek van januari 2009. Door zijn nierafwijking moet hij vaak plassen en heeft hij veel dorst. Hij is 's nachts niet zindelijk. Door zijn medische problematiek is Gerard erg stevig, dat maakt hem onzeker. Hij is een lieve, gevoelige en impulsieve jongen en zegt zelf vaak wanneer hij fout zit. Gerard kan ook erg sociaal zijn naar anderen. Gerard heeft moeite met het zich houden aan de regels en afspraken. Vaak roept hij door de klas en/of wacht niet op zijn beurt. Zijn werkhouding is wisselend. De ene keer werkt hij heel hard, de andere keer maakt het hem allemaal niets uit en werkt nagenoeg niet. Door de consequenties heel duidelijk voor ogen te houden raakt hij vaak alsnog wel gemotiveerd. Hieronder de laatste toetsresultaten (januari 2010) van Gerard.

Toetsen	Scores¹⁷
Begrijpend lezen M5 start + deel 1	D-score
DMT 2009 M7 kaart 1, 2 en 3	E-score
DMT leeskaart 1 (2010) M5	E-score
DMT leeskaart 2 (2010) M5	E-score
DMT leeskaart 3 (2010) M5	E-score
Luisteren M6	D-score
Reken/wiskunde 2010 M5	C-score
Spelling 2010 E5 start + deel 1	E-score
Woordenschattoets (2010) M5	D-score

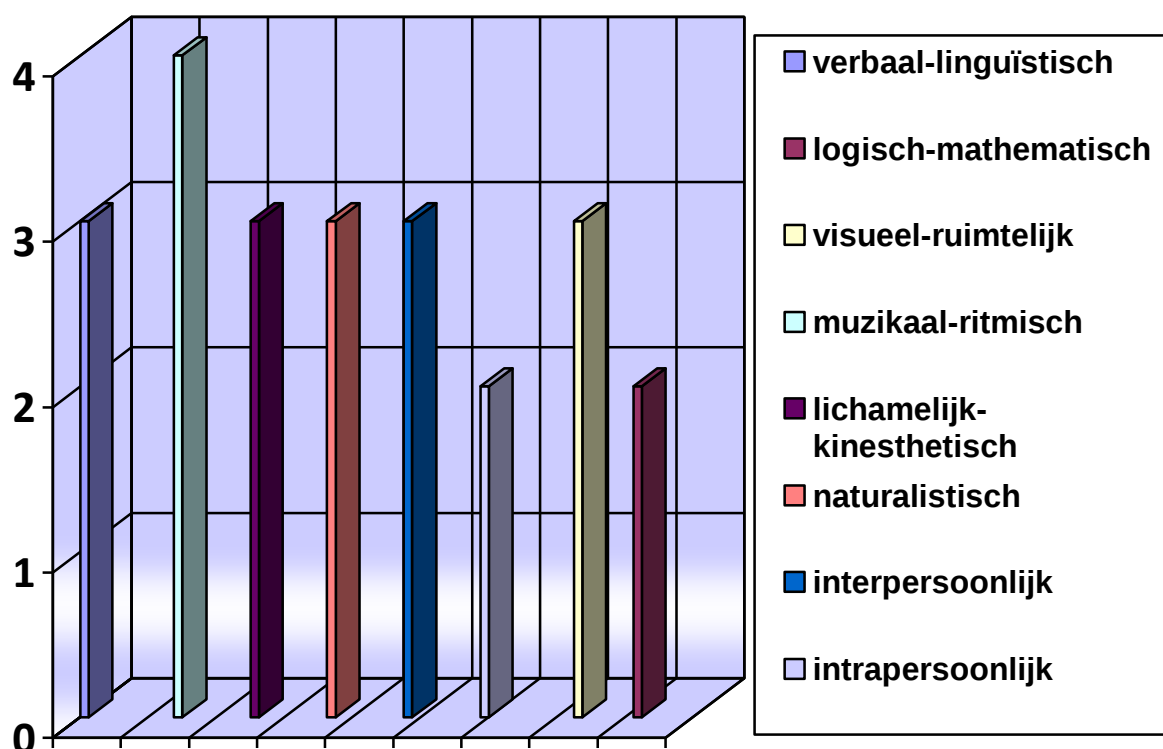
Hieronder de resultaten van de meervoudige intelligentie test

	Vind ik leuk	Vind ik niet leuk
Kan ik goed	Clubje Alleen spelen Schrijven Sterren kijken Alleen op de gameboy Voorgelezen worden Voetballen Iemand helpen Samen muziek maken Iets uitdelen Schilderen Foto's maken Sorteren Bouwen Bellen In een band	Lezen

¹⁷ Voor de interpretatie van de Cito scores, zie bijlage 2.

	Playbacken Schaken Muziek luisteren Dieren verzorgen Schelpen sorteren Op de kaart kijken Klimmen	
Kan ik niet goed	Wegen Samen buiten spelen Piano spelen Samen een puzzel maken Boven de wereld vliegen	Dansen/ballet Planten verzorgen In een fotoalbum kijken Onweer bekijken Iets maken/boetseren De klok verzetten Meten Boeken uitzoeken Springtouwen Samen schooltje spelen Nadenken

Gerard' intelligentieprofiel



Bovenstaande grafiek met Gerards intelligentieprofiel is gebaseerd op wat hij leuk vindt en waar hij goed in is. De intelligenties die hoog scoren, zijn de intelligenties waarmee je kunt matchen. De andere intelligenties vindt hij minder leuk of moeilijker om te doen, deze kunnen gestretcht worden.

Arend

8; 11 jaar, DL: 28 maanden

Arend heeft partiële epilepsie en slikt hiervoor medicijnen. Hij heeft last van absences. Hij slikt Tegratol en heeft nauwelijks meer last van zijn epilepsie. Arend is een lieve, behulpzame jongen. Hij is een onzekere jongen en schat zichzelf minder competent in dan hij in werkelijkheid is. Arend is gemotiveerd wanneer de taak hem aanspreekt en wil graag zijn werk afhebben. Hij heeft wel last van concentratieproblemen en zijn spanningsboog is kort.

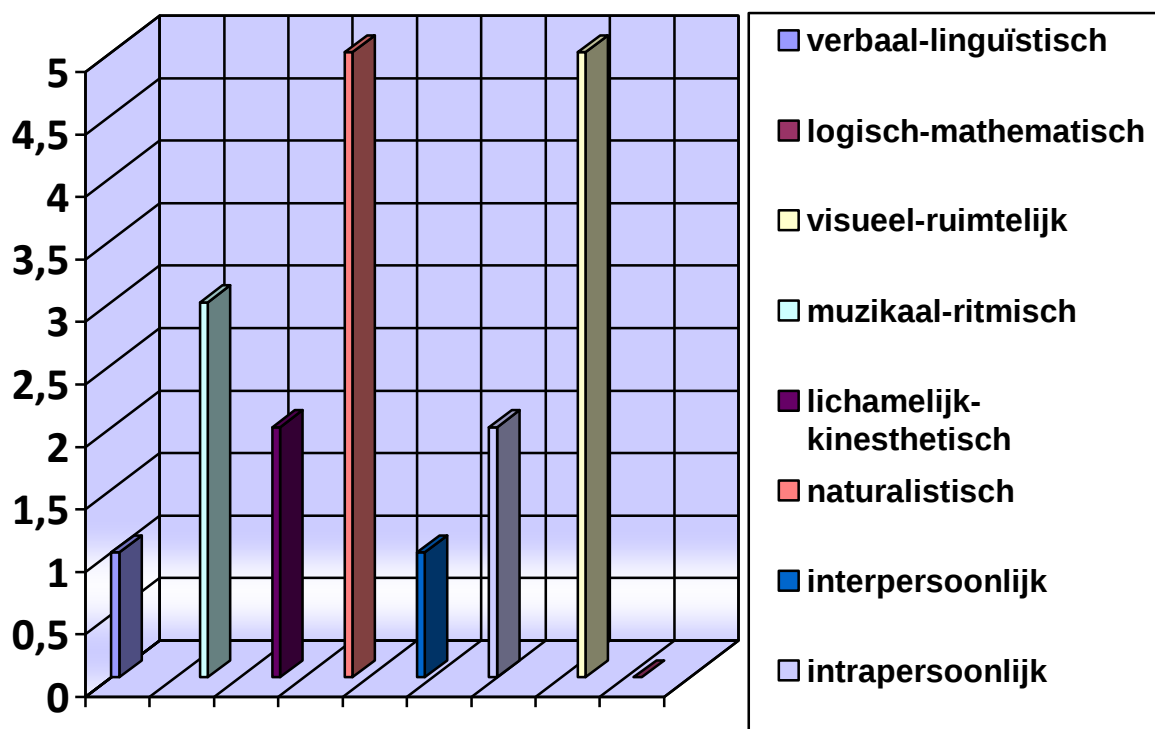
Toetsen	Scores
Begrijpend lezen E4 start + deel 2	C-score
DMT 2009 M5 kaart 1, 2 en 3	E-score
DMT leeskaart 1 (2010) B5	D-score
DMT leeskaart 2 (2010) B5	D-score
DMT leeskaart 3 (2010) B5	E-score
Luisteren M5	E-score
Reken/wiskunde 2010 M5	C-score
Spelling 2010 M5 start + deel 1	E-score
Woordenschattoets (2010) E4	E-score

Hieronder de resultaten van de meervoudige intelligentie test.

	Vind ik leuk	Vind ik niet leuk
Kan ik goed	Klimmen Buiten spelen Verzamelen schelpen In het fotoalbum kijken Zingen Planten verzorgen Piano spelen Dieren verzorgen Foto's maken Onweer bekijken Schrijven Boetseren Uitdelen Samen een puzzel maken Samen muziek maken Sterren kijken	Muziek luisteren (af en toe) Gamen (af en toe) Touwtje springen Clubje oprichten Voorlezen In je eentje spelen Boeken uitzoeken Sorteren

	Kaart bekijken Schilderen Boven de wereld zweven	
Kan ik niet goed	Bouwen Meten In een band spelen	Wegen Bellen Ballet Lezen Schaken Klok kijken Schooltje spelen Voetballen Nadenken

Arends intelligentieprofiel



Bovenstaande grafiek met Arends intelligentieprofiel is gebaseerd op wat hij leuk vindt en waar hij goed in is. De intelligenties die hoog scoren, zijn de intelligenties waarmee je kunt matchen. De andere intelligenties vindt hij minder leuk of moeilijker om te doen, deze kunnen gestretcht worden.

Janneke

10; 1 jaar, DL: 38 maanden

Janneke heeft last van dyspraxie. Motorische beperkingen, trage reacties en een hoog kwetsbaarheid gehalte. Ze vermoeden dat ze een lichte vorm heeft van het Ehlers Danlos Syndroom. Als ze wat ouder is, 12 à 13 jaar, zal dit verder onderzocht worden. Janneke is soms erg vermoeid en rust dan in overleg op school. Janneke is sociaal, wil graag andere kinderen helpen en speelt vaak samen met klasgenoten, ook buiten schooltijd. Haar taakgerichtheid is over het algemeen goed. Janneke werkt gemotiveerd aan haar taken, haar motivatie tijdens taal/leeslessen zijn wel minder. Heeft stimulerende woorden nodig. Op de toetsen van Cito, van het leerlingvolgsysteem, scoort ze niet altijd even goed en laat ze niet altijd zien wat we van haar mogen verwachten. Mogelijk staat dit in relatie tot haar vermoeidheid. Ze heeft een negatief zelfbeeld en denkt in heel veel dingen onterecht dat ze incompetent is.

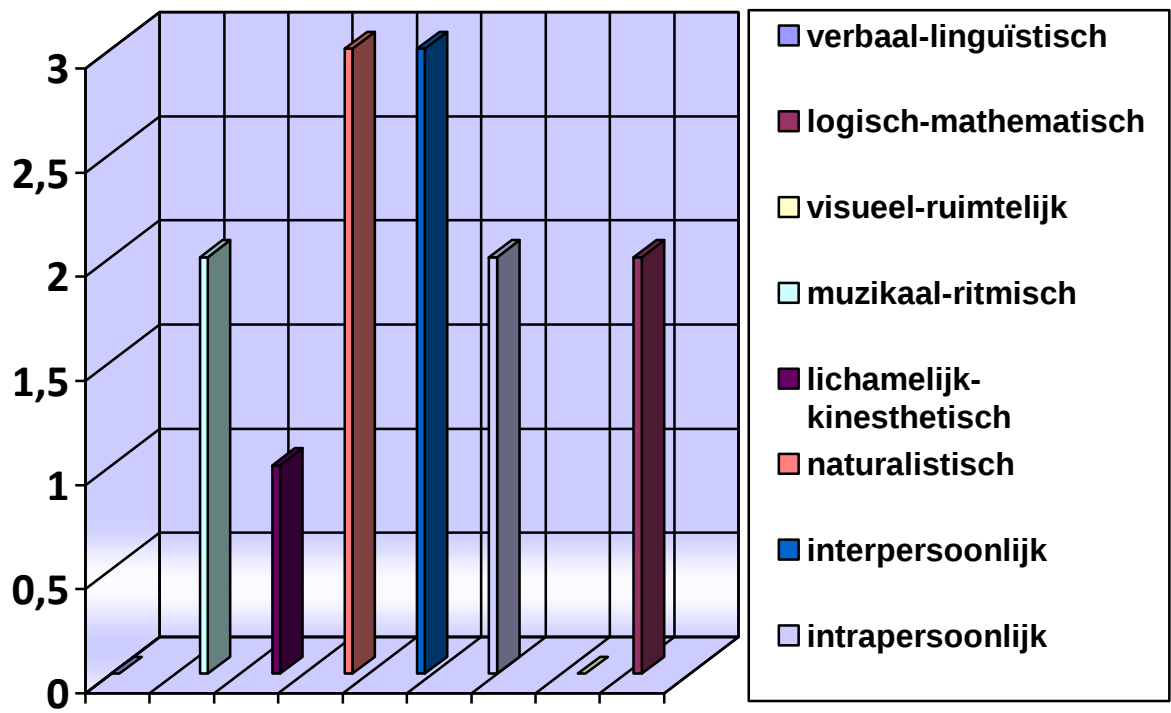
Toetsen	Scores
Begrijpend lezen M5 start + deel 1	E-score
DMT 2009 M6 kaart 1, 2 en 3	E-score
DMT leeskaart 1 (2010) B6	E-score
DMT leeskaart 2 (2010) B6	E-score
DMT leeskaart 3 (2010) B6	D-score
Luisteren M6	D-score
Reken/wiskunde 2010 M5	C-score
Spelling 2010 M5 start + deel 2	B-score
Woordenschattoets (2010) M5	D-score

Hieronder de resultaten van de meervoudige intelligentie test.

	Vind ik leuk	Vind ik niet leuk
Kan ik goed	Sorteren Schooltje spelen Gamen Fotoalbum bekijken In een band spelen Iemand helpen Schaken Touwtje springen Dieren verzorgen Verzamelen Sterren kijken Piano spelen Samen een puzzel maken	Metten Naar een verhaal luisteren Uitdelen
Kan ik niet goed	Samen muziek maken Voetballen	Clubje oprichten Lezen

	Nadenken	Boven de wereld zweven
	Muziek luisteren	Alleen spelen
	Schilderen	Planten verzorgen
	Bouwen	Schrijven
	Ballet	Wereldkaart bekijken
	Klok kijken en verzetten	Zingen
	Wegen	Samen buitenspelen
	Boeken uitzoeken	Naar onweer kijken
	Bellen	
	Boetseren	
	Foto's maken	
	Klimmen	

Jannekes intelligentieprofiel



Bovenstaande grafiek met Jannekes intelligentieprofiel is gebaseerd op wat zij leuk vindt en waar zij goed in is, dus de intelligenties die we kunnen matchen scoren hoog, en de intelligenties die laag scoren vindt ze of niet leuk of is ze niet goed in, deze kunnen gestretcht worden.

Ali

10; 0 jaar, DL: 31 maanden

Ali is een NT2¹⁸ leerling en heeft een chromosomale aandoening; afwijking aan de handen en voeten. Hij is een lieve, behulpzame en zeer sociale jongen, soms in de wat overdreven zin. Vraagt wel veel om aandacht maar op een positieve manier. Hij is gemotiveerd en heeft een positief zelfbeeld, al voelt hij zich soms wel anders dan andere kinderen. Bijvoorbeeld is hij wel eens verliefd op jongens en vindt hij dansen en zingen heel erg leuk, ook heeft hij wel eens typisch vrouwelijke trekjes. Hij is erg zelfstandig en neemt veel eigen initiatief. Hij heeft meer tijd nodig voor taken vanwege zijn motorische achterstand maar maakt zijn werk altijd zorgvuldig en krijgt het uiteindelijk wel af. Ali redt zich verbaal voldoende. In de groep kan hij instructies prima volgen en heeft hij geen angst wat betreft zijn taalproductie.

¹⁸ Een kind wat Nederlands als tweede taal leert.

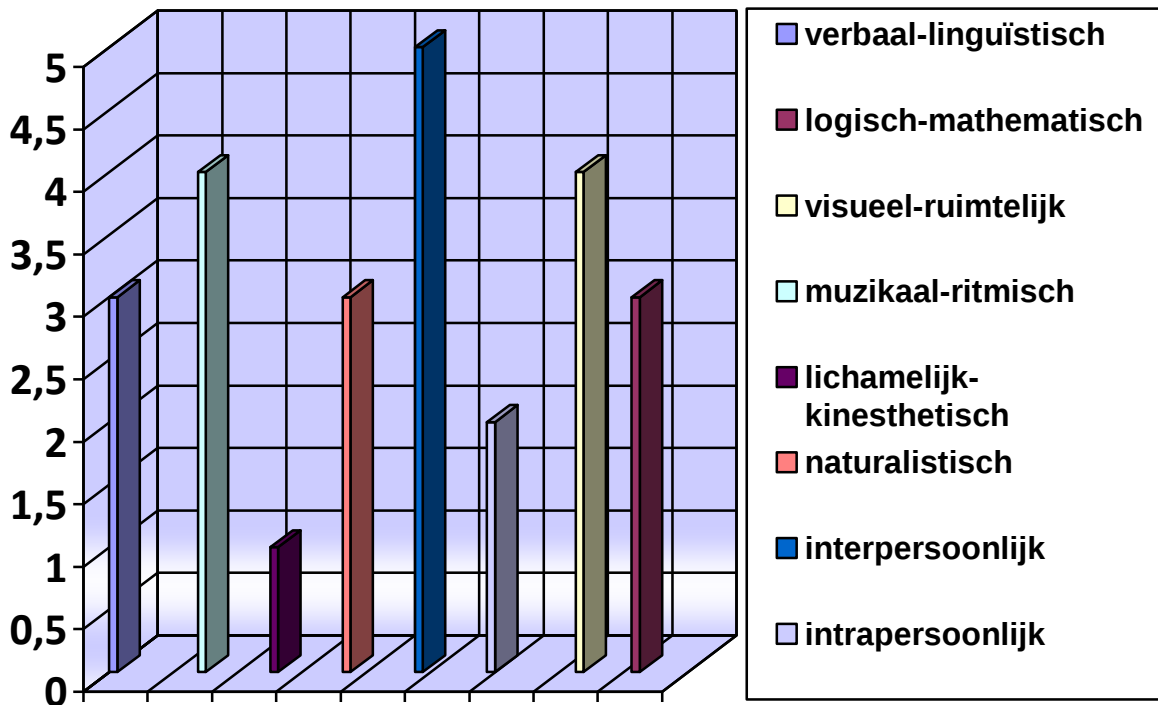
Toetsen	Scores
Begrijpend lezen M5 start + deel 1	E-score
DMT 2009 M6 kaart 1, 2 en 3	E-score
DMT leeskaart 1 (2010) B5	C-score
DMT leeskaart 2 (2010) B5	C-score
DMT leeskaart 3 (2010) B5	D-score
Luisteren M6	E-score
Reken/wiskunde 2010 M5	D-score
Spelling 2010 M5 start + deel 2	C-score
Woordenschattoets (2010) M5	D-score

Hieronder de resultaten van de meervoudige intelligentie test.

	Vind ik leuk	Vind ik niet leuk
Kan ik goed	Schooltje spelen Schrijven Bellen Sterren kijken Samen muziek maken Op de kaart kijken en zoeken Samen buiten spelen In een band spelen Uitdelen Muziek luisteren Schelpen verzamelen Dansen Iets maken/boetseren Lezen (als het een leuk boek is)	Planten verzorgen Zweven boven de wereld Alleen spelen

	Schaken/dammen Foto's kijken Een clubje oprichten Een paard voeren Een stoel opmeten Wegen Schilderen Foto's maken Iemand helpen Zingen Gamen	
Kan ik niet goed	Piano spelen Een hut bouwen Voorlezen Klimmen Touwtje springen Voetballen Nadenken Klok kijken Piano	Boeken uitzoeken Naar onweer kijken Sorteren

Ali's intelligentieprofiel



Bovenstaande grafiek met Ali's intelligentieprofiel is gebaseerd op wat hij leuk vindt en waar hij goed in is, dus de intelligenties die we kunnen matchen scoren hoog, en de intelligenties die laag scoren vindt hij of niet leuk of is hij niet goed in, deze kunnen gestretcht worden.

Rhonda

9; 7 jaar, DL: 30 maanden

Rhonda heeft epilepsie en is doof aan haar linkeroor. Ze is een vriendelijk, bescheiden meisje dat spontaan uit de hoek kan komen. Ze is erg kwetsbaar, prikkelgevoelig en moeilijk te corrigeren in haar gedrag. Wanneer je met Rhonda praat moet je haar eraan herinneren dat ze je aankijkt. Qua zelfbeeld was ze altijd heel negatief, sinds korte tijd is ze wat gegroeid en kan ze ook dingen opnoemen waar ze wel goed in is. Ze is minder vermoeid dan voorheen maar heeft wel een positieve stimulans nodig. Gaat snel uit van wat niet goed is. De relatie met andere kinderen is redelijk. Tijdens samenwerkingsopdrachten en het werken in de klas kan ze goed met de kinderen overweg. Buiten speelt ze vaak met andere kinderen, dan kinderen uit haar klas en ook na schooltijd speelt ze nooit met klasgenoten.

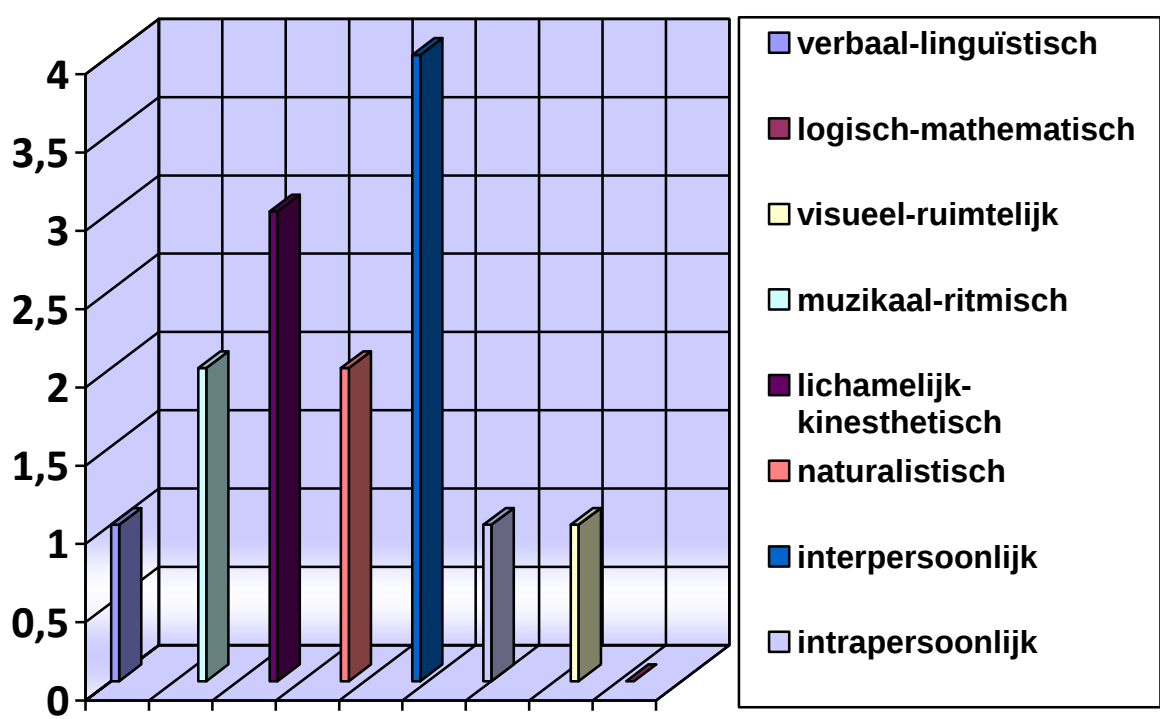
Toetsen	Scores
Begrijpend lezen E4 start + deel 2	C-score
DMT 2009 M6 kaart 1, 2 en 3	E-score
DMT leeskaart 1 (2010) B5	C-score
DMT leeskaart 2 (2010) B5	C-score
DMT leeskaart 3 (2010) B5	D-score
Luisteren M6	D-score
Reken/wiskunde 2010 M5	E-score
Spelling 2010 E4 start + deel 1	D-score
Woordenschattoets (2010) M5	D-score

Hieronder de resultaten van de meervoudige intelligentie test.

	Vind ik leuk	Vind ik niet leuk
Kan ik goed	Schooltje spelen Boetseren Gamen Uitdelen Planten verzorgen Playbacken/zingen Dansen Touwtje springen Paard voeren Iemand helpen Klimmen Samen buiten spelen (wil ik wel graag, maar heb niet altijd iemand om mee te spelen) Juf leest voor Samen muziek maken	Klok kijken Sterren kijken Muziek luisteren Samen een puzzel maken Sorteren Alleen spelen Foto's maken Schilderen
Kan ik niet goed	Schrijven Clubje oprichten Een hut bouwen In een bandje	Een boek uitzoeken Schaken Boven de wereld zweven Schelpen verzamelen Lezen Wegen (wel als het met koken te maken heeft) Meten

		Nadenken Piano spelen Op de kaart kijken Voetballen Onweer bekijken Bellen In een fotoalbum kijken
--	--	---

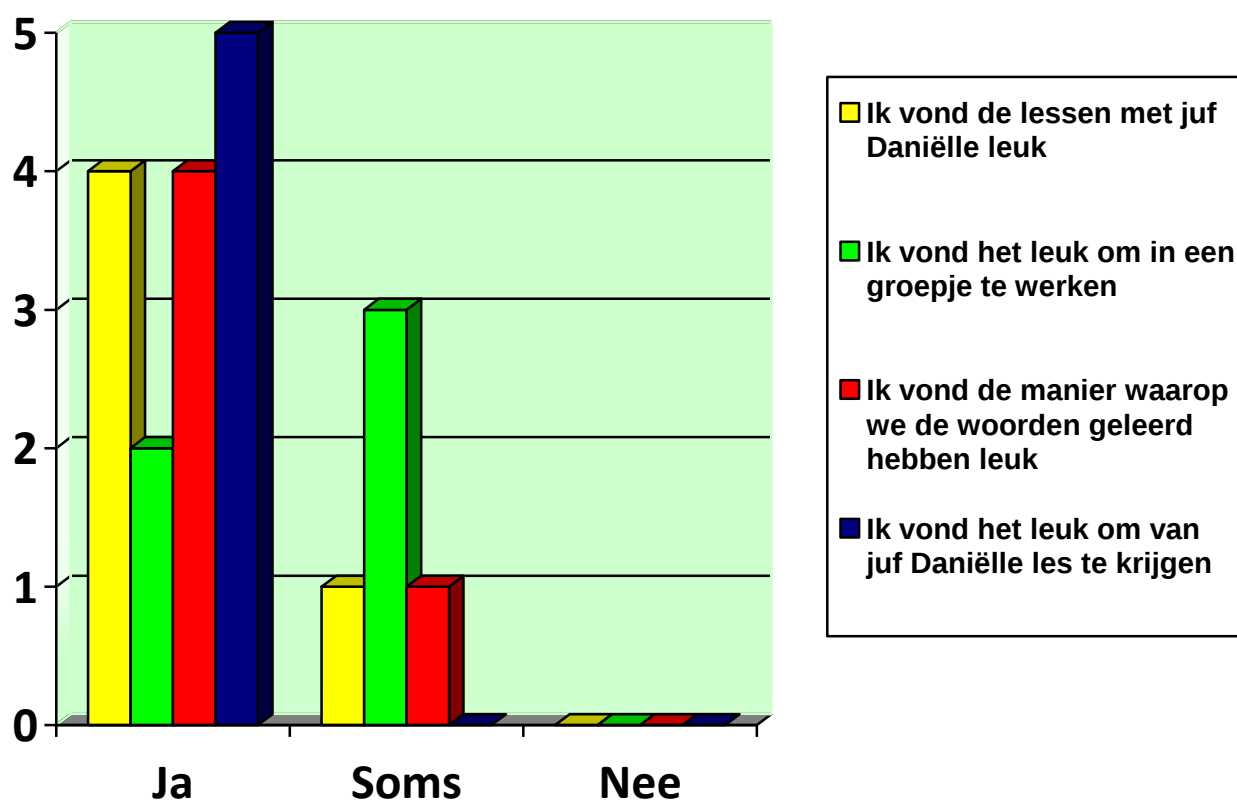
Riannes intelligentieprofiel

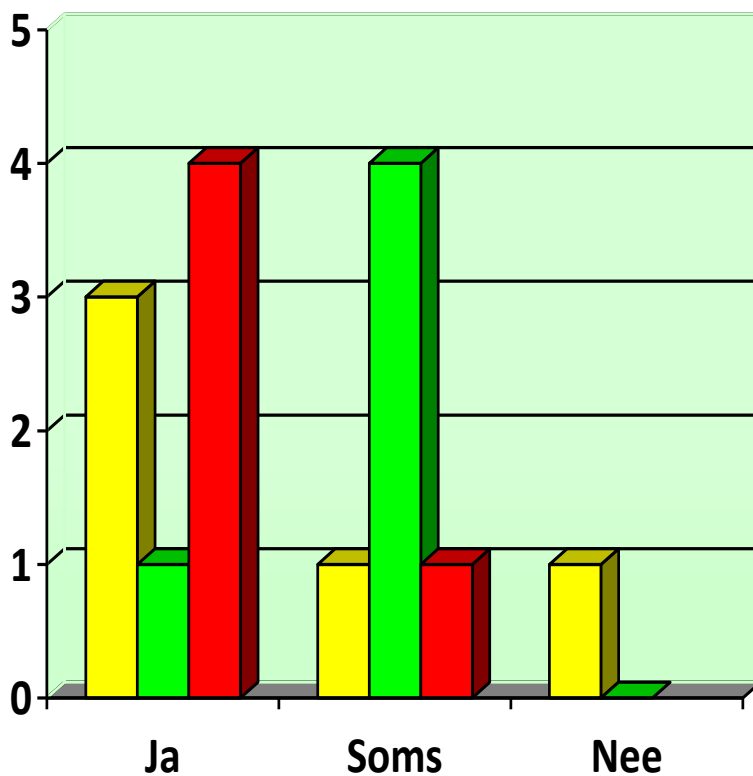


Bovenstaande grafiek met Rhonda's intelligentieprofiel is gebaseerd op wat zij leuk vindt en waar zij goed in is, dus de intelligenties die we kunnen matchen scoren hoog, en de intelligenties die laag scoren vindt ze of niet leuk of is ze niet goed in, deze kunnen gestretcht worden.

4.2 Hoe hebben de leerlingen de lessen op basis van de meervoudige intelligentie ervaren?

Om antwoord te krijgen op deze vraag heb ik een enquête laten invullen door de kinderen die mee hebben gewerkt aan het onderzoek. Hierbij hoefden ze hun naam niet op het blaadje te schrijven zodat ze in anonimiteit de vragenlijst konden invullen. De vragenlijst vind u in bijlage 5. Hieronder de resultaten.

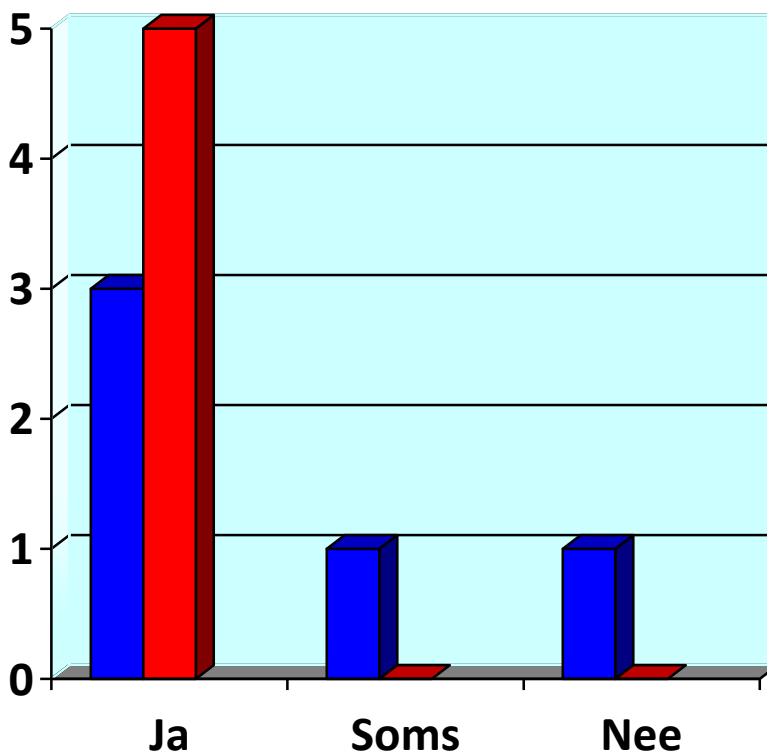




■ Ik vond de lessen leerzaam van juf Daniëlle

■ Kun je de dingen die je bij juf Daniëlle geleerd hebt ook gebruiken bij andere vakken?

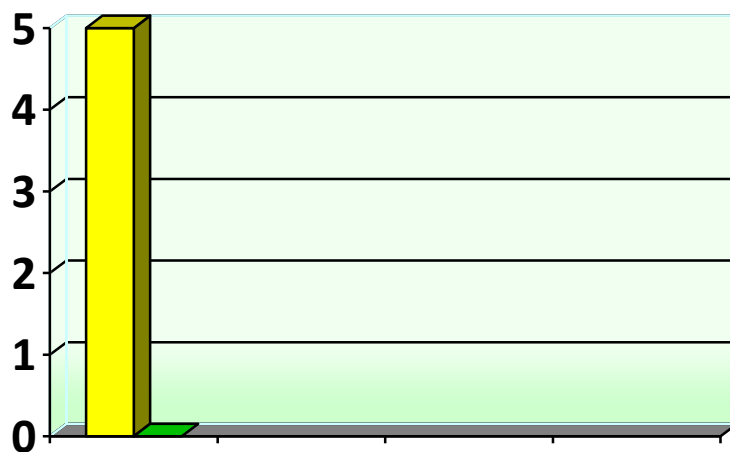
■ Kun je de betekenis van het woord beter onthouden wanneer je een plaatje te zien krijgt bij het woord?



■ Jullie gebruiken de methode "Goed Gelezen", daarin staan allemaal teksten, maar ook nieuwe woorden die je nog niet kent. Vind je de manier waarop je die woorden leert leuk?

■ Vind je de manier waarop je die nieuwe woorden leert, met de methode, leerzaam?

**Vraag 12: Als je kon kiezen op welke manier
je de betekenis van nieuwe woorden
mocht leren, in de klas, dan kies je voor**



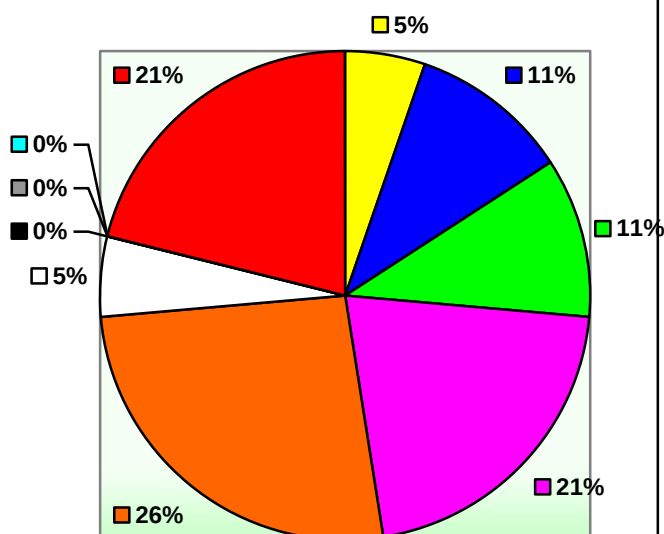
■ De manier van juf Daniëlle met verschillende werkvormen

■ De manier zoals we het in de klas leren met de methode "Goed Gelezen" en door boeken en teksten te lezen

4.3 Welke werkvormen, van de meervoudige intelligentie theorie, vonden de leerlingen het leukst?

Vraag 6: Welke werkvormen, van de lessen bij juf Daniëlle, vond je leuk om te doen?

* kies max. 4 werkvormen



Woordenrap

Posterpuzzel

Woordenmemorie

Beeld en Breinkaart maken

Uitbeelden en tekenspel

Moeilijke woorden markeren in de tekst

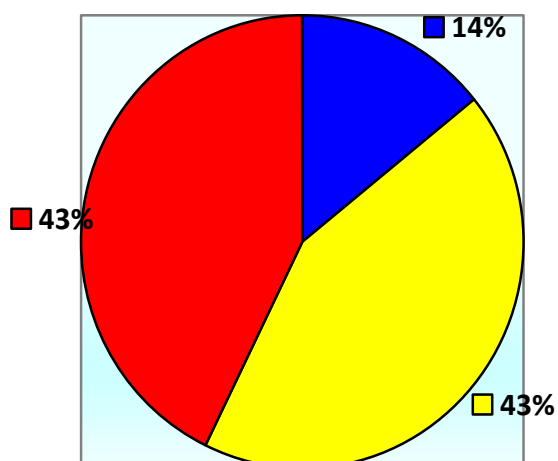
Creatieve zinnen maken

Woordenweb op het bord maken

Welke hoort niet in het rijtje thuis

Rara wie ben ik?

Vraag 7: Ik leer de betekenis van woorden het liefst door:



Te lezen

Erover te praten

Door verschillende werkvormen, zoals de activiteiten in vraag 6

4.4 Wat is de effectiviteit van didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in combinatie met woordenschatdidactiek, gezien de vooruitgang in de resultaten van de kinderen?

Kind	Toetsscore Cito (2009) ¹⁹ woordenschat januari 2010				Toetsscore Cito (2009) woordenschat april 2010			
	Toets score	Vaardigheid sniveau	A t/m E	I t/m V	Toets score	Vaardigheid sniveau	A t/m E	I t/m V
Gerard	33	46	D-score	V	45	58	C-score	IV
Rhonda	38	51	D-score	IV	53	67	B-score	II
Ali	34	47	D-score	V	41	54	C-score	IV
Janneke	40	53	D-score	IV	52	65	B-score	III
Arend	27	33	E-score	V	46	73	A-score	I

4.5 Welke problemen hebben de leerlingen ervaren bij het maken van de Cito toets woordenschat?

Tijdens het maken van de toets 'woordenschat' van het Cito (2009) ben ik als surveillant aanwezig geweest. Daarbij heb ik ook geluisterd naar vragen van de kinderen. Ik heb op vragen geen antwoord gegeven, aangezien de toets dan niet betrouwbaar meer zou zijn. Wel heb ik deze vragen opgeschreven als

¹⁹ Voor de interpretatie van de Cito scores, zie bijlage 2.

'krabbels' en heb ik naderhand deze situatie en vragen overdacht. Wat blijkt is dat sommige kinderen de vraagstelling van de toets niet goed begrijpen. Één leerling heb ik daarom ook een gedeelte van de toets over laten maken nadat ik heb uitgelegd wat het begrip tegengesteld betekende. Hij had namelijk gezocht naar antwoorden die leken op het moeilijke woord, de betekenis dus, maar gevraagd werd naar de tegenstelling van het woord. Ook bleek tijdens het maken van de toets dat deze leerlingen, met een geringe woordenschat, ook beschikken over een minder metalinguïstisch denkvermogen. Sommige vragen in het Cito (2009) zijn daar namelijk sterk op gericht. Wanneer je bijvoorbeeld naar het woord 'oorverdovend' kijkt en deze ontleed kun je met logisch nadenken eigenlijk al het antwoord weten. Deze leerlingen bleken niet zo naar het woord te kijken en vulden een fout antwoord in, ze kenden het woord in zijn geheel niet.

Aan het eind van de toets heb ik er een aantal woorden uit gehaald en heb ik voor de kinderen voorbeeldzinnen gemaakt, op het bord, met daarbij de keuzemogelijkheid uit verschillende antwoorden. Ik vroeg ze of ze nu de betekenis van het woord konden geven. Dat konden ze. Het blijkt dat leerlingen makkelijker een woord herkennen en de betekenis ervan kunnen geven, wanneer deze gegeven staat in een context. De woorden in het Cito (2009) staan contextloos in het boekje en de woorden moet je paraat hebben in je geheugen, wil je de betekenis ervan kunnen geven.

4.6 Hoe heb ik, als onderzoeker, de lessen van meervoudige intelligentie ervaren?

De lessen, gebaseerd op de meervoudige intelligentie theorie, waren zeer variërend en actieve vormen voor het leren van moeilijke woorden. Als onderzoeker, deelnemend aan de lessen, heb ik ervaren dat het gezellig was om in deze werkvormen met woorden aan de slag te gaan. De kinderen waren enthousiast, vonden het leuk en vertelden andere kinderen over hun ervaring die ze tijdens de lessen hadden opgedaan. Als leerkracht / remedial teacher

ben je op dat moment trots en vind je, de manier waarop jij lest geeft, geslaagd.

Dat het ook leerzaam was bleek uit de transfer die plaatsvond naar andere vakken. Dit bleek uit observaties in de klas. De leerlingen van het onderzoeksgroepje grepen dingen aan bij andere vakken om het geleerde te laten horen of zien. Bijvoorbeeld: Ali had het woord minister geleerd en las daarna in de 'kidsweek' een stukje over minister Balkenende. Hij riep vol enthousiasme de leerkracht en vertelde aan de leerkracht wat nou precies een minister was. Zij heeft met volle teugen genoten van het verhaal van Ali.

4.7 Hoe kan transfer plaatsvinden tussen de remedial teacher en de groepsleerkracht?

Zoals bovenstaand voorbeeld kan de leerkracht er ook voor zorgen dat er transfer plaatsvindt van de behandelde leerstof bij de remedial teacher naar de groep. Ze kan behandelde woorden gebruiken in andere vakken, of een didactische structuur van de meervoudige intelligentie, klassikaal herhalen. De geleerde woorden kunnen opgehangen worden aan de 'woordmuur' of ze kan de kinderen een opstel laten schrijven bij bepaalde moeilijke woorden. Wel heb ik gemerkt dat deze manier van leren nogal repressief is. Je probeert iets te herstellen. De woorden zijn gekozen op functionaliteit uit een woordpakket en houden totaal geen verband met elkaar. Beter zou zijn wanneer er een thema in de klas centraal zou staan en daarbij verschillende moeilijke woorden aan bod komen. De didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie zouden hierbij erg bruikbaar zijn. Je laat namelijk de kinderen dan in verschillende situaties, door verschillende werkvormen, vaker met de woorden in aanraking komen en dit is een belangrijk element wanneer je wil dat kinderen hun woordenschat uitbreiden.

Hoofdstuk 5

Conclusies

In mijn verslag staat de volgende onderzoeksvraag centraal: "Hoe kan men, als remedial teacher, aansluiten op de talenten van de kinderen, door middel van de meervoudige intelligentie theorie, op het gebied van woordenschat en wat is de vooruitgang in de resultaten van de kinderen, na een proefperiode van 6 weken?"

De antwoorden op de deelvragen, verwerkt in de paragrafen 4.1 tot en met 4.8, leerde ons dat leerlingen gebieden die ze minder goed ontwikkeld hebben kunnen stretchen door gebruik te maken van didactische werkvormen van de meervoudige intelligentie, gericht op hun sterke kanten. Hiermee wordt bedoeld dat, wanneer je werkvormen gebruikt op de deelgebieden waar je jezelf al wel heel sterk ontwikkeld hebt, je hiermee andere deelgebieden die je nog verder moet ontwikkelen op een hoger niveau kunt brengen.

Uit paragraaf 4.1 is af te leiden dat je kunt nagaan welk intelligentieprofiel een kind heeft. Dit kan op verschillende manieren; een vragenlijst, een computertest en een kaartenspel. Hierbij, afgeleid uit de literatuur, is het belangrijk dat je, je niet alleen focust op dit profiel. Deze meervoudige intelligentie testen zijn namelijk niet wetenschappelijk onderbouwd en dus niet betrouwbaar om verdere conclusies uit te trekken. Het is meer een hulpmiddel om erachter te komen waar de interesses liggen van de kinderen en op welke gebieden zij denken dat ze sterk en minder sterk ontwikkeld zijn. Wanneer je als onderzoeker het kind zelfstandig de meervoudige intelligentie test zou laten maken, zou je geen realistisch beeld krijgen van het werkelijke meervoudige intelligentieprofiel van het kind. Er rijzen namelijk nogal wat vragen bij kinderen op wanneer ze zo'n test doen. De ene keer vinden ze het spelen op de gameboy bijvoorbeeld heel leuk, maar de andere keer niet. Je moet ze, als onderzoeker, min of meer dwingen tot een keus; als je zou mogen kiezen of je op een gameboy mag spelen of buiten spelen met andere kinderen? Wat kies

je dan? Zo kom je er, als onderzoeker, achter wat het kind werkelijk leuk vindt om te doen. Verder is het voor een kind heel moeilijk in te schatten waar het nou wel heel goed in is en waar niet. Sommige kinderen onderschatten zichzelf heel erg, terwijl andere kinderen zichzelf overschatten. Dus als onderzoeker moet je ook het kind persoonlijk kennen om een oordeel te kunnen geven over of het kind waarheidsgetrouw verteld waar het goed in is en waar het minder goed in is. Als leerkracht, wanneer je de kinderen al een langere tijd in de klas hebt, kun je daar bijvoorbeeld een goed oordeel over geven.

Als conclusie kan hierbij gesteld worden dat een manier van testen van de meervoudige intelligentie van een kind, niet betrouwbaar en wetenschappelijk onderbouwd is. Deze test is dus geen middel om kinderen op een bepaalde manier in te delen. Verder is de test bedoeld voor onderzoekers die de kinderen al een langere tijd kennen en weten wat de sterke en minder sterke kanten zijn van het kind. Het is een hulpmiddel en een leuke manier om in kaart te brengen waar de interesses van de kinderen liggen en waarvan ze zelf vinden waar ze goed in zijn.

In paragraaf 4.2 is de enquête verwerkt en weergegeven in grafieken, wat betreft de ervaring van de leerlingen met de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen de voorkeur geven aan de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie tegenover enkel en alleen woordenschatonderwijs vanuit de begrijpend leesmethode 'Goed Gelezen'. De werkvormen spreken de leerlingen erg aan, al stellen ze in de enquête ook aan het licht dat de manier zoals ze het nu leren ook niet verkeerd is. Een variatie van beide methoden zou dus, volgens de leerlingen, een goede oplossing zijn. Verder geven ze aan het belangrijk te vinden dat er een visuele vorm gekoppeld wordt aan het woord, om zo het woord beter te kunnen onthouden.

Wanneer naar paragraaf 4.3 gekeken wordt, kan daaruit worden afgeleid dat de leerlingen vooral de didactische structuren gericht op de visueel-ruimtelijke,

lichamelijk-kinesthetische en interpersoonlijke intelligentie, het leukst vonden. Wel vroegen de kinderen of ze werkelijk maar vier antwoorden mochten aankruisen, want ze vonden alle werkvormen wel heel erg leuk. Ik denk dat de variatie in de werkvormen, gericht op woordenschat, de kinderen betrokken en enthousiast maakt. Wanneer je elke keer dezelfde werkvormen gebruikt zal het voor kinderen al gauw saai worden. Uit vraag zeven van de enquête kan ik concluderen dat de leerlingen het liefst moeilijke en/of nieuwe woorden leren door variatie in de manier van aanbieden en ze daarbij interactie erg belangrijk vinden.

In paragraaf 4.4 worden de problemen, die kinderen ondervinden tijdens het maken van het Cito, besproken. Opvallend is dat er in de toets geen context gegeven wordt bij het woord waar de betekenis van gevraagd wordt. Woordenschatuitbreiding vindt toch plaats in een rijke context? En die woorden horen toch in een zin, waar het woord in voorkomt? Woorden vind je niet in losse eenheden. Deze zijn altijd gekoppeld aan meerdere woorden, een zin, een context, een samenhangend geheel van meerdere woorden. Voor kinderen is het moeilijk om van elk los woord de betekenis te weten, wanneer hierbij geen context gegeven is. Deze kennis moeten ze dan ook hebben opgeslagen in hun hersenen en paraat hebben om de vragen in het Cito te kunnen beantwoorden. Wanneer ze geen enkel idee hebben van het woord, zullen ze moeten raden.

Verder blijkt dat het Cito een behoorlijk niveau van metalinguïstische kennis vraagt. "Welke hoort er niet bij?" Is zo'n opdracht, waarbij meer van je gevraagd wordt dan alleen woordkennis. Deze vijf leerlingen bleken moeite te hebben met dit soort opdrachten en hebben een niet hoog genoeg metalinguïstisch niveau, om zo over taal te kunnen nadenken.

Daarbij komt nog dat deze leerlingen, en overigens ook andere leerlingen met een lage woordenschat, moeite kunnen hebben met de vraagstelling. De vraag: "Wat is het tegengestelde van.....?" Is daar een voorbeeld van.

Wanneer een kind niet weet wat 'tegengesteld' betekent, beantwoordt het zo acht vragen fout.

In paragraaf 4.5 heb ik als onderzoeker opgeschreven hoe ik de proefperiode van zes weken heb ervaren. Als conclusie kan ik daaruit trekken dat ik de ervaring met de meervoudige intelligentie theorie als zeer positief heb ervaren. Het enthousiasme en de betrokkenheid van de leerlingen, liet mij weten dat dit een goede manier is om leerlingen te motiveren in iets wat ze niet leuk vinden of waar ze moeite mee hebben.

Hoe transfer kan plaatsvinden tussen de remedial teacher en de groepsleerkracht staat beschreven in paragraaf 4.6. Na het uitvoeren van mijn onderzoek, de ervaring met de meervoudige intelligentie theorie en verschillende gesprekken met de groepsleerkracht, pleit ik voor preventief omgaan met problemen op woordenschatgebied. Ik zie het werken vanuit thema's, met interactief onderwijs en didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie als ideale manier om woordenschatonderwijs in te richten. De woorden worden dan in een rijke context geleerd, op verschillende manieren aangeboden en herhaald, ze worden in een netwerk van andere woorden geplaatst, er vindt samenhang plaats en er is transfer naar andere vakgebieden.

Terugkomend op de literatuurstudie, blijkt dat woorden het best geleerd worden vanuit een rijke context, waarbij veel herhaling van de woorden plaatsvindt. Wanneer je de woorden dus aanbiedt in een thema, via de didactische structuren, van de meervoudige intelligentie theorie, worden de woorden gevarieerd en herhaald aangeboden, waardoor leerlingen de woorden beter kunnen onthouden en ze beter in een netwerk van andere woorden kunnen plaatsen en deze ook kunnen koppelen aan weer nieuwe woorden en andere vakgebieden.

Wanneer kinderen moeite blijven houden met het onthouden van woorden en het uitbreiden van hun woordenschat kan het kind door middel van remedial teaching bij blijven met de groep. Ik pleit hierbij voor remedial teaching in de klas. Wanneer de kinderen bijvoorbeeld een verwerkingsopdracht maken bij een woordenschatles kunnen de kinderen, die uitvallen, bij de remedial teacher, door middel van didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie, de woorden die behandeld zijn in de les herhalen en uitbreiden met een netwerk van woorden die er aan gekoppeld kunnen worden. Zo vindt er duidelijke transfer plaats tussen wat er in de klas gebeurt en wat er bij de remedial teacher behandeld wordt.

Wat ik verder nog vind ontbreken in mijn verslag is het feit dat de school, waar ik mijn onderzoek heb uitgevoerd, geen methode heeft voor woordenschatonderwijs na groep 1 en 2. Dit deelgebied van taalonderwijs hangt daarmee min of meer in de lucht. Er wordt zo nu en dan aandacht aan besteed wanneer de leerlingen bezig zijn met het onderdeel 'begrijpend lezen', maar er is geen structurele manier van werken op dit deelgebied. Toch, blijkt ook uit literatuur, is dit een heel belangrijk onderdeel voor het verdere functioneren van het kind. Namelijk wanneer kinderen een kleine woordenschat hebben ondervinden zij vaak problemen met het begrijpen van de instructie, het begrijpen van emoties en het niet genoeg kunnen uiten ervan. Een structurele manier van werken aan woordenschatuitbreiding vind ik daarom erg belangrijk.

Samenvattend kunnen we stellen dat de didactische structuren van de meervoudige intelligentie een goede aanvulling zijn op het werken aan woordenschatuitbreiding. De didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie kunnen ook zeker gezien worden als effectief aangezien er vooruitgang in de resultaten van de leerlingen te zien was. Wanneer er transfer plaatsvindt tussen wat er in de klas gebeurt en bij de remedial teacher, is het ook zeker op het niveau van remedial teaching geschikt. Daarbij zou ik kiezen voor remedial teaching in de klas, zodat het kind, na een

klassikale uitleg of oefening, nog extra oefening krijgt over datgene.

Woordenschatonderwijs zou moeten plaatsvinden in een rijke context, vanuit de belevingswereld, waarbij op verschillende manieren de woorden worden aangeboden en herhaald. Vanuit een thema kunnen de woorden worden gekoppeld aan reeds aanwezige woorden en nieuw te leren woorden en ook aan andere vakgebieden, zodat hiertussen ook transfer plaatsvindt. Ik pleit daarom voor structureel les in woordenschatuitbreiding op basis van de meervoudige intelligentie theorie.

Kanttekeningen

Net als bij elk ander onderzoek zijn ook bij dit onderzoek kanttekeningen te plaatsen. Zo moest er in een kort tijdsbestek veel werk verricht worden aan literatuurstudie, het opstellen van een draaiboek gebaseerd op de meervoudige intelligentie theorie, participerende observaties, het opstellen en afnemen van een vragenlijst en het verwerken hiervan. Tevens moest de effectiviteit van de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie in combinatie met woordenschatonderwijs gemeten worden om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag. Door dit krappe tijdsbestek is de conclusie, die getrokken is aan de hand van de literatuur, de proefperiode van het werken met de didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie, de participerende observaties en de vragenlijst, een voorzichtige.

Daarom geef ik als suggestie voor vervolgonderzoek dat er dieper ingegaan moet worden op het meten van de effectiviteit van de meervoudige intelligentie theorie in combinatie met woordenschatonderwijs. De didactische structuren van de meervoudige intelligentie theorie moeten langere tijd consequent worden ingezet, om te kunnen toetsen of de actieve en passieve woordenschat daarmee uitgebreid wordt.

Verder kan dit onderzoek wel voor een tweede keer uitgevoerd worden maar kan ik niet garanderen of daaruit dezelfde resultaten voortvloeien. Het is namelijk een onderzoek, waar je te maken hebt met kinderen, die allemaal uniek en verschillend zijn.

Discussie

Zoals eerder opgemerkt in de samenvatting kan er een discussie worden gevoerd of woordenschatonderwijs structureel en in thematische vorm aangeboden moet worden. Moet woordenschatonderwijs een vaste plek krijgen in het lessenschema?

Literatuurlijst

Mommers, C., Verhoeven, L. & Koekebacker, E. (2009). Schatkist. Een methode voor het kleuteronderwijs. Uitgeverij: Zwijsen B.V.

Terpstra, R. & Klooster, H. (2005-2006). Goed gelezen. Uitgeverij: Malmberg

Berkel van, S., Hilte, M., Krom, R. (2009). Cito woordenschat groep vijf. Arnhem: Cito B.V.

Lloyd, P. & Fernyhough, C. (1999). Lev Vygotsky. Critical Assesments. Volume 2. New York; Routlegde.

Jensen, E. (2000). Brain-Based Learning. New York; The brain store.

Scott, J. (1997). Snow white. Virginia; Kagan cooperative learning.

Buzan, T. & Buzan, B. (1996) The mind map book. How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. New York; Plume.

Nulft, D. & Verhallen, M. (2002). Met woorden in de weer. Woordenschatuitbreiding en cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Bussum: Coutinho.

Pels, T. (2004). Opvoeding en integratie. Assen: Koninklijke van Gorcum B.V.

Bijlage 1

Lichamelijke beperking of chronische ziekte (LG of LZ)

Hoofdcriterium	Er is sprake van:
<i>Stoornis</i>	medische diagnose
<i>onderwijsbeperking</i>	leerachterstand of zeer geringe zelfredzaamheid of veelvuldig verzuim
<i>ontoereikende zorgstructuur</i>	onvoldoende effect van de zorg

Verstandelijke beperking (ZML)

Hoofdcriterium	Er is sprake van:
<i>Stoornis</i>	IQ lager dan 70 <i>bij kinderen < 8 jr met IQ tussen 55-70:</i> een gediagnosticeerde bijkomende stoornis die het leren ernstig bemoeilijkt
<i>onderwijsbeperking</i>	<i>bij IQ < 55:</i> hoeft niet te worden aangetoond <i>bij IQ tussen 55-70:</i> zeer geringe sociale redzaamheid en zeer geringe vorderingen
<i>ontoereikende zorgstructuur</i>	<i>bij IQ < 55:</i> hoeft niet te worden aangetoond <i>bij IQ tussen 55-70:</i> onvoldoende effect van de zorg

Meervoudige beperking: lichamelijk en verstandelijk (LG-MG)

Hoofdcriterium	Er is sprake van:
<i>Stoornis</i>	één of meerdere stoornissen die motorische beperkingen veroorzaken en leiden tot ernstige onderwijsbelemmeringen en IQ lager dan 70
<i>onderwijsbeperking</i>	leerachterstand of zeer geringe zelfredzaamheid of structureel verzuim
<i>ontoereikende zorgstructuur</i>	onvoldoende effect van de zorg

Meervoudige beperking: verstandelijk en medisch of gedragsmatig (ZML-MG)

Hoofdcriterium	Er is sprake van:
<i>Stoornis</i>	geschat IQ < 20 of IQ tussen 20-35 met medische of gedragsproblemen
<i>onderwijsbeperking</i>	hoeft niet te worden aangetoond
<i>ontoereikende zorgstructuur</i>	hoeft niet te worden aangetoond

Bijlage 2

Niveau	%	Interpretatie
I	20	Ver boven het gemiddelde
II	20	Boven het gemiddelde
III	20	De gemiddelde groep leerlingen
IV	20	Onder het gemiddelde
V	20	Ver onder het gemiddelde

Niveau	%	Interpretatie
A	25	De 25 % hoogst scorende leerlingen
B	25	De 25 % leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde scoren
C	25	De 25 % leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
D	15	De 15 % leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
E	10	De 10 % laagst scorende leerlingen

De indeling in de niveaus I t/m V is symmetrisch opgebouwd en heeft als voordeel dat er een gemiddelde groep is. In de map van Cito (2009) is ook een kolom opgenomen met het score-interval (hier niet opgenomen). De vaardigheidsscores geven weliswaar de beste schatting van de woordenschat, maar u moet zich realiseren dat niet kan worden uitgesloten dat de werkelijke vaardigheid iets hoger of lager ligt dan door de scores wordt aangegeven.

Bijlage 3

Kerdoelen Speciaal Onderwijs²⁰

Het regulier onderwijs kent ze al langer, maar nu heeft ook het speciaal onderwijs zijn eigen kerndoelen. Ze bieden duidelijkheid over wat wij als samenleving vinden dat leerlingen in het speciaal onderwijs moeten leren. Ze bieden uw school richting bij het scheppen van een evenwichtig onderwijsaanbod. Daarin is veel aandacht voor Nederlands en rekenen. Maar leerlingen hebben ook sport en beweging en kunstzinnige oriëntatie nodig om zich voor te bereiden op vervolgonderwijs en een plek in de maatschappij. Ook die vakken komen dus terug in de kerndoelen. De kerndoelen voor het speciaal onderwijs sluiten aan bij de doelen voor het reguliere basisonderwijs. Het speciaal onderwijs heeft echter extra 'leergebiedoverstijgende kerndoelen'. Die extra doelen gaan bijvoorbeeld over 'leren leren' of het omgaan met klasgenootjes. Ze zijn onderdeel van de extra ondersteuning die het speciaal onderwijs aan leerlingen biedt. De kerndoelen in dit boekje gaan niet over het onderwijs aan zeer moeilijk lerende en meervoudig gehandicapte leerlingen. Dat onderwijs heeft zijn eigen boekje met kerndoelen. Voor slechtziende en blinde leerlingen zijn er bijvoorbeeld kerndoelen voor mobiliteit (stoklopen) en voor dove leerlingen zijn er kerndoelen voor Nederlandse gebarentaal. De kerndoelen voor het speciaal onderwijs zijn niet alleen uitgebreider, maar ook wat concreter dan die voor het reguliere basisonderwijs. Toch bieden ze scholen nog voldoende vrijheid om zelf keuzes te maken. Daardoor kan uw school aansluiten op het profiel en op de capaciteiten van uw leerlingen. Ik hoop dat de nieuwe kerndoelen u aanmoedigen en helpen om de kwaliteit van het onderwijs nog verder te verbeteren. Daarbij wens ik u heel veel succes.

Sharon A.M. Dijksma,

Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

²⁰ <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/publicaties-pb51/kerndoelen-speciaal-onderwijs.html>

Over de kerndoelen speciaal onderwijs

Onderwijs heeft drie belangrijke functies. Het helpt kinderen zich persoonlijk te ontwikkelen, het draagt maatschappelijke en culturele waarden over en het zorgt ervoor dat kinderen kunnen deelnemen in de samenleving. De overheid stelt kerndoelen vast waarin de belangrijkste dingen staan die kinderen moeten leren. Ze zijn bedoeld om ervoor te zorgen dat kinderen zich in hun schoolperiode blijven ontwikkelen. Ook garanderen ze een breed en gevarieerd onderwijsaanbod. Daarnaast dienen de kerndoelen als kader voor (publieke) verantwoording, er is beter vast te stellen of doelen worden bereikt. De kerndoelen zijn streefdoelen. Ze beschrijven wat de school leerlingen moet bijbrengen om zich verder te ontwikkelen in het vervolgonderwijs en te functioneren in de maatschappij. Daarbij bepalen scholen zelf hoe ze aan de kerndoelen werken.

Eerste kerndoelen speciaal onderwijs

Voor het eerst zijn er kerndoelen vastgesteld voor het speciaal onderwijs. De kerndoelen in dit boekje zijn bedoeld voor het onderwijs aan leerlingen in de basisschoolleeftijd met een enkelvoudige beperking en/of stoornis. Deze sluiten aan bij die voor het basisonderwijs. Voor zeer moeilijk lerende kinderen zijn er andere kerndoelen. Deze staan in het boekje *'Kerndoelen speciaal onderwijs voor zeer moeilijk lerende/meervoudig gehandicapte leerlingen'*.

Brede vorming

Het speciaal onderwijs bevordert de brede vorming van kinderen. Het onderwijsaanbod richt zich op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, het ontwikkelen van creativiteit, het verwerven van kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Het onderwijs gaat er ook vanuit dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.

Ruimte voor scholen

De kerndoelen zijn richtinggevend maar bieden scholen voldoende ruimte om in te spelen op de individuele mogelijkheden van de leerlingen en om te gaan met hun beperkingen. Vanwege de grote verscheidenheid tussen leerlingen met een beperking is deze vrijheid noodzakelijk. Scholen bepalen daarom zelf hoe ze de inhoud ordenen, welke didactiek(en) ze volgen, welke leermiddelen ze kiezen, hoe ze het onderwijs vormgeven en of ze kiezen voor levensbeschouwelijk onderwijs. De school biedt onderwijs dat past bij de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen zodat zij een ononderbroken ontwikkeling kunnen doormaken.

Verdeling in leergebiedspecifiek en leergebiedoverstijgend

De kerndoelen speciaal onderwijs beschrijven wat de overheid vindt dat leerlingen minimaal moeten kennen en kunnen. Er is een onderscheid in leergebiedoverstijgende en leergebiedspecifieke kerndoelen. De leergebiedspecifieke kerndoelen zijn ingedeeld in Nederlandse taal, Engels, Friese taal, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Daarnaast spelen de leergebiedoverstijgende kerndoelen een belangrijke rol. Het accent ligt hierbij op brede ontwikkeling. Waar mogelijk leveren ze onderwijs. Het gaat hier om zintuiglijke en motorische ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, leren en omgaan met media en technologische hulpmiddelen. Voor leerlingen met een visuele beperking, leerlingen met een lichamelijke beperking en langdurig zieke leerlingen komen daar nog ruimtelijke oriëntatie en mobiliteit en praktische redzaamheid bij.

Leergebiedoverstijgende kerndoelen

In de leergebiedoverstijgende kerndoelen ligt het accent op brede ontwikkeling. De beperking en mogelijkheden van de individuele leerling geven specifieke accenten aan het leergebiedoverstijgende onderwijsaanbod. Er zijn:

1. Kerndoelen gericht op de brede ontwikkelingsaspecten, zoals de zintuiglijke en motorische ontwikkeling en de sociale en emotionele ontwikkeling.
2. Kerndoelen die te maken hebben met het leren in de school. Het gaat dan om leren leren (leerhouding en leerstrategieën) en het leren hanteren van technologische media en hulpmiddelen.

Complexe problemen

Naast hun specifieke beperking hebben veel leerlingen te maken met complexe problemen. Het komt voor dat ze moeite hebben met leren leren of ze hebben belemmeringen op sociaal of emotioneel vlak. Dit is de reden dat leervoorwaardelijke aspecten een belangrijk onderdeel vormen van het onderwijsaanbod voor het speciaal onderwijs. Voor leerlingen met een zintuiglijke beperking zijn er aangepaste doelstellingen.

Ontwikkelen positief zelfbeeld

Een grote rol is toebedeeld aan de sociale en emotionele ontwikkeling, waaronder het ontwikkelen van een positief zelfbeeld. Het is belangrijk dat de leerlingen zich als autonome individuen kunnen ontwikkelen. Zij behouden de regie over hun eigen activiteiten, ook al is daar ondersteuning bij nodig. Ook moeten leerlingen leren omgaan met het vragen en accepteren van hulp. Het is belangrijk om aandacht te besteden aan media en technologische hulpmiddelen omdat veel leerlingen deze nodig hebben om te kunnen leren, ontwikkelen en leven.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

De beperking of ziekte bepaalt voor elke leerling de mogelijkheden van de zintuiglijke en motorische ontwikkeling. De leerlingen ervaren hun beperkingen, waarmee zij moeten leren omgaan. Door de grote individuele verschillen is vaak extra aandacht, ondersteuning en training nodig.

Zintuiglijke en motorische ontwikkeling

1. De leerlingen leren hun zintuiglijke en motorische mogelijkheden optimaliseren en geïntegreerd gebruiken en leren omgaan met hun beperkingen, hulpmiddelen en met de hulp van anderen.

Sociaal-emotionele ontwikkeling Zelfbeeld

2. De leerlingen leren met gevoel voor zelfvertrouwen en zelfwaardering omgaan met de eigen mogelijkheden en grenzen en leren uiting geven aan eigen wensen, gevoelens en opvattingen.

Sociaal gedrag

3. De leerlingen leren naar algemeen geaccepteerde normen en waarden omgaan met anderen en leren samenwerken aan een gezamenlijke taak of gezamenlijk spel en leren omgaan met conflictsituaties.

Leren leren

4. De leerlingen leren belangstelling hebben voor de wereld om hen heen, ze leren deze gemotiveerd onderzoeken en daarin taken uitvoeren, waarbij ze gebruik maken van informatie, strategieën en vaardigheden en ze leren reflecteren op eigen handelen.

Omgaan met media en technologische hulpmiddelen

5. De leerlingen leren omgaan met media en technologische hulpmiddelen, waaronder hulpmiddelen en aanpassingen voor de beperking, die de redzaamheid vergroten.

Ruimtelijke oriëntatie en mobiliteit

Voor leerlingen met een visuele beperking (cluster 1), leerlingen met een lichamelijke beperking en langdurig zieke leerlingen (cluster 3)

6. De leerlingen leren zich in de ruimte (binnen en buiten) oriënteren en verplaatsen.

Praktische redzaamheid

7. De leerlingen leren hun dagelijkse activiteiten en behoeften zoveel mogelijk zelfstandig realiseren.

Nederlandse taal

Maatschappelijke en sociale functie

Onderwijs in de Nederlandse taal is van belang omdat taal een belangrijke rol speelt bij het leren van inhoud en vaardigheden bij alle leergebieden.

Taalonderwijs heeft invloed op het succes dat leerlingen op school hebben en op hun plaats in de maatschappij. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren sterk doen groeien. Daarnaast heeft taal een sociale functie. Het ontwikkelen van taalvaardigheid is voor leerlingen belangrijk omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Waar mogelijk gaat het onderwijs uit van communicatieve situaties.

Bijvoorbeeld levensechte en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die leerlingen bezig houden en echte correspondentie met leerlingen van andere scholen. Voor leerlingen in het speciaal onderwijs vraagt het leren communiceren meestal extra aandacht. Afhankelijk van de beperking en/of stoornis zijn passende vormen van communicatie nodig, gericht op de specifieke situatie.

Taalverwerving

Taalverwerving en -onderwijs verlopen als het ware in cirkels. De inhoud is hetzelfde, maar de complexiteit en de mate waarin leerlingen de stof beheersen neemt toe. De vaardigheden die leerlingen zich eigen maken, zijn als volgt te typeren:

Kopiëren: Zo letterlijk mogelijk de handeling nadoen (overschrijven van het bord bijvoorbeeld).

Beschrijven: Op eigen wijze (in eigen woorden) toepassen van een vaardigheid (zoals verslag uitbrengen, informatie geven of vragen).

Structureren: Op eigen manieren ordening aanbrengen.

Beoordelen: Nadenken over mogelijkheden, evalueren. Omdat het gaat om een combinatie van deze vaardigheden zijn die niet zonder meer tot formuleringen in kerndoelen te verwerken.

Schriftelijke taalvaardigheid

Op school neemt de schriftelijke taalvaardigheid een belangrijke plaats in. Naast de techniek van lezen en schrijven is ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve houding onderdeel van 'geletterdheid'. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld in alle groepen. Ook de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht. Activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen zijn tevens voorwaarden voor een goede schriftelijke taalvaardigheid. Het gaat om bijvoorbeeld uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, het toepassen van luisterstrategieën en voorlezen en vertellen.

Taalbeschouwing

Beschouwing van taal en taalgebruik geeft leerlingen 'gereedschappen' om over taal te praten en na te denken. Vroeger ging het hierbij om grammatica of om interessante taalverschijnselen. Nu gaat het vooral om inzicht in de verschillende manieren waarop taalgebruik wordt ingezet, zodat een kind dit zelf bewust en doelgericht gaat doen. Naast aandacht voor taal als systeem wordt er ook nagedacht over taalgebruik. Taalbeschouwing staat niet op zich, maar vormt een geïntegreerd onderdeel van het taalonderwijs.

Nederlands als tweede taal

Onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft vaak een wat ander karakter dan Nederlands als eerste taal want:

- de beginsituatie van de leerlingen is anders
- de didactiek verschilt
- het aanbod is soms anders gefaseerd
- er ligt meer nadruk op woordenschatuitbreiding

Voor alle leerlingen gelden echter dezelfde doelen en hetzelfde aanbod. Veel autochtone leerlingen die in achterstandssituaties opgroeien, zijn ook gebaat bij didactische inzichten die door ervaring met onderwijs aan allochtone leerlingen scherper zijn geworden. Eén van die inzichten is, dat taal in alle vakken een cruciale rol speelt bij het verwerven van kennis en vaardigheden in die andere vakken.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Motorische beperkingen zijn van invloed op de taalontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen. Dit geldt voor zowel lichte als zeer ernstige beperkingen. Het kan zijn dat het schriftelijk taalgebruik individuele aanpassingen, hulpmiddelen en specifieke ondersteuning vraagt. Leerlingen met taal- en/of spraakproblemen ondervinden vaak belemmeringen bij de communicatie. Het deelnemen aan gesprekken en hebben van sociale contacten is moeilijker. Het vertellen vraagt meer tijd, leerlingen zijn minder goed te verstaan en het spreektempo ligt lager. Leerlingen die niet of nauwelijks kunnen spreken zijn in veel gevallen aangewezen op andere communicatie vormen en hulpmiddelen. Leerlingen met motorische beperkingen hebben meestal moeite met schrijven. Het leren gebruiken van de computer kan veel tijd vragen. Een toetsaanslag of muissturing kan minutenwerk zijn. Luisteren, dat wil zeggen concentreren op wat gezegd en op wat verteld wordt, is voor veel van deze leerlingen niet vanzelfsprekend. Het automatiseren van begrippen en de informatieverwerking vraagt meer tijd.

Leerlingen met een neurologische aandoening hebben veel aandacht nodig bij het verwerken van informatie. Het tempo van het leren en de uitvoering van de handelingen neemt over het algemeen meer tijd in beslag.

Mondeling taalonderwijs

8. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
9. De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
10. De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk taalonderwijs

11. De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
12. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
13. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.
14. De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
15. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
16. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

17. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.

18. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:

- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.

19. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Engels

Scholen voor speciaal onderwijs kunnen onderwijs in de Engelse taal opnemen in hun onderwijsaanbod. Door de toenemende internationalisering, groeiende mobiliteit en de uitbreidende mogelijkheden om te communiceren via nieuwe media wordt de beheersing van de Engelse taal steeds belangrijker. Het Europees beleid ondersteunt het opnemen van Engels in het onderwijsaanbod. Bovendien is van belang dat een redelijke beheersing van die taal wordt bereikt wanneer er vroeg met het onderwijs in Engels wordt begonnen.

Eerste basis leggen

Het doel van Engels is om een eerste basis te leggen om te kunnen communiceren met Engelstaligen of anderen die buiten de school Engels spreken. Die eerste aanzet wordt later, in de periode van de basisvorming, verder ontwikkeld. Waar mogelijk wordt het onderwijs in de Engelse taal in samenhang gebracht met andere vakken, zoals bij 'oriëntatie op jezelf en de wereld'. Dit kan bijvoorbeeld gaan om alledaagse onderwerpen zoals de woonomgeving, vrije tijd en hobby's, het lichaam en het weer. In het onderwijs in de Engelse taal gaat het vooral om mondelinge communicatie en om het lezen van eenvoudige teksten.

Bij het schrijven gaat het vooral om een kennismaking met de schrijfwijze van een beperkt aantal vaak voorkomende Engelse woorden. Ook leren leerlingen de schrijfwijze en betekenis van woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Engels

28. De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.

29. De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.

30. De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.

31. De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Rekenen en wiskunde

Het reken- en wiskunde onderwijs gaat uit van voor leerlingen betekenisvolle situaties. Zo raken zij geleidelijk vertrouwd met getallen, maten, vormen, structuren en de daarbij passende relaties en bewerkingen. Ze leren wiskundige uitdrukkingen ('wiskundetaal') te gebruiken. Dit zijn onder andere rekenwiskundige en meetkundige zegswijzen, formele en informele notaties, schematische voorstellingen, tabellen, grafieken en opdrachten voor de rekenmachine. Leerlingen krijgen samenhangend inzicht in getallen, maatzinzicht en ruimtelijk inzicht. Ook krijgen leerlingen parate kennis en kennen ze belangrijke referentiegetallen en -maten, karakteristieke voorbeelden en toepassingen en routine in rekenen, meten en meetkunde. Meetkunde betreft ruimtelijke oriëntatie, het beschrijven van verschijnselen in de werkelijkheid en het redeneren op basis van ruimtelijk voorstellingsvermogen in twee en drie dimensies.

Alledaagse onderwerpen

Voor het wiskunde onderwijs zijn onderwerpen uit het leven van alledag, andere vormingsgebieden en de wiskunde zelf te gebruiken. Hierbij wordt rekening gehouden met wat leerlingen al weten en kunnen, met hun verdere vorming, hun belangstelling en de actualiteit. Op die manier voelen leerlingen zich uitgedaagd en kunnen ze op hun eigen niveau, met plezier en voldoening, zelfstandig en in de groep wiskundige vragen stellen en problemen formuleren en oplossen. In de reken- en wiskundeles leren leerlingen een probleem wiskundig op te lossen en een oplossing met wiskundige uitdrukkingen aan anderen uit te leggen. Ook leren ze met respect voor ieders denkwijze kritiek te geven en te krijgen. Zij leren een specifiek wiskundige werkwijze te gebruiken om alleen en samen met anderen het denken te ordenen, te onderbouwen en fouten te voorkomen.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Leerlingen die vanaf jonge leeftijd rolstoelgebonden zijn, kunnen meer moeite hebben met ruimtelijk inzicht. Vooral de meetkunde waarbij oriëntatie in de ruimte een rol speelt, kan hieronder lijden. Leerlingen met epilepsie en langdurig (somatisch) zieken hebben vaak meer moeite om zich op iets of iemand te concentreren. Epilepsie kan ook gevolgen hebben voor het gehoor en het gezichtsvermogen. Veel leerlingen hebben moeite met de algemene informatieverwerking. Dat werkt door bij het leren automatiseren van elementaire rekenvaardigheden en rekenprocedures.

Wiskundig inzicht en handelen

- 38. De leerlingen leren wiskundetaal gebruiken.
- 39. De leerlingen leren praktische en formele reken-wiskundige problemen op te lossen en redeneringen helder weer te geven.
- 40. De leerlingen leren aanpakken bij het oplossen van reken-wiskunde problemen te onderbouwen en leren oplossingen te beoordelen.

Getallen en bewerkingen

41. De leerlingen leren structuur en samenhang van aantallen, gehele getallen, kommagetallen, breuken, procenten en verhoudingen op hoofdlijnen te doorzien en er in praktische situaties mee te rekenen.
42. De leerlingen leren de basisbewerkingen met gehele getallen in elk geval tot 100 snel uit het hoofd uitvoeren, waarbij optellen en aftrekken tot 20 en de tafels van buiten gekend zijn.
43. De leerlingen leren schattend tellen en rekenen.
44. De leerlingen leren handig optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen.
45. De leerlingen leren schriftelijk optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen volgens meer of minder verkorte standaardprocedures.
46. De leerlingen leren de rekenmachine met inzicht te gebruiken.

Metten en meetkunde

47. De leerlingen leren eenvoudige meetkundige problemen op te lossen.
48. De leerlingen leren meten en leren te rekenen met eenheden en maten, zoals bij tijd, geld, lengte, omtrek, oppervlakte, inhoud, gewicht, snelheid en temperatuur.

Oriëntatie op jezelf en de wereld

In dit leergebied oriënteren leerlingen zich op:

- zichzelf, op hoe mensen met elkaar omgaan, hoe ze problemen oplossen en hoe ze zin en betekenis geven aan hun bestaan.
- de natuurlijke omgeving en op verschijnselen die zich daarin voordoen.
- de wereld, dichtbij, veraf, toen en nu en maken daarbij gebruik van cultureel erfgoed.

Ontwikkelingsbehoefte

Belangrijk is dat leerlingen geprikkeld worden tot nieuwsgierigheid. Dat ze op zoek gaan om zichzelf en de wereld te leren kennen en te verkennen. Die ontwikkelingsbehoefte is een aangrijpingspunt voor dit leergebied. Tegelijk stelt de samenleving waarin leerlingen opgroeien haar eisen. Leerlingen vervullen nu en straks taken en rollen, waarop ze via onderwijs worden voorbereid. Het gaat om rollen als consument, als verkeersdeelnemer, als burger in een democratische rechtstaat. Kennis over en inzicht in belangrijke waarden en normen, en weten hoe daarnaar te handelen, zijn voorwaarden voor samenleven. Respect en tolerantie zijn er verschijningsvormen van. Bij het leren kennen van de wijze waarop mensen hun omgeving inrichten spelen economische, politieke, culturele, technische en sociale aspecten een belangrijke rol. Het gaat daarbij om het verlenen van betekenis aan het bestaan, duurzame ontwikkeling, (voedsel)veiligheid en gezondheid en technische verworvenheden.

Oriënteren op de natuur en de wereld

Bij het oriënteren op de natuur gaat het om jezelf, om dieren en planten en natuurverschijnselen. Bij de oriëntatie op de wereld gaat het om de vorming van een wereldbeeld in ruimte en tijd. Leerlingen ontwikkelen een geografisch wereldbeeld aan de hand van gebieden en met behulp van kaartvaardigheden. Ze ontwikkelen een historisch wereldbeeld. Dat betekent dat ze kennis hebben van historische verschijnselen in delen van de wereld en van chronologie. Leerlingen leren hun wereldbeeld (over henzelf en de wereld), aan de hand van actuele onderwerpen, voortdurend 'bij de tijd' te brengen. Waar mogelijk wordt de inhoud van lessen over mensen, de natuur en de wereld in samenhang aangeboden. Dit is beter te begrijpen voor leerlingen en zorgt ervoor dat het onderwijsprogramma niet wordt overladen.

Ook stof uit andere leergebieden wordt betrokken op de 'oriëntatie op jezelf en de wereld'. Dit geeft leerlingen zicht op betekenis en samenhang. Te denken valt aan informatie uit de volgende leergebieden:

- Begrijpend lezen: het lezen en maken van teksten.
- Rekenen/wiskunde: het meten en het verwerken van informatie in onder andere tabellen, tijdlijn en grafieken.
- Kunstzinnige oriëntatie: het gebruik van beelden en beeldend materiaal.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Bij oriëntatie op mens en samenleving is het van belang dat de leerlingen leren omgaan met hun handicapspecifieke beperkingen en leren wat de betekenis is van het hebben van een beperking voor de samenleving. Deze groep leerlingen hebben veelvuldig contact met zorg en hulpverlening en met de specifieke voorzieningen die voor hen van toepassing zijn. Binnen het domein natuur en techniek zal de aandacht ook gericht worden op de hulpmiddelen, apparatuur en handicapspecifieke aanpassingen waarmee de leerlingen zelf dagelijks omgaan.

Mens en samenleving

49. De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

50. De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.

51. De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en hun rol als burger.

52. De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

53. De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.

54. De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu.

Natuur en techniek

56. De leerlingen leren in de eigen omgeving veel voorkomende planten en dieren onderscheiden en benoemen en leren hoe ze functioneren in hun leefomgeving.
57. De leerlingen leren over de bouw van planten, dieren en mensen en over de vorm en functie van hun onderdelen.
58. De leerlingen leren onderzoek doen aan materialen en natuurkundige verschijnselen, zoals licht, geluid, elektriciteit, kracht, magnetisme en temperatuur.
59. De leerlingen leren hoe je weer en klimaat kunt beschrijven met behulp van temperatuur, neerslag en wind.
60. De leerlingen leren bij producten uit hun eigen omgeving relaties te leggen tussen de werking, de vorm en het materiaalgebruik.
61. De leerlingen leren oplossingen voor technische problemen te ontwerpen, deze uit te voeren en te evalueren.
62. De leerlingen leren dat de positie van de aarde ten opzichte van de zon leidt tot natuurverschijnselen, zoals seizoenen en dag-/nachtritme.

Ruimte

63. De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid worden/werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.
64. Leerlingen leren over de maatregelen die in Nederland genomen worden/werden om bewoning van door water bedreigde gebieden mogelijk te maken.
65. De leerlingen leren over de mondiale ruimtelijke spreiding van bevolkingsconcentraties en godsdiensten, van klimaten, energiebronnen en

van natuurlandschappen zoals vulkanen, woestijnen, tropische regenwouden, hooggebergten en rivieren.

66. De leerlingen leren omgaan met kaart en atlas, beheersen de basistopografie van Nederland, Europa en de rest van de wereld en ontwikkelen een eigentijds geografisch wereldbeeld.

Tijd

67. De leerlingen leren gebruik te maken van eenvoudige historische bronnen, zoals aanwezig in ons cultureel erfgoed, en ze leren aanduidingen van tijd en tijdsindeling te hanteren.

68. De leerlingen leren over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken: jagers en boeren; Grieken en Romeinen; monniken en ridders; steden en staten; ontdekkers en hervormers; regenten en vorsten; pruiken en revoluties; burgers en stoommachines; wereldoorlogen en Holocaust; televisie en computer. De vensters van de canon van Nederland dienen als inspiratiebron voor de behandeling van de tijdvakken.

69. De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die met voorbeelden verbinden aan de wereldgeschiedenis.

Kunstzinnige oriëntatie

Kunstzinnige oriëntatie is bedoeld om leerlingen kennis te laten maken met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld. Het gaat om een kennismaking met dié aspecten van cultureel erfgoed waarmee mensen in de loop van de tijd vorm en betekenis hebben gegeven aan hun bestaan. Ook het verwerven van enige kennis van de hedendaagse kunstzinnige en culturele diversiteit hoort daar bij. Dit gebeurt op en buiten school. Leerlingen leren zich open te stellen: ze kijken naar schilderijen en beelden, ze luisteren naar muziek, ze genieten van taal en beweging. Daarnaast leren leerlingen uitingen in hun leefomgeving te waarderen en zichzelf te uiten door onder andere:

- het onderzoeken van de beeldende mogelijkheden van diverse materialen, aan de hand van de aspecten kleur, vorm, ruimte, textuur en compositie.
- het maken van tekeningen en ruimtelijke werkstukken.
- het leren van liedjes en het gebruiken van ritme-instrumenten als ondersteuning bij het zingen.
- spelen en bewegen.

Samenhang andere leergebieden

Waar mogelijk worden onderwerpen gebruikt die samenhangen met die uit andere leergebieden. Het onderwijs wordt daardoor meer samenhangend en betekenisvoller voor leerlingen. Maar voorop staat de bijdrage van kunstzinnige oriëntatie aan de ontwikkeling van leerlingen. In dit leergebied komen de volgende domeinen aan de orde:

- Teken en handvaardigheid
- Muziek
- Spel en beweging

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Kunstzinnige oriëntatie is van toepassing voor zover de specifieke motorische en/of cognitieve beperkingen van de leerlingen dit toelaten. Leerlingen hebben vaak te maken met verminderde handfunctie, ooghandcoördinatie, grove en fijn motorische mogelijkheden en aandachts- en concentratieproblemen. Technologie kan worden ingezet als hulpmiddel.

Teken en handvaardigheid

Bij het onderwijs in teken en handvaardigheid maken leerlingen kennis met verschillende mogelijkheden om zich in beelden uit te drukken. Daarnaast leren ze beeldende uitingen van anderen begrijpen en leren ze genieten van beeldende producten.

Eigen beleving en cultureel erfgoed

Dat betekent dat leerlingen hun ideeën, gevoelens, waarnemingen en ervaringen op persoonlijke wijze leren vormgeven in beeldende werkstukken. Dit gebeurt meestal aan de hand van een concreet onderwerp. Vanuit hun eigen beleving en fantasie maken ze zich een voorstelling van het onderwerp en al werkend ontwikkelen ze vaardigheden om die voorstelling zichtbaar te maken in een tekening of een werkstuk. Ze leren dit door gericht waarnemen en door te reageren op beeldende producten uit de gebouwde omgeving, interieurs, mode en kleding, gebruiksvoorwerpen, beeldende kunst en elementen uit de hedendaagse beeldcultuur. Dit houdt ook in dat leerlingen leren respect te hebben voor de verschillende manieren waarop mensen zich in beelden uitdrukken. Verder biedt het onderwijs leerlingen een eerste oriëntatie op hun culturele erfgoed. Het zelf maken van beeldende werkstukken en het bekijken van beeldende producten uit de omgeving beïnvloeden elkaar. Qua inhoud en werkwijze heeft handenarbeid een relatie met techniek. Bij het vormgeven van beeldende producten kunnen technische inzichten worden toegepast.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Voor sommige leerlingen kan technologie een hulpmiddel zijn om het doelgericht gebruiken van beeldende aspecten te versterken.

Vormgeven

70. De leerlingen leren ideeën, ervaringen en gevoelens uitdrukken in een beeldend werkstuk en daar over te communiceren.

71. De leerlingen leren beeldende aspecten zoals kleur, vorm, ruimte, structuur van het materiaal en compositie doelgericht gebruiken in een werkstuk.

72. De leerlingen leren de mogelijkheden van materialen onderzoeken en toepassen in hun eigen werk. Daarbij gebruiken ze de benodigde gereedschappen op een veilige manier.

Beschouwen

73. De leerlingen leren hun eigen werk met dat van anderen te vergelijken.

74. De leerlingen leren dat mensen door middel van beeldende producten (reclame, media, kleding, kunst) iets kunnen meedelen en overbrengen.

Muziek

Leerlingen groeien op in een maatschappij waarin veel muziek klinkt: muziek uit hun eigen jeugdcultuur, muziek uit niet-westerse culturen, oude en hedendaagse muziek, ontspanningsmuziek. Muziek doet daarbij iets met leerlingen. Ze komen in een bepaalde sfeer, ze bewegen erbij en genieten ervan. Leerlingen doen ook iets met muziek. Ze zingen enthousiast hun liedjes en spelen op instrumenten. Ze kiezen hun eigen muziek uit om naar te luisteren en ze praten met elkaar over muziek, hun idolen en favoriete groepen. Muziek is er op gericht dat de leerlingen hun aanwezige muzikale mogelijkheden ontdekken en verder ontwikkelen. Ze doen kennis, inzicht en vaardigheden op zodat ze kunnen deelnemen aan de muziekcultuur in Nederland.

Muziek maken

75. De leerlingen leren liederen alleen en in groepsverband zingen.

76. De leerlingen leren eenvoudige muziek spelen op schoolinstrumenten, met en zonder hulp van notatie.

77. De leerlingen leren een muziekstukje bedenken en uitvoeren op basis van een gegeven melodie, ritme of voorzin, verhaal, sfeer of stemming.

Muziek beluisteren

78. De leerlingen verwerven enige kennis en waardering voor muzikaal erfgoed uit heden en verleden.

79. De leerlingen leren zelfgemaakte muziek en muziek gemaakt door anderen vergelijken en er een waardering over uitspreken. Ze leren muziekinstrumenten herkennen en benoemen. deze handicap.

Spel en beweging

Bij 'spel' leren leerlingen hun stem, taal, houding, beweging en mimiek kennen en toepassen om zich uit te drukken en te communiceren. In spel verbeelden ze gevoelens, ideeën, gebeurtenissen en personages, en verwerven ze vaardigheden als speler van rollen. Ze leren daarbij na te denken over hun eigen spel en dat van anderen. Onder 'beweging' vallen activiteiten waarbij leerlingen zich kunnen uitdrukken over ervaringen, belevingen, ideeën, gevoelens, situaties en gebeurtenissen. Ze maken kennis met de betekenis en de beleving van beweging in hun eigen cultuur en enkele andere culturen. Vaak gaat het daarbij om dans. Alleen, of samen met anderen gebruiken leerlingen de elementen tijd, kracht en ruimte om hun bewegingen inhoud, uitdrukkingskracht en een context te geven. Daarnaast maken ze gebruik van muziek, hulpmiddelen en attributen die de uitdrukkingskracht van hun bewegingen kunnen ondersteunen en versterken.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Voor deze groep leerlingen is het bij spel en beweging van belang om rekening te houden met de beperkte mobiliteit van veel leerlingen en het feit dat sommige leerlingen door hun beperking sterk in zichzelf gekeerd zijn.

Vaardigheden

80. De leerlingen leren een gegeven situatie in een gedramatiseerde vorm uitvoeren.

81. De leerlingen leren speelliederen en dansen uitvoeren en ervaringen, gevoelens, situaties en gebeurtenissen met elkaar in beweging en dans weergeven.

Beschouwen

82. De leerlingen leren verschillen en overeenkomsten aangeven tussen het eigen spel en dat van anderen. Ze leggen daarbij relaties tussen spel en de dagelijkse werkelijkheid.

Bewegingsonderwijs

Een belangrijke doelstelling van dit leergebied is een actieve leefstijl te ontwikkelen en behouden. Om dat doel te bereiken leren leerlingen deelnemen aan een breed scala van bewegingsactiviteiten. Naast motorische aspecten leren ze ook sociale vaardigheden. Leerlingen krijgen de belangrijkste bewegings- en spelvormen. Het gaat daarbij om balanceren, springen, klimmen, schommelen, duikelen, hardlopen en bewegen op muziek. En om spelvormen als tikspelen en doelspelen, of spelactiviteiten zoals mikken, jongleren en stoeispelen. Vanuit dit aanbod kunnen leerlingen zich oriënteren op de buitenschoolse bewegings- en sportcultuur en de meer seizoengebonden bewegingsactiviteiten.

Regels en rollen

De meeste bewegings- en sportactiviteiten worden gezamenlijk ondernomen en dus is het nodig om te leren afspreken wat de regels zijn, hoe die na te leven en wie welke rol speelt. Verder hoort daarbij elkaar helpen, op veiligheid letten, elkaars mogelijkheden respecteren en eigen mogelijkheden verkennen. Aan bewegen valt plezier te beleven. Dat plezier is van groot belang voor een blijvende deelname aan bewegingsactiviteiten.

Voor leerlingen met een lichamelijke beperking en voor langdurig zieke leerlingen cluster 3

Niet alle leerlingen uit deze doelgroep bewegen graag. Voor een deel van de leerlingen is het niet vanzelfsprekend dat zij deel kunnen nemen aan alle bewegingsactiviteiten. De aard van de beperking maakt bepaalde activiteiten (vrijwel) onmogelijk. Voor sommigen is het moeilijk te accepteren dat ze minder goed bewegen. De leerlingen krijgen door aanpassingen van regels en arrangementen zoveel mogelijk bewegend een actieve rol in de activiteiten.

Bewegingsonderwijs

83. De leerlingen leren deelnemen aan verschillende bewegingsactiviteiten zoals balanceren, klimmen, zwaaien, springen, hardlopen.

84. De leerlingen leren deelnemen aan verschillende spelactiviteiten zoals: mikken, jongleren, doelspelen, tikspelen, stoeispelen.

85. De leerlingen leren deelnemen aan verschillende vormen van bewegen op muziek.

86. De leerlingen leren deelnemen aan verschillende zwemactiviteiten: drijven, watertrappen, in en onder water verplaatsen, in het water springen en duiken.

87. De leerlingen leren met elkaar de bewegingssituaties reguleren. kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten.

Bijlage 4

Draaiboek lessen woordenschatonderwijs in combinatie met didactische structuren van meervoudige intelligentie

Gemaakt door: Daniëlle Aagten

Inleiding

Meervoudige intelligentie richt zich op het matchen, stretchen en vieren van intelligenties. Door een breed en gevarieerd aanbod van activiteiten in woordenschatonderwijs, met het oog op de viertakt van Verhallen, die daarin een belangrijke rol speelt, probeer ik met deze lessen de actieve en passieve woordenschat van de kinderen uit te breiden. Het draaiboek bestaat uit 12 lessen, bedacht vanuit de meervoudige intelligentie theorie, vertaalt naar woordenschatonderwijs.

Les 1:

In deze les komen de kinderen met de volgende woorden in aanraking:

Snor	De scheur (spleet)
Bult	Schram
Gesp	Kalm
Gluren	Werpt
Sluipen	Eeuw
Steel	Flauw
Vals	De kous
Boor	Sjouwt
Het zeil	Snauwt
Verst (net nieuw, in de verte)	De puist
Streng	De baard
Flink	Riet
De vonk	Slasaus
Kraai	Wasbak
De kei	Baantje
Krijzen	Gelijk
De plaag	Het beroep
Keizer	De sporen
Hei	De luizen
	gebouw

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Zich een beeld vormen bij de betekenis van het woord
- Kunnen ze het woord aan het juiste plaatje koppelen

Voorbereiding: Als leerkracht vertel je eerst een klein stukje over meervoudige intelligentie. Je hebt een MI-test bij je gedaan en vertelt ze dat je door die test in grote lijnen erachter bent gekomen op welk gebied het kind sterk is, in welke intelligenties het hoog scoort. Je vertelt dat je door middel van die test meer te weten bent gekomen over de kinderen en je ze op het gebied van woordenschatonderwijs gaat helpen met het uitbreiden van hun woordenschat maar dan op een andere manier dan gewoonlijk wordt gedaan in de klas, meer gericht op de intelligenties waarin zij zich sterk ontwikkeld hebben. Omdat ieder kind een andere intelligentie sterk ontwikkeld heeft zal er veel variatie plaats vinden in de les.

Je hebt een groot vel wit papier nodig. Op dat vel papier schrijf je de helft van de woorden van hierboven, op een ander groot vel wit papier schrijf je de andere helft met woorden. Bij deze woorden heb je plaatjes gezocht. De kinderen moeten in hun groepje, één groepje van twee en één groepje van drie, erachter proberen te komen welk plaatje bij welk woord hoort. Ze mogen in totaal om 3 hints vragen. Wie de poster als eerst af heeft en de minste hints heeft gevraagd heeft 'gewonnen'. Het gaat niet om het winnen maar meer dat je toch als leerkracht een soort competitievorm creëert waardoor de leerlingen gemotiveerd en gedreven zijn om de opdracht goed te doen.

Uitvoering: De les is gericht op de didactische structuren; denk-tweetal-vertel, gericht op de intrapersonlijke intelligentie en op twee praat en rondpraat van de verbaal-linguïstische intelligentie, ondersteunt door visuele beelden. Belangrijk is dat je als leerkracht de leerlingen de tijd en de ruimte geeft om te overleggen en te discussiëren over het goede antwoord. Daarbij open vraagstellingen gebruikt. Bijvoorbeeld een hintvraag is: "waar zit een steel aan?" Wanneer de leerlingen in hun groepje de poster af hebben en denken dat ze het goed hebben gedaan, wisselen ze de poster met het andere team en kijkt het andere team of zij het ermee eens zijn of niet. Of dat er nog iets veranderd moet worden. Hierover wordt in de groep gepraat. Als leerkracht kun je aan het eind van de les vragen; wat vond je een moeilijk woord, welke wist je meteen, kun je bij ... een voorbeeld noemen? Enzovoort.

Evaluatie: Arend en Ali vormden samen een groepje en Gerard, Janneke en Rhonda vormden samen een groepje. Ze riepen meteen, toen ze de opdracht zagen, "oh, dat is leuk!" Ik heb even in een korte uitleg verteld wat we de komende weken gaan doen en uitgelegd waarom we destijds een meervoudig intelligentiespel hadden gedaan. Ik legde de opdracht van vandaag uit en ze vroegen meteen: "Mogen we nu beginnen?" Ze discussieerden veel met elkaar en door elkaars kennis wisten ze alle plaatjes op de goede plek te leggen. De plaatjes werden opgeplakt en de posters werden trots in de klas laten zien. Er werd in de groep nog even nagepraat over verschillende woorden. Uitleg over de betekenis en voorbeelden bij bepaalde woorden kwamen aan bod.

Les 2:

In deze les komen de kinderen met de volgende woorden in aanraking:

Strelen
Maat
Vocht
Buigen
Schok
Vorraad
Afscheid nemen
Mast
Hofdame
Vijand

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- De tekst van het verhaal 'ik en mijn beste maat' begrijpen en navertellen
- Zich een beeld vormen bij de betekenis van bovenstaande woorden
- Verschillende woorden uit les 1 en 2 uitbeelden

Voorbereiding: De tekst uitprinten en 5 keer kopiëren. Markeerstiften klaarleggen. Leeskaarten klaarleggen. Plaatjes van de woorden (uitgeprint en geknipt hebben).

Uitvoering: Elke leerling krijgt een tekst. Ze moeten allereerst de tekst stil lezen. Daarna lees je de tekst samen met de kinderen. De leerkracht leest voor. De kinderen markeren nu met hun markeerstift de woorden die ze moeilijk vinden. De leerkracht let hierbij op wat er gemarkeerd wordt en stopt bij de moeilijke woorden. De leerkracht vraagt aan alle kinderen hierbij na te denken over de betekenis. Na één minuut wordt er gebrainstormd over de ideeën van de betekenis. Uiteindelijk legt de leerkracht het uit, laat een plaatje zien en geeft een voorbeeld. Deze oefening is gericht op de didactische structuren stillezen, rondpraat lezen en breinstorm, die vallen onder de verbaal-linguïstische intelligentie. Wanneer de hele tekst behandeld is praat je samen met de kinderen nog even na over de tekst en laat je één kind de tekst samenvatten in een paar zinnen. Dan als afsluitend spel doe je het rollenspel en uitbeelden, wat valt onder de lichamelijk-kinesthetische intelligentie.

Evaluatie: De kinderen kregen de tekst aangeboden. Op het moment dat, dat gebeurde gaf Arend een zucht. Gadver, zei hij, ik heb geen zin om te lezen. Dit was wel het moment dat ik mezelf te rade ging of de introductie van de les anders had gemoeten. Ze lazen de tekst in stilte. Af en toe hoorde ik geginnik. Achteraf bleek het wel een leuk verhaal vonden alle vijf de kinderen. Ze vonden het leuk om de moeilijke woorden te markeren en daarover de discussiëren met elkaar, wat daar nou de betekenis van kon zijn. Sommigen konden al heel goed de techniek toepassen van de betekenis uit de tekst halen, door de tekst om het woord heen. Ze leerden van elkaar en met elkaar. Dat was heel duidelijk terug te zien. Alle woorden die ik vooraf aan bod wilde laten komen zijn aan bod gekomen, niet omdat ik ze zelf heb aangeboden, maar omdat de kinderen deze woorden zelf uit de tekst hebben gehaald. Bij de woorden hebben ze het juiste plaatje gekoppeld en daarna hebben ze om de beurt een plaatje uitgebeeld of getekend, waarbij de andere kinderen het

goede antwoord moesten raden. Ook van woorden uit les 1, om zo de herhaling te laten plaatsvinden. Dit vonden ze overigens heel leuk, ook omdat ze zelf mochten kiezen wat ze wilden; uitbeelden of tekenen. Zo konden ze aansluiten op hun eigen sterk ontwikkelde intelligentie.

Les 3:

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Alle woorden uit les 1 en 2 uitbeelden of tekenen
- Associaties bedenken bij de woorden uit les 1 en 2

Voorbereiding: De kaartjes/plaatjes van alle woorden uit les 1 en 2 klaar hebben liggen. Een groot wit vel papier met een zwarte stift. Een dobbelsteen met de tekst uitvoeren, uitleggen, uitbreiden en tekenen.

Uitvoering: Deze oefening valt weer onder de didactische structuur rollenspel en uitbeelden van de lichamelijk-kinesthetische intelligentie, maar ook 'teken het' van de visueel-ruimtelijke intelligentie en 'breinstorm' van de verbaal-linguïstische intelligentie. De kinderen hadden bij de vorige les al gevraagd of we de volgende les weer gingen uitbeelden en tekenen. Ik heb dit keer een dobbelsteen gemaakt met daarop de woorden uitvoeren, uitleggen, uitbreiden en tekenen. Hier worden de 'drie uitjes' (Verhallen, 2002) gebruikt van woordenschatonderwijs. Een kind rolt met de dobbelsteen en wanneer het op uitvoeren komt mag het, het plaatje/woord uitbeelden, wanneer de dobbelsteen op uitleggen komt moet het kind proberen de betekenis van het woord uit te leggen, de andere kinderen raden dan welk woord het is, bij uitbreiden probeert het kind allerlei associaties te noemen van het woord, de andere kinderen raden weer om welk woord het gaat en hetzelfde bij tekenen, het kind tekent het woord en de anderen proberen te raden.

Als afsluiting plakken we de plaatjes van les 2 op schrijven we bij een eventueel moeilijk woord nog associaties op.

Evaluatie: De kinderen vonden deze spelvorm erg leuk. Elke keer waren ze weer nieuwsgierig op welke manier ze het woord moesten gaan verduidelijken. Af en toe hoorde je wel een 'ah, ik wil liever die andere doen'. Arend bijvoorbeeld is heel goed in tekenen en vindt uitleggen bijvoorbeeld minder leuk. Het voordeel van dit spel is wel dat je intelligenties zowel kan matchen als stretchen. Ook dat de andere kinderen het moeten raden motiveerde de kinderen om het zo goed mogelijk te doen en om goed op te letten. We deden het niet in een wedstrijd vorm, maar ze wilden wel zo snel mogelijk het goede antwoord geven. Als afsluiting hebben we de plaatjes op een poster geplakt en hebben we bij het woord graaien, nog een aantal associaties opgeschreven omdat de kinderen dit woord moeilijk konden onthouden. In de klas, later, lazen ze allemaal de 'kidsweek' krant, en verschillende woorden die we geoefend waren kwamen ze tegen en zeiden ze op dat moment: "Juf, juf, kijk wat hier staat, dat betekent.....". Dat vond ik erg leuk en fijn om te horen.

Les 4:

Doel:

aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- De moeilijke woorden uit les 1 en 2 in een rap zetten
- Deze rap op een bepaald ritme zingen
- De betekenis van de woorden uitleggen

Voorbereiding: zoek een voorbeeld van een rap op, zodat de kinderen begrijpen wat een rap is en wat het doel van een rap kan zijn. Wanneer je als leerkracht niet echt creatief bent op het gebied van muziek zou ik vooraf een bepaald ritme opzoeken waarop je de rap kunt maken.

Je kunt ook eerst de rap samen met de kinderen bedenken en schrijven en er later een ritme achter zetten. Geef de kinderen wel een begin, de eerste twee à vier regels, zodat ze begrijpen wat de bedoeling is en zodat ze in kunnen komen. Zing dat stukje, wat jij als leerkracht geschreven hebt, ook voor. Daarna brainstorm je met de kinderen over welke woorden er allemaal in kunnen en hoe je dat in een mooie zin, in de rap kan zetten.

Uitvoering: Deze les sluit aan bij de didactische structuur 'leerliedjes' van de muzikaal-ritmische intelligentie. Laat een voorbeeld horen van een rap. Vraag de kinderen naar de inhoud van de rap. Laat het liefst een rap horen over een politieke kwestie bijvoorbeeld of in ieder geval een rap waarin iets belangrijk verteld wordt. Een rap met een boodschap. Je praat samen over de inhoud van deze rap. Daarna vertel je wat de opdracht voor de kinderen is; zelf een rap maken. Je geeft ze ieder een blaadje met daar de eerste paar regels, die jij als leerkracht geschreven hebt, van de rap. De kinderen lezen het eerst stil, daarna zeg je: "Luister maar, dan zal ik het laten horen." Je vertelt dat de rap nog lang niet af is en dat er nog veel meer in moet staan, want we hebben tenslotte veel meer moeilijke woorden geleerd. Welke woorden kunnen we allemaal gebruiken? (Gebruik hierbij de posters die je hebt gemaakt). Welke vind je belangrijk? Wat waren ook alweer de betekenissen ervan? De rap schrijf je samen met de kinderen uit op de computer. Daarna oefen je de rap. De rap laat je horen aan de andere kinderen in de klas.

Evaluatie: De kinderen waren dolenthousiast toen ze hoorden dat we die dag een rap gingen maken. Ze luisterden vol bewondering naar het voorbeeld van een rap wat ik had meegebracht. Wat ik meebracht was 'Het land van' van Lange Frans en Baas B. Over de actuele ontwikkelingen in Nederland. We hebben lang nagepraat over welke functie een rap kan hebben. De kinderen vertelden duidelijk dat in deze rap te horen is welke dingen goed zijn aan Nederland en welke dingen minder goed zijn en dat deze mannen blij zijn om uit Nederland te komen. Ik legde de uitvoering van de opdracht uit. Ze lazen het eerste stukje van de rap en vroegen wie dit geschreven had? Ik vertelde

dat ik dat gedaan had. "Wow, mooi hoor juf!" Was de reactie. We keken samen naar de posters en gaven aan welke woorden wel moeilijk waren om te onthouden en deze schreven we op een apart blaadje op. We probeerden bij deze woorden zinnen te bedenken. Ook hebben we daarbij af en toe een rijmwoordenboek gebruikt, want Gerard gaf aan dat wanneer het rijmt wel 'lekker' klinkt. De rap was zo goed als af en ik heb ze voor ieder kind uitgeprint. Ik heb op de bongo een ritme bedacht waarop we de rap konden gaan zingen. Samen hebben we een paar keer geoefend. Vol trots gingen we met zijn zessen de klas binnen, want we wilden graag wat laten zien en horen aan de rest van de groep. De andere kinderen luisterden naar ons en we kregen een groot applaus. De rap en de posters kwamen in de klas te hangen.

Les 5:

In deze les komen de kinderen met de volgende woorden in aanraking:

Bonte	Beven
Mantel	Grazen
Polder	Bever
Rijpe	Oever
Trieste	Wijze
Klusje	Bevelen
Bedrijf	Verzwikken
Bewijs	Eerder
Gemak	Meervoud
Gevolg	Toeschouwer
Vergaan	Paspoort
Vervoer	Teer
Herrie (kabaal, luid, oordverdovend)	Artikel
Schutting	Horizon
Botte	Kritiek
Ellende	Lila
Mossel	Minister
Tamme	Vlakke

Schade	Brede
Heuvel	
Rover (beroven)	

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Zich een beeld vormen bij de betekenis van het woord
- Kunnen ze het woord aan het juiste plaatje koppelen

Voorbereiding: Je hebt een groot vel wit papier nodig. Op dat vel papier schrijf je de helft van de woorden van hierboven, op een ander groot vel wit papier schrijf je de andere helft met woorden. Bij deze woorden heb je plaatjes gezocht. De kinderen moeten in hun groepje, één groepje van twee en één groepje van drie, erachter proberen te komen welk plaatje bij welk woord hoort. Ze mogen in totaal om 3 hints vragen. Wie de poster als eerst af heeft en de minste hints heeft gevraagd heeft 'gewonnen'. Het gaat niet om het winnen maar meer dat je toch als leerkracht een soort competitievorm creëert waardoor de leerlingen gemotiveerd en gedreven zijn om de opdracht goed te doen.

Uitvoering: De les is gericht op de didactische structuren; denk-tweetal-vertel, gericht op de intrapersonlijke intelligentie en op twee praat en rondpraat van de verbaal-linguïstische intelligentie, ondersteunt door visuele beelden. Belangrijk is dat je als leerkracht de leerlingen de tijd en de ruimte geeft om te overleggen en te discussiëren over het goede antwoord. Daarbij open vraagstellingen gebruikt. Bijvoorbeeld een hintvraag is: "waar zit een steel aan?" Wanneer de leerlingen in hun groepje de poster af hebben en denken dat ze het goed hebben gedaan, wisselen ze de poster met het andere team en kijkt het andere team of zij het ermee eens zijn of niet. Of dat er nog iets veranderd moet worden. Hierover wordt in de groep gepraat.

Als leerkracht kun je aan het eind van de les vragen; wat vond je een moeilijk woord, welke wist je meteen, kun je bij ... een voorbeeld noemen? Enzovoort.

Evaluatie: De groepjes heb ik gewisseld zodat ze met verschillende leerlingen leren samenwerken. Ze vonden het wederom weer een leuke opdracht en konden niet wachten tot ze mochten beginnen. De posters werden weer met de andere groep gewisseld en er werd gediscussieerd en overlegd of alles nu wel op de goede plek lag. Er zijn in totaal 4 hints gevraagd, 3 door de ene groep en één door de andere groep. Met de hint hebben ze het plaatje op de juiste plek weten te leggen. Nadat alles op de goede plek lag en we de plaatjes hebben opgeplakt, hebben we nagepraat over welk woord nu moeilijk was en welk woord ze meteen wisten. In wat voor zin je het woord kan gebruiken, en welke associaties en netwerk van woorden erbij dat woord past. Dit woordweb heb ik op het bord gemaakt samen met de kinderen. Per woord een verschillende kleur zodat er duidelijk onderscheid zichtbaar was. Naar mijn mening was de betrokkenheid hoog want ik heb geen enkele keer een kind moeten waarschuwen om te zeggen dat hij/zij bij de les moest blijven.

Les 6:

In deze les komen de kinderen met de volgende woorden in aanraking:

Fantast
Chirurg
Slaaf
Stronk
Inmiddels
Collectie
Heffen
Entree
Zalig
Treffen
Mekkeren

Knaap
Knap

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- De tekst van het verhaal 'ik en mijn beste maat' begrijpen en navertellen
- Zich een beeld vormen bij de betekenis van bovenstaande woorden
- Een beeld en breinkaart maken van de moeilijke woorden

Voorbereiding: De tekst uitprinten en 5 keer kopiëren. Markeerstiften klaarleggen. Leeskaarten klaarleggen. Plaatjes van de woorden (uitgeprint en geknipt hebben).

Uitvoering: Elke leerling krijgt een tekst. Ze moeten allereerst de tekst stil lezen. Daarna lees je de tekst samen met de kinderen. De leerkracht leest voor. De kinderen markeren nu met hun markeerstift de woorden die ze moeilijk vinden. De leerkracht let hierbij op wat er gemarkeerd wordt en stopt bij de moeilijke woorden. De leerkracht vraagt aan alle kinderen hierbij na te denken over de betekenis. Na één minuut wordt er gebrainstormd over de ideeën van de betekenis. Uiteindelijk legt de leerkracht het uit, laat een plaatje zien en geeft een voorbeeld. Deze oefening is gericht op de didactische structuren stillezen, rondpraat lezen en breinstorm, die vallen onder de verbaal-linguïstische intelligentie. Wanneer de hele tekst behandeld is praat je samen met de kinderen nog even na over de tekst en laat je één kind de tekst samenvatten in een paar zinnen. Als verwerking van de tekst maken de kinderen een beeld en breinkaart. Ze hebben ieder een groot vel papier. In het midden komt de titel van de tekst te staan 'ik en mijn maat 2'. Ze kiezen één kleur uit en kiezen het eerste moeilijke woord wat ze gemarkeerd hebben. (Begeleid hierbij wel als leerkracht of jij het woord wat het kind op de beeld en breinkaart gaat zetten functioneel/nuttig vindt). Ze maken een lijn vanuit het

midden naar de zijkant en schrijven het moeilijke woord op de lijn, daarna komen er lijnen met associaties en tekeningen die bij het moeilijke woord horen. Bijvoorbeeld chirurg →operatietafel, scalpeermes, felle lampen, ziekenhuis etc. Deze oefening is gericht op de didactische structuur 'breinkaart' en 'teken het' van de visueel-ruimtelijke intelligentie, maar ook op 'rondpraat' en 'breinstorm' en 'denk-schrijf-rondpraat' van de verbaal-linguïstische intelligentie.

Evaluatie: De kinderen waren benieuwd naar het verdere verloop van het verhaal. Ze lazen de tekst weer eerst in stilte. Ze reageerden op het verhaal door: "Wie zou dat meisje dan zijn?" "Vast een nieuw buurmeisje uit de buurt, die verliefd op hem is." Maar ook vragen als; wat zijn nou precies slaven? En hoezo komen die uit Afrika? Ik weet niet wat het woord 'mekkeren' betekent, zegt Arend. Nou heb ik heb het verhaal nog een keer voorgelezen en moesten de kinderen met markeerstiften de moeilijke woorden markeren. We bespraken weer of we de betekenis uit de zin konden halen. Er lagen wat plaatjes op de tafel van een aantal moeilijke woorden uit de tekst. De kinderen probeerden erachter te komen welk plaatje bij welk moeilijk woord hoorde. Na open vragen, uitleg van mij en de plaatjes werd het verhaal duidelijk voor de kinderen. Gerard vatte het verhaal samen in een paar zinnen. De moeilijke woorden hebben ze verwerkt in een beeld en breinkaart. Dit vonden ze heel leuk om te doen, dit concludeer ik uit de ijverigheid waarmee ze de opdracht maakten en hun eigen poster mooi en volledig maakten. Ze hielpen elkaar onderling met associaties bedenken bij de moeilijke woorden en hielpen elkaar ook door voorbeelden te noemen bij het moeilijke woord. Dit was als leerkracht mooi om te zien. Ik hielp alleen wanneer ze er echt niet uitkwamen. Ze vonden het best wel eng om zelf een invulling te geven aan de poster zonder dat ik iets voorstructureerde aangezien ik veel vragen kreeg als: "Mag dit ook? En dit? Mag ik ook tekeningen erbij maken?" Ze kregen de beeld en breinkaart niet af, dus deze wordt de volgende les afgemaakt.

Les 7:

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Een beeld en breinkaart maken
- Creatieve zinnen bedenken met de moeilijke woorden
- Ontdekken welk woord er niet in het rijtje thuis hoort

Voorbereiding: Print de werkbladen uit van 'creatieve zinnen' en 'welke hoort er niet bij'. Je kunt als leerkracht zelf ook woorden bedenken of andere creatieve zinnen of categorierijtjes maken. Leg ook de beeld en breinkaarten van de kinderen klaar.

Uitvoering: De kinderen maken de beeld en breinkaart van de vorige keer af, volgens de methode van les 6. Daarna laat je de kinderen met de moeilijke woorden creatieve zinnen bedenken. Je praat hier samen over en schrijft verschillende mogelijkheden die vanuit de kinderen komen op het bord. Daarna maken de kinderen de opdracht 'welke hoort er niet bij' eerst zelfstandig. Dan vindt er overleg plaats in tweetallen en dan in de groep. Ze mogen uitleggen waarom ze denken dat een bepaald woord er niet bij hoort. Daarover discussiëren we, als laatst geef ik het goede antwoord en eventuele uitleg erbij. Hierbij betrek ik afbeeldingen en voorbeelden uit de voorgaande les. Vergeet ook niet even de woorden uit voorgaande lessen te herhalen.

Evaluatie: De kinderen wilden erg graag hun beeld en breinkaart afmaken. De resultaten waren schitterend. We hebben samen de beeld en breinkaarten opgehangen op het prikbord in de hal. Ik heb er een mooie titel bij gemaakt en de namen van de kinderen eronder gezet. Ze hebben later vol trots iedereen de beeld en breinkaarten laten zien en uitgelegd wat precies daar de opdracht van was geweest. Creatieve zinnen vonden ze leuk om te doen. Ze vonden het

wel moeilijk. Dit concludeer ik omdat ze dat ook zeiden: "Moet je alle woorden gebruiken? Dat is moeilijk?" Ze zijn er samen wel uitgekomen en er zijn mooie zinnen bedacht. Ze vonden het uiteindelijk wel leuk zeiden ze. Hetzelfde geldt voor de rijtjes met woorden waarbij ze moesten kiezen welke er niet bij hoort. Dit vonden ze ook moeilijk, zeiden ze. Wel konden ze aan elkaar goed uitleggen waarom één er wel of niet bij hoorde, bij het rijtje. De resultaten van de kinderen zijn in de klas opgehangen. Wat opvalt is dat andere klasgenoten erg veel interesse tonen in alles wat er in de RT les wordt gedaan en het groepje dan enthousiast vertelt over de opdrachten die ze gemaakt hebben.

Les 8:

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Alle woorden uit les 5 en 6 uitbeelden of tekenen
- Associaties bedenken bij de woorden uit de lessen 5, 6 en 7

Voorbereiding: De kaartjes/plaatjes van alle woorden uit les 5 en 6 klaar hebben liggen. Een dobbelsteen met de tekst uitvoeren, uitleggen, uitbreiden en tekenen.

Uitvoering: Deze oefening valt weer onder de didactische structuur rollenspel en uitbeelden van de lichamelijk-kinesthetische intelligentie, maar ook 'teken het' van de visueel-ruimtelijke intelligentie en 'breinstorm' van de verbaal-linguïstische intelligentie. Ik gebruik hierbij weer de dobbelsteen die ik in les 3 heb gemaakt. Een kind rolt met de dobbelsteen en wanneer het op uitvoeren komt mag het, het plaatje/woord uitbeelden, wanneer de dobbelsteen op uitleggen komt moet het kind proberen de betekenis van het woord uit te leggen, de andere kinderen raden dan welk woord het is, bij uitbreiden probeert het kind allerlei associaties te noemen van het woord, de andere kinderen raden weer om welk woord het gaat en hetzelfde bij tekenen, het

kind tekent het woord en de anderen proberen te raden. Nu doen we het in competitievorm, wie het meest raad heeft gewonnen.

Evaluatie: De kinderen vinden deze spelvorm erg leuk. Het voordeel van dit spel is dat je intelligenties zowel kan matchen als stretchen. Arend en ook de andere kinderen kregen plezier in een opdracht die ze in eerste instantie niet zo leuk vonden of die ze moeilijk vonden, bijvoorbeeld het uitbreiden. We deden het dit keer in een wedstrijdvorm, ze waren erg gemotiveerd en zeiden 'chips' wanneer ze net te laat waren met het raden van het goede woord. We hebben nog eens alle posters met woorden en plaatjes besproken en gepraat over welke woorden nu wel makkelijk te onthouden zijn en welke niet.

Les 9:

In deze les komen de kinderen met de volgende woorden in aanraking:

Behang	Fluitketel
Beleefd	Kwalijk
Eenheid	Gewoonlijk
Letterlijk	Wanhopig
Bibberen	Klauteren
Schateren	Babbelen
Voorbijganger	Acteur
Voldoende	Rasp
Bries	Ruim <→ krap
Precies <→ slordig	Afdalen <→ beklimmen
Verdedigen <→ aanvallen	Gaar <→ rauw
Ledikant	Ondersteboven
Woning	Je iets voorstellen
Vergrendelen	Hopeloos
Je ogen uitkijken	Kweken
Weigeren	Uit de hand lopen
Oorverdovend	Kubus

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- De tekst begrijpen en navertellen
- De moeilijke, gemarkeerde woorden, herkennen
- De juiste betekenis aan het moeilijke woord koppelen
- Door vraagstelling en beschrijving van de andere leerling erachter komen welk plaatje er op zijn of haar rug geplakt is
- Associaties bij de woorden bedenken

Voorbereiding: De tekst uitgeprint en klaargelegd. Markeerstiften. Woordweb op het bord kunnen maken. Plaatjes uitgeprint en uitgeknipt.

Uitvoering: Vraag de kinderen naar de afloop van het vorige verhaal. Wat was er ook alweer allemaal gebeurd. Je leest het laatste stukje van het vorige verhaal voor en leest verder met het derde verhaal van 'ik en mijn maat'. Je laat kinderen een tik op de tafel geven wanneer ze een moeilijk woord horen. Het moeilijke woord wordt later door de kinderen in de tekst gemarkeerd. We maken van deze woorden een woordweb op het bord en proberen associaties te bedenken bij het woord. Daarna doen we het spel, 'rara wie ben ik? Of rara wat doe ik'. De kinderen hebben allemaal een plaatje op hun rug. Om de beurt kunnen ze vragen aan elkaar stellen om erachter te komen wie ze zijn of wat ze doen. Je schrijft de mogelijke antwoorden op het bord, zodat het niet te moeilijk is voor de kinderen. Ze kunnen dan uit één van de antwoorden kiezen op het bord als ze zelf niet op het goede woord kunnen komen.

Evaluatie: Ik merk dat Janneke, Gerard en Rhonda het wel leuk vinden om te luisteren naar het verhaal en ook nog precies wisten wat erin het vorige deel was gebeurd, maar Arend en Ali niet. Zij laten ook met een zucht weten het niet interessant te vinden. Het is moeilijk om alle kinderen tevreden te stellen en moeilijk om de voorgeselecteerde woorden te verwerken in een verhaal om

maar een context en introductie te hebben. Ik denk nu, op dit moment, dat je er meer aan hebt dat je een mooi prentenboek hebt waarbij je interactief voorleest met de kinderen, en uit dat verhaal dan woorden de klas inhaalt maar daarbij ook voorwerpen meeneemt. Een medestudent van mij is op dit moment bezig met interactief voorlezen met een groepje van 5 kinderen in de klas en heeft een boek voorgelezen over 'Egypte'. Daarbij hebben ze allerlei plaatjes, voorwerpen enzovoort meegenomen wat allemaal met Egypte te maken heeft. Farao's, piramides, et cetera. Ik heb vooraf belangrijke woorden geselecteerd uit het woordenpakket van de methode 'taalverhaal' en woorden uit de Cito (2009) woordenschat E4 en M5. Het nadeel hiervan is dat het moeilijk is om deze woorden in een context aan te bieden aangezien ze los van elkaar staan en niets met elkaar te maken hebben, althans het grote deel van de woorden niet. Verder is het een repressieve oplossing, wat in het verleden niet goed is gegaan, waar te weinig aandacht aan besteed is, moet nu recht getrokken worden. Wanneer je vanaf de kleutergroepen, kinderen met een kleine woordenschat, helpt hun woordenschat uit te breiden door bijvoorbeeld interactief voorlezen in thema's zul je grote problemen in de toekomst op woordenschatgebied grotendeels voor zijn.

We hebben het spel niet meer kunnen spelen omdat ze de vorige opdracht van 'creatieve zinnen' nog af wilden maken en we lang gepraat hebben over de tekst en de moeilijke woorden erin. De volgende les wil ik meteen beginnen met het spel.

Les 10:

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- De tekst begrijpen en navertellen
- De moeilijke, gemarkeerde woorden, herkennen
- De juiste betekenis aan het moeilijke woord koppelen
- Door vraagstelling en beschrijving van de andere leerling erachter komen welk plaatje er op zijn of haar rug geplakt is
- Associaties bij de woorden bedenken

Voorbereiding: plaatjes klaar leggen, woorden van de plaatjes op het bord schrijven

Uitvoering: we bespreken kort de tekst. Waar ging het over? Wat waren de moeilijke woorden? Wat zijn de betekenissen daarvan? Bij het andere spel moet ieder kind zijn ogen even dicht doen en kan de leerkracht achterop de rug het plaatje plakken. De plaatjes en de woorden hangen ook op het bord. Ook staan er een aantal vraagzinnen op het bord die de kinderen zelf verzonnen hebben, om zo erachter te komen welk plaatje er achter op hun rug is geplakt. Deze opdracht is gericht op de didactische structuur 'wie ben ik?' Van de logisch-mathematische intelligentie, gericht op de visueel-ruimtelijke intelligentie en interpersoonlijke intelligentie.

Evaluatie: Kort bespreken we nog even de gemarkeerde woorden. Ze vroegen al gauw: "kunnen we nu beginnen met het 'rara wie ben ik?' spel. Ik schrijf de woorden van les 9 op het bord, daarbij hang ik even de plaatjes om de betekenis visueel te maken. Ook brainstormen we over vragen die we kunnen stellen. Ze komen met vragen als; leef ik? Ben ik wat aan het doen? Blijf ik

daarbij op de grond? Ben ik alleen? Heb ik de kleur ...? Etc. De kinderen doen hun ogen dicht en krijgen een plaatje op hun rug geplakt. Ze lieten aan elkaar hun plaatje op hun rug zien. Ze giechelden. Oké, zegt Arend, ik begin. Goed. Stel ons maar een vraag. Ze vonden het een leuk spel, zeiden ze, na de les. We bekeken de plaatjes nog eens en vertelden aan elkaar welke makkelijk te raden was en welke moeilijk en waarom. Wat vonden ze een moeilijk woord? En welke makkelijk? Hoe komt dat? De volgende les gaan we memorie spelen, daar gebruik ik alle woorden voor die we tot nu toe gehad hebben. Je moet dan het goede woord bij het juiste plaatje zoeken. Daar hadden ze al wel zin in zeiden ze.

Les 11:

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Het goede plaatje bij het goede woord zoeken
- Uitleggen wat het woord betekent
- Uitleggen in welke context het woord hoort of kan

Voorbereiding: van alle woorden die behandeld zijn plaatjes, maar ook het woord in letters. Ze moeten dan het juiste plaatje bij het juiste woord zoeken. Woorden in een andere vorm geknipt zodat ze de woorden en plaatjes wel uit elkaar kunnen houden.

Uitvoering: net als een gewoon memoriespel maar dan met veel open vraagstelling vanuit de leerkracht. Deze opdracht is gericht op didactische structuren van de verbaal-linguïstische, visueel-ruimtelijk, en intrapersonlijke intelligentie.

Evaluatie: Janneke was niet aanwezig. De andere kinderen spelen het memoriespel. Ze vinden het erg leuk. In het begin hangt er een competitiefeer waardoor Gerard wat gepikeerd raakt. Ik laat merken dat het niet om het winnen gaat maar om de gezellige sfeer 'gezamenlijk een spel te spelen' en ook om de woorden te leren. Want volgende week krijgen we een klein toetsje van woordenschat. Ze vinden het leuk, dit zeggen ze en laten ze weten door enthousiaste reacties. Ze proberen zo goed mogelijk uit te leggen wat de woorden betekenen. Ze zijn naar mijn mening, sterk vooruit gegaan in het uitleggen van betekenissen van woorden.

Les 12:

In deze les komen de kinderen met de volgende woorden in aanraking:

Sluis	Op het nippertje
Lettergreep	Prakken
Bron	Exact
Echo	Arriveren
Opschepper	Dadelijk
Interview	IJverig
Stoken	
Joggen	
Verdrijven	
Volmaakt	
Nemen	
Morsen	
Peinzen	
Hartelijk	
Ondeugend	

Doel:

Aan het eind van de les kunnen de kinderen:

- Het goede plaatje bij het goede woord zoeken
- Uitleggen wat het woord betekent
- Uitleggen in welke context het woord hoort of kan

En gericht op bovenstaande woorden:

- De betekenis van de woorden herkennen
- Door uitbeelden/tekenen/uitleggen/uitbreiden het juiste woord raden

Voorbereiding: van de bovenstaande woorden grote plaatjes, zodat deze op het bord gehangen kunnen worden.

Uitvoering: als introductie spelen we nog eerst een keer het memoriespel. Daarna doen we een wedstrijdje 'hints'. Ik gebruik de plaatjes uit les 9 en plaatjes van de bovenstaande woorden uit les 12. Ik hang de plaatjes met de betekenis (het woord) eronder. Ik rol met de dobbelsteen en doe wat daarop staat, uitbeelden/uitleggen/uitbreiden of tekenen. De namen van de kinderen staan ook op het bord. Wanneer een kind het goede woord raad, verdient hij/zij één punt, wanneer hij/zij het woord kan uitleggen en deze in een context kan plaatsen verdient het nog een punt erbij. Wie aan het eind de meeste punten heeft, heeft gewonnen. Deze les is gebaseerd op de didactische structuur teamhints van de lichamelijk-kinesthetische intelligentie en gericht op de interpersoonlijke intelligentie.

Evaluatie: Ze reageren allemaal enthousiast wanneer ze zien dat we nog een keer het memoriespel gaan spelen. Gerard reageert wat minder enthousiast: "Ik vind dit niet zo'n leuk spel, maar ik speel het wel mee." Hoe komt dat dan Gerard? "Ik ben hier niet goed in, en dan kan ik niet winnen." Ik vertel hem

dat het absoluut niet om het winnen gaat, maar het van elkaar leren door de woorden te bespreken en de plaatjes te laten zien en daarbij blij zijn voor elkaar wanneer iemand memorie heeft. Dit snapt hij wel en hij zegt ook niet te weten hoe het komt dat hij verdrietig en boos wordt wanneer hij niet het juiste plaatje bij het juiste woord heeft gezocht. We doen er een paar samen. Het gaat beter. Als afsluiting heb ik hints met de kinderen gespeeld. Ik heb ze zelf ook plaatjes laten uitbeelden omdat ze dit zo leuk vinden om te doen. Het ging erg goed en ze waren enthousiast. Wanneer het geraden werd door iemand mocht diegene het volgende plaatje uitbeelden. Ik heb ze aan het begin van deze les verteld dat we volgende week een soort testje doen waarbij we kijken of de woorden onthouden zijn.

Toetsing

Dit gebeurt door middel van een Cito toets woordenschat (2009). Ik zal daarbij aanwezig zijn om eventueel een diagnostisch gesprek aan te kunnen gaan om erachter te komen wat de gedachtegang van de kinderen zijn bij het beantwoorden van de vragen in de Cito toets. Ik probeer zo een beeld te vormen van de problemen waarmee de kinderen kampen tijdens het maken van zo'n Cito toets.

Bijlage 5

Vragenlijst

De afgelopen weken hebben jullie met Juf Daniëlle gewerkt in een groepje. In die lessen heb je van veel verschillende woorden de betekenis geleerd en heb je nieuwe moeilijke woorden leren kennen en gebruiken. Hieronder een vragenlijst daarover. Zou je die vragen in willen vullen?

Vraag 1:

Ik vond de lessen met juf Daniëlle leuk.

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 2:

Ik vond het leuk om in een groepje te werken.

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 3:

Ik vond de manier waarop we de woorden hebben geleerd leuk.

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 4:

Ik vond het leuk om van juf Daniëlle les te krijgen.

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 5:

Ik vond de lessen leerzaam van juf Daniëlle.

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 6:

Welke werkvormen, van de lessen bij juf Daniëlle, vond je leuk om te doen?

*** Je mag maximaal 4 antwoorden omcirkelen.**

- ☐ Woordenrap
- ☐ Posterpuzzel
- ☐ Woorden memorie
- ☐ Beeld en breinkaart maken
- ☐ Uitbeelden en tekenen spel
- ☐ Moeilijke woorden markeren in de tekst
- ☐ Creatieve zinnen maken
- ☐ Woordenweb op het bord maken
- ☐ Welke hoort niet in het rijtje thuis
- ☐ Rara wie ben ik?

Vraag 7:

Leer je de betekenis van woorden het liefst door:

*** je mag meerdere antwoorden omcirkelen.**

- a) Te lezen
- b) Erover te praten
- c) Door verschillende werkvormen, zoals de activiteiten uit vraag 6.

Vraag 8:

Kun je de dingen die je bij juf Daniëlle geleerd hebt ook gebruiken bij andere vakken?

Bijvoorbeeld; lezen, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, en dergelijke.

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 9:

Kan je de betekenis van het woord beter onthouden wanneer je een plaatje te zien krijgt bij het woord?

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 10:

Jullie gebruiken de methode 'Goed Gelezen', daarin staan allemaal teksten, maar ook nieuwe woorden die je nog niet kent. Vind je de manier waarop je die woorden leert leuk?

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 11:

Vind je de manier waarop je die nieuwe woorden leert, met de methode, leerzaam?

- ☐ Ja
- ☐ Soms
- ☐ Nee

Vraag 12:

Als je kon kiezen op welke manier je de betekenis van nieuwe woorden mocht leren, in de klas, kies je voor:

- ☐ De manier van juf Daniëlle met verschillende werkvormen
- ☐ De manier zoals we het in de klas leren met de methode 'Goed gelezen' en door boeken en teksten te lezen.

Bedankt voor het invullen!

