

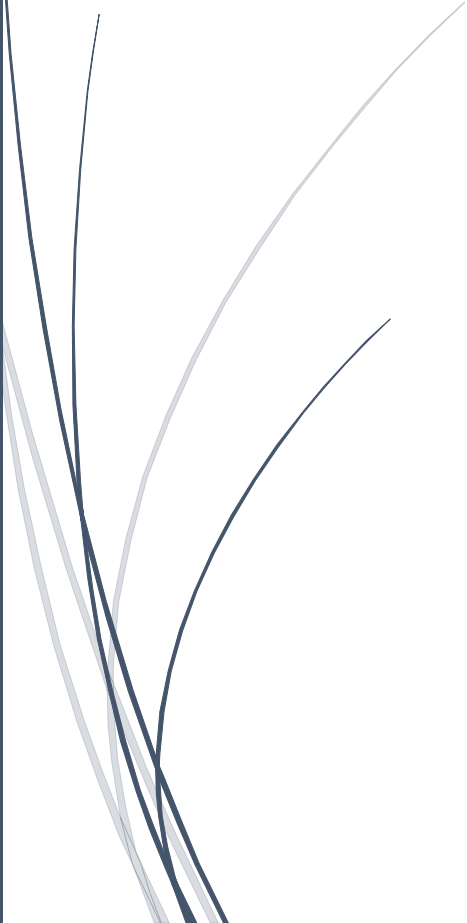
A dark blue vertical bar runs down the left side of the page. A blue arrow points to the right from this bar, containing the date.

13-6-2019

Praktijkgericht onderzoek

Motiveren tot automatiseren

Master Educational Needs

Several thin, curved lines in dark blue and light grey originate from the bottom left and sweep upwards and to the right.

Naam: **Quinty de Vetter**

Studentnummer: 2459914

Afstudeerrichting: Leren

Studiebegeleider: Anouk Middelkoop – van Erp

Werkplekbegeleider: Mirian van Gemert

Inhoud

Samenvatting	3
1. Probleemanalyse.....	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling	6
2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....	7
2.1 Het leesproces.....	7
2.1.1 Informatieverwerking	7
2.1.2 Leesstrategieën.....	8
2.1.3 Deelvaardigheden lezen en spellen.....	8
2.1.4 Leesproblemen.....	9
2.1.5 Dyslexie.....	10
2.2 Motivatie	10
2.2.1 De rol van de leerkracht.....	11
2.3 Leerstijlen	11
2.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	12
3. Onderzoeksstrategie en methode.....	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Methoden.....	13
3.3 Respondenten en onderzoeksperiode.....	17
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	17
3.5 Ethiek.....	18
4. Data-analyse en resultaten.....	18
4.1 Fase 1.....	19
4.1.1 <i>Deelvraag 1: Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?</i>	19
Fase 2.....	20
Deelvraag 2: Hoe verlopen de verschillende interventies op het gebied van automatiseren?	20

Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?	23
Fase 3.....	24
Deelvraag 2: Hoe verlopen de verschillende interventies op het gebied van automatiseren?	24
Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?	27
5. Conclusies en discussies.....	28
5.1 Inleiding	28
5.2 Onderzoeksvraag.....	28
5.3 Conclusies	28
5.3.1 Deelvraag 1: Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?	28
5.3.2 Deelvraag 2: Hoe verlopen verschillende interventies op het gebied van automatiseren?	29
5.3.3 Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?	30
5.3.4 Hoofdvraag: Op welke manier kan ik risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 motiveren tot oefening van het automatiseren?	32
5.4 Discussie	32
Bibliografie	35

Samenvatting

Vanaf groep 3 in het basisonderwijs krijgen leerlingen leesonderwijs, waarbij zij de beginselen van het leren lezen onder de knie krijgen door automatiseren (Paus, et al., 2014). Echter zijn er altijd leerlingen bij die moeite ervaren met het leren lezen en worden gezien als 'risicoleerlingen'. Voor deze leerlingen is het van groot belang dat zij gemotiveerd zijn én blijven om te automatiseren. In de praktijk zijn deze leerlingen niet of nauwelijks gemotiveerd. Dit heeft mij als leerkracht beziggehouden en daarom stel ik mijzelf in dit onderzoek de vraag: "Op welke manier kan ik risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 motiveren tot automatiseren?".

In dit onderzoek staan risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 centraal, waarbij de focus ligt op het vergroten van de motivatie van het automatiseren. Dit onderzoek zal een praktijkgericht actieonderzoek zijn, waarbij een nieuwe aanpak van automatiseringsoefeningen wordt uitgetoetst en naderhand wordt geëvalueerd. De leerlingen hebben een stem in wat er gebeurt en de meningen van deze leerlingen zijn van belang (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). Door interventies op het gebied van automatiseren te ontwikkelen, waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast, wil ik tegemoet komen aan de leerbehoeften van de leerlingen. De verschillende leerstijlen zijn gebaseerd op de theorie van Fleming (2006). Hij benoemt vier verschillende leerstijlen, namelijk: auditief leren, visueel leren, lezend en schrijvend leren en kinesthetisch leren (Fleming & Baume, 2006). Elke activiteit belicht een andere leerstijl, zodat achterhaald kan worden welke leerstijl het beste bij een leerling past en dus de betrokkenheid groter is. De interventies zijn gefilmd, waardoor ik de opnames achteraf kon terugkijken om zo objectief mogelijk te observeren (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014). Tijdens het observeren heb ik gebruikgemaakt van een observatieformulier, aan de hand van de Leuvense betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994). Na het uitvoeren van de interventies werden de leerlingen geïnterviewd, zodat ik de mening en ideeën van de leerlingen over de interventies kon achterhalen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014). Uit de resultaten blijkt dat alle risicoleerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek voorkeur hebben aan de activiteiten van kinesthetisch leren (Fleming & Baume, 2006).

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Mijn naam is Quinty de Vetter en ik mag mijzelf sinds 11 juli 2018 officieel leerkracht basisonderwijs noemen. Ik ben werkzaam op school X, een reguliere basisschool, in twee groepen 3. Als professional vind ik het belangrijk dat elke leerling zich optimaal kan ontwikkelen in een veilig leerklimaat. Relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997) staan centraal in mijn onderwijs. Ik wil een kind zien, vertrouwen in zichzelf geven en zelf laten ontdekken. Stevens geeft aan dat deze basisbehoeften essentieel zijn, wil een leerling intrinsiek gemotiveerd zijn. Motivatie is belangrijk in het onderwijs. Maslow (1908-1970) staat bekend om zijn motivatietheorie, waarin hij stelt dat de mens vijf fundamentele behoeften heeft, ook wel bekend als de behoeftehiërarchie (bijlage 1). Maslow stelt dat ontwikkeling plaatsvindt door motivatie (Hendriksen, 2013). Ik als professional vind het belangrijk om leerlingen te laten zien en te laten ervaren dat zij gemotiveerd kunnen zijn én blijven om te leren op school. Iedere leerling verdient het om zich te kunnen ontwikkelen, maar elk kind heeft andere onderwijsbehoeften. Ik als leerkracht zie het daarom als mijn taak om tegemoet te komen aan deze onderwijsbehoeften.

In 2017-2018 heeft mijn afstudeerstage plaatsgevonden in groep 3. In deze groep zat een risicoleerling, Merel¹, op het gebied van lezen en spelling. Aan het begin van het schooljaar ging ze mee met het tempo van de klas. Na een aantal toetsen bleek dat Merel moeilijkheden ervaarde binnen het leesonderwijs. Rond februari 2018 kon ze het tempo van de klas niet meer bijhouden en heeft ze een eigen leerlijn binnen lezen gekregen, zodat ze op haar eigen tempo leesonderwijs kon volgen. Ook is Merel toen gestart met het programma Bouw! (Lexima, 2019) voor het automatiseren. Al snel was te merken aan Merel dat ze het programma saai vond en ongemotiveerd was. Ze zat onderuitgezakt tijdens interventies en zei letterlijk dat ze het saai vond. Ik als leerkracht vond het naar om te zien dat Merel, die zo veel moeite had met lezen en spellen, niet gemotiveerd was om met dit programma het automatiseren te oefenen. Dat terwijl automatisering bij lezen zo belangrijk is, omdat dit directe woordherkenning tot gevolg heeft. Volgens Huizenga (2010) wordt automatisering voornamelijk bevorderd door herhaling, wat bij onder andere het programma Bouw! en de methode Veilig Leren Lezen de rode draad is.

Tijdens het lezen van woordjes en zinnen, hield Merel vast aan de spellende strategie (Gijsel, Scheltinga, Verhoeven, & van Druenen, 2011). Mijn nieuwsgierigheid ging uit naar Merels manier van denken tijdens het lezen, maar ook hoe zij gemotiveerd kon worden en

¹ Wegens privacybescherming zijn de namen in dit praktijkgericht onderzoek gefingeerd.

blijven om te automatiseren. Merel vertegenwoordigt een grote groep leerlingen in het basisonderwijs. Ongeveer 10% van alle basisschoolleerlingen kampt met een leesprobleem (van Druenen, Gijssel, Scheltinga, & Verhoeven, 2012).

De leerling die in bovenstaand stuk tekst beschreven is, krijgt mogelijk in april 2019 een dyslexieonderzoek. Dit betekent dat zij misschien voor de rest van haar leven het label 'dyslexie' met zich meedraagt. Deze leerling zou door de diagnostisering in het medisch- of individueel model passen (Otter, 2009). Zoals Schuman (2010) stelt, gaat het in het medische model over het probleem van het individu en is het individu passief en afhankelijk van professionals. Het probleem van het individu wordt gezien als een beperking. Daarbij staat segregatie en exclusie centraal. Er zou ook een positieve benadering kunnen zijn over het medisch model. Met het label 'dyslexie' kan een leerkracht de juiste begeleiding aan deze leerling geven, alhoewel dit zonder label uiteraard ook kan. Zo stelt den Otter (2009) dat voor professionals de diagnostisering bijdraagt aan een heldere beeldvorming van de leerling. Ik als professional ben van mening dat diagnostisering zeker ervoor kan zorgen dat de leerkracht aan kan sluiten op de onderwijsbehoeften van de leerling. Echter is er niet altijd een diagnose nodig om aan te sluiten op de onderwijsbehoeften, elke leerling heeft andere onderwijsbehoeften en daar hangt niet altijd een diagnose aan vast. Zo heeft ook elke leerling een andere manier van leren, een andere leerstijl. De leerstijlen van Fleming (2006) gaan over auditief leren, visueel leren, lezend en schrijvend leren en kinesthetisch leren. Wanneer een leerling een leeractiviteit kan uitvoeren binnen zijn gewenste leerstijl, zou er sprake zijn van meer betrokkenheid (van der Veen & van der Wal, 2012).

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau (Stichting Dyslexie Nederland, 2016). Leerlingen die problemen met lezen en/of spellen blijven houden, ondanks het goede leesonderwijs, intensivering en inzet van specifieke lees- en spellinginterventies, is mogelijk sprake van dyslexie. Ongeveer 4% van de leerlingen wordt gezien als dyslectisch en dat betekent dus dat er in elke groep gemiddeld één leerling zit met ernstige lees-/spellingsproblemen (Gijssel, Scheltinga, Verhoeven, & van Druenen, 2011). In de kleuterperiode kan al worden vastgesteld bij welke leerlingen de ontwikkeling in geletterdheid dreigt te stagneren. Voor deze leerlingen is het belangrijk dat er tijdig stappen worden ondernomen om latere lees- en spellingproblemen tegen te gaan. Zo kunnen bij veel leerlingen leesproblemen op latere leeftijd worden voorkomen, dan wel op tijd worden onderkend (Wentink, Verhoeven, & van Druenen, 2010). Bij dyslexie komt de automatisering moeizaam tot stand, wat ervoor zorgt dat automatisering bij leerlingen met dyslexie juist belangrijk is (Ruijsenaars, 2008).

School X heeft 'Dyslexie' als onderwerp in het zorgplan opgenomen. Sinds 2018-2019 is het protocol opnieuw geschreven. Hierbij heeft de school gebruikgemaakt van de protocollen leesproblemen en dyslexie van het Expertisecentrum Nederlands (1^e druk, 2011). In dit protocol wordt informatie gegeven over de definitie van dyslexie, wanneer er onderzoek kan worden gedaan en wie er op school uitspraken doet over dyslexie.

1.2 Probleemstelling

Elke dinsdag zijn er uit groep 3 en 4 risicoleerlingen binnen het leesonderwijs die onder begeleiding van een leerkracht automatiseringsoefeningen doen, zoals Bouw! of het flitsen van woorden. Bouw! is een computergestuurd interventieprogramma waarmee leesproblemen bij risicoleerlingen vanaf groep 2 voorkomen kunnen worden (Lexima, 2019). De desbetreffende risicoleerling krijgt buiten de klas de gelegenheid om samen met een tutor deze oefeningen te doen. Elke leerling die hiermee bezig is, zit onderuitgezakt op zijn stoel en zucht bij elk woord dat hij moet voorlezen, waardoor het lijkt alsof hij niet gemotiveerd is. Deze leerlingen hebben de oefeningen nodig, omdat de automatisering bij hen moeizaam verloopt. Als professional wil ik hier verandering in brengen. Ik wil de motivatieproblematiek bij deze leerlingen aanpakken en hen laten zien dat ze plezier kunnen beleven aan het automatiseren en dat dit juist zo belangrijk is om te leren lezen.

In dit onderzoek zal ik voornamelijk werken met risicoleerlingen uit groep 3. Door praktijkgericht onderzoek te doen met deze leerlingen kan ik erachter komen hoe ik hen kan motiveren om te automatiseren.

2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Het leesproces

2.1.1 Informatieverwerking

Er bestaan vier niveaus voor informatieverwerking, namelijk visueel niveau, morfologisch niveau, semantisch niveau en syntactisch niveau (Huizenga, Aanvankelijk en technisch lezen, 2010). Het visuele niveau gaat over het herkennen van letters en woorden en de kenmerken hiervan. De manier waarop een woord is opgebouwd, is de morfologie van een woord. De semantiek van woorden gaat over de betekenis. De relaties tussen woorden, woordgroepen en zinnen is het syntactisch niveau.

Van der Leij (1998) heeft een aantal opvattingen over de manier waarop de verschillende niveaus een rol spelen bij het lezen en noemt hierbij vier modellen over het verloop van het leesproces. De modellen zijn het bottom-upmodel, top-downmodel, interactiemodel en het fonologisch coherentiemodel. Volgens het bottom-upmodel begint een lezer met het waarnemen op het visuele niveau. Het lezen verloopt van lagere-ordeprocessen (letter- en woordherkenning) naar hogere-ordeprocessen (begrip) (Paus, et al., 2014).

Het top-downmodel vat het lezen op als een proces van voorspellen, selecteren en toetsen. De lezer gebruikt bij dit model zijn voorkennis en de context (Huizenga & Robbe, 2013). Een lezer kijkt globaal en maakt weinig gebruik van alle informatie op visueel niveau. Zoals Paus et al. (2014) dit model beschrijft, verloopt het lezen van hogere-ordeprocessen naar lagere-ordeprocessen. De lezer maakt bij het lezen ook voorspellingen over de tekst (Huizenga, 2010). Het interactiemodel is een afwisseling van het bottom-upmodel en het top-downmodel. Hierbij is er een wisselwerking tussen de visuele informatie die een lezer krijgt en zijn kennis van de taal. Lagere-ordeprocessen en hogere-ordeprocessen beïnvloeden elkaar (Paus, et al., 2014).

Het fonologisch coherentiemodel geeft aan hoe het geheugen werkt bij het leren lezen. De zenuwcellen in ons geheugen vormen een netwerk met eenheden of knopen, waarin informatie wordt opgeslagen. Er zijn drie soorten knopen die bij lezen een rol spelen, namelijk foneemknopen, letterknopen en semantische knopen. In de foneemknopen ligt de kennis van spraakklanken opgeslagen, in letterknopen de kennis van letters en in de semantische knopen de betekenis. Bij het lezen wisselen deze knopen informatie uit aan elkaar (Huizenga, 2010). Dit model is weergegeven in bijlage 2. De relatie tussen de foneemknopen en de letterknopen is het sterkst, omdat er in het Nederlands een behoorlijk eenduidige relatie is tussen letter en klank. Wanneer bij leerlingen in het geheugen de relatie

tussen foneemknopen en letterknopen niet sterk is of nog niet is geautomatiseerd, zal een kind lang moeten nadenken over de klank en de bijbehorende letter.

2.1.2 Leesstrategieën

Wanneer een tekst wordt gelezen, bestaan er verschillende manieren om deze te decoderen. Deze manieren worden leesstrategieën genoemd (Huizenga, 2010) en staan verwerkt in tabel 1.

Informatieniveau	Leesstrategieën
Visueel niveau	De elementaire leeshandeling
Visueel niveau	Lezen met behulp van spellingpatronen
Visueel niveau	Lezen met behulp van visuele woordvorm
Morfologisch niveau	Lezen met behulp van morfologische analyse
Semantisch en syntactisch niveau	Lezen met behulp van context

Tabel 1: Leesstrategieën gekoppeld aan de informatieniveaus.

De elementaire leeshandeling is de leesstrategie waar leerlingen in groep 3 mee beginnen. Dit is de basistechniek binnen het leren lezen. Het is van belang dat leerlingen in groep 3 de elementaire leeshandeling automatiseren, zodat zij daarna lettercombinaties en klankcombinaties kunnen herkennen en het lezen vlotter zal verlopen (Paus, et al., 2014). Bij de elementaire leeshandeling leest de leerling het woord dan letter voor letter en bestaat uit drie stappen. Eerst gaat de lezer van links naar rechts fonemen aan grafemen koppelen. Vervolgens vindt er auditieve synthese plaats, het onthouden van de volgorde van fonemen. Tot slot wordt er betekenis gegeven aan het woord. Het schema van de elementaire leeshandeling staat weergegeven in bijlage 3. Op deze manier krijgen leerlingen inzicht in de koppeling tussen foneem en grafeem.

Wanneer leerlingen tot een verkorting van de elementaire leeshandeling komen, wordt dit de leesstrategie 'lezen met behulp van clusters en spellingpatronen' genoemd. Leerlingen herkennen hierbij bepaalde lettercombinaties in één keer. Een cluster is een combinatie van medeklinkers, zoals /str/ of /kl/. Een spellingpatroon is een combinatie van zowel medeklinkers als klinkers, zoals /ak/ of /aan/ (Huizenga, 2010).

2.1.3 Deelvaardigheden lezen en spellen

Voor het leren lezen en het kunnen spellen van woorden zijn bepaalde deelvaardigheden van belang. Deze deelvaardigheden staan beschreven in tabel 2.

Auditieve vaardigheden	
Auditieve objectivatie	Letten op de klank en niet op de betekenis
Auditieve discriminatie	Verschil horen tussen woorden of klanken
Auditieve analyse	Een woord in klanken splitsen
Auditieve synthese	Losse klanken samenvoegen tot een woord
Temporeel ordenen	De volgorde van klanken onthouden
Klankpositie bepalen	Aangeven waar je een klank in een woord hoort
Visuele vaardigheden	
Visuele discriminatie	Verschil zien tussen letters of woorden
Visuele analyse	Letters in een woord herkennen
Visuele synthese	Losse letters samenvoegen tot een woord
Spatieel ordenen	Volgorde van letters onthouden
Letterpositie bepalen	Aangeven wat de plaats van een letter in een woord is
Taalvaardigheden	
Kennis van begrippen	Instructiebegrippen als voor, achter en letter kennen

Tabel 2: Deelvaardigheden lezen en spellen

2.1.4 Leesproblemen

Er wordt gesproken over leesproblemen als het automatiseren van de leesteknik niet goed op gang komt of stagneert (Huizenga, Aanvankelijk en technisch lezen, 2010). Volgens Huizenga zijn er verschillende oorzaken van leesproblemen. Hierbij noemt hij leerlingen die moeite hebben met de elementaire spellinghandeling, moeite hebben met de overgang van spellend naar herkendend lezen en moeite hebben met technisch lezen. De overgang van spellend naar herkendend lezen heeft te maken met het automatiseringsproces. Wanneer een leerling de letters voldoende heeft geautomatiseerd, zal hij tot directe woordherkenning komen (Huizenga, 2010).

Struiksma, van der Leij en Vieijra (2012) benoemen een aantal leesproblemen, waaronder het onvoldoende beheersen van deelvaardigheden. Wanneer er sprake is van onvoldoende beheersing van een (of meer) van de deelvaardigheden, ontstaan er moeilijkheden met

lezen. Als een leerling de deelvaardigheden auditieve synthese en klank-tekenkoppeling onvoldoende beheerst, is het snel en accuraat decoderen van woorden niet mogelijk. Als tweede leesproblemen benoemen Struiksma et al. (2012) de hardnekkigheid van spellen of raden. Wanneer een leerling een sterk spellende leesstrategie hanteert, leidt dit tot een laag leestempo. Anderzijds leidt een radende strategie tot geringe nauwkeurigheid. De derde categorie leesproblemen heeft te maken met het gebruikmaken van de context. Ook zwakke lezers lezen als het goed is woorden in een context beter dan losse woorden. Dit gaat goed, tenzij de woordherkenning zo langzaam en/of slordig verloopt, dat de context als het ware verloren gaat en van deze informatie dus ook geen gebruik gemaakt kan worden. Een vierde leesprobleem is het leestempo dat onvoldoende is.

2.1.5 Dyslexie

Dyslexie is een hardnekkige stoornis in het lezen en spellen. Het verwerken van teksten verloopt traag vanwege het gebrek aan leestechiek en woordniveau. Het produceren van teksten gaat gepaard met veel spelfouten en de teksten vertonen vaak een gebrekkige zinsbouw (van der Leij, 2016). Volgens Ruijsenaars (2008) kenmerkt dyslexie of een hardnekkig leesprobleem zich door het zeer moeizaam of niet tot stand komende automatisering. Automatisering bij lezen is het direct herkennen van een woord (Huizenga, 2010). Hierdoor verloopt het lezen dus moeizaam en daarom is het voor deze kinderen belangrijk dat er aandacht is voor automatisering. Zoals in hoofdstuk 1 beschreven is, wordt ongeveer 4% van de leerlingen in een klas als dyslectisch gezien (Gijssels, Scheltinga, Verhoeven, & van Druenen, 2011). Volgens Huizenga (2010) kampen leerlingen met dyslexie met een aantal moeilijkheden op school, zoals problemen met lezen, schrijven en spellen. Naast deze moeilijkheden, ervaren dyslectici ook problemen met rekenen, zoals het omdraaien van getallen of moeite hebben met snel hoofdrekenen. Ook ervaren dyslectici problemen bij leren in het algemeen, zoals trage verwerking van informatie, moeite hebben met het onthouden van meervoudige instructies en het niet begrijpen van complexe vraagstukken, terwijl ze het antwoord wel weten (Huizenga, 2010).

2.2 Motivatie

Motivatie is essentieel voor de ontwikkeling van een individu. Hierbij is de motivatietheorie van Maslow aangekaart (Hendriksen, 2013). De basisbehoeften heeft Maslow in een piramide geplaatst en hij stelt dat er pas van een hogere behoefte gesproken kan worden, als aan de lagere behoefte is voldaan (bijlage 1). Maslow stelt dat men van binnenuit gemotiveerd kan worden, maar dat motivatie ook gestimuleerd kan worden van buitenaf. Dit wordt ook wel intrinsieke- en extrinsieke motivatie genoemd. Ryan en Deci (2017) pleiten in

hun *self-determination theory* voor intrinsieke motivatie. Zij beweren dat een individu pas intrinsiek gemotiveerd is als de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie bevredigd worden. Intrinsieke motivatie is belangrijk in het onderwijs, omdat leerlingen zich betrokken voelen bij hun eigen leerproces (Brouwers, 2013). Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren, wil dat zeggen omdat ze het onderwerp of de leerstof interessant vinden. Zo zou intrinsieke motivatie kunnen leiden tot betere leerresultaten (Ryan & Deci, 2017). De kernbegrippen van de *self-determination theory* zijn groei, activiteit, nieuwsgierigheid, een zoektocht naar verbinding en intrinsieke motivatie. Een leerling die intrinsiek gemotiveerd is, geïnteresseerd is in de leerstof, zal plezier beleven in het leren. De houding van deze leerling zal niet, zoals in de aanleiding is genoemd, onderuitgezakt zijn, maar juist opgewekt en nieuwsgierig. Motivatie is een belangrijke voorspeller van de betrokkenheid, het leerproces, prestaties en het schools welbevinden van leerlingen (Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, 2016). Leerlingen met een hoge motivatie zouden dus een hogere betrokkenheid hebben.

2.2.1 De rol van de leerkracht

Leerlingen zijn van nature gemotiveerd om te leren (Ryan & Deci, 2017). Echter hebben leerkrachten ook een grote rol wat betreft het motiveren van leerlingen. Over het algemeen zijn leerlingen extrinsiek gemotiveerd door de leerkracht, doordat er bijvoorbeeld beloningen of complimenten worden gegeven. Maar leerkrachten kunnen leerlingen ook intrinsiek motiveren, door aan de basisbehoeften te voldoen. Dit kan door leerlingen de gelegenheid te geven hun eigen keuzes en plannen te volgen, dat leerlingen initiatief kunnen nemen. Daarnaast zouden activiteiten een betekenis moeten hebben voor de leerlingen (Brouwers, 2013). Een laatste, maar zeker niet onbelangrijke, basisbehoefte waar leerkrachten een rol in spelen, is de relatie tussen leerkracht en leerling. Wanneer leerlingen zich gewaardeerd voelen door de leerkracht, zullen ze intrinsiek gemotiveerd zijn.

2.3 Leerstijlen

Leerlingen hebben ieder hun eigen leerstijl waarmee zij een leertaak aanpakken. De bekendste leerstijlen zijn die van Kolb (1984) uit zijn theorie over ervaringsleren, namelijk de divergente, assimilerende, convergente en uitvoerende leerstijl (bijlage 4). Volgens Kolb is het ervaringsleren een cyclisch proces, waarbij alle leerstijlen doorlopen dienen te worden wil er sprake zijn van zinvol leren (van der Veen & van der Wal, 2012).

Naast de bekende leerstijlen van Kolb, zijn er nog andere theoretische benaderingen over leerstijlen. De leerstijlen van Vermunt (1992) zijn gericht op het schoolse leren. Daarbij onderscheidt Vermunt vier leerstijlen, namelijk: de betekenisvolle leerstijl, de

toepassingsgerichte leerstijl, de reproductiegerichte leerstijl en de ongerichte leerstijl (Vermunt, 1992). Daarnaast stelt Fleming (2006) dat er een onderscheid gemaakt kan worden in het visueel leren, auditief leren, lezend en schrijvend leren en kinesthetisch leren (Fleming & Baume, 2006). Deze leerstijlen hebben vooral te maken met de zintuigen van een individu. In het Engels worden deze termen ook wel samengevat als het VARK-model: *Visual, Aural, Read/write* en *Kinesthetics*.

Iedere leerling pakt een leertaak op een andere manier aan en dit kan ook afhankelijk zijn van de leerinhouden (van der Veen & van der Wal, 2012). Dat betekent voor risicoleerlingen binnen het leesonderwijs, dat zij ieder hun eigen leerstijl hanteren tijdens automatiseringsoefeningen van lezen.

2.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag

Op welke manier kan ik risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 motiveren tot automatiseren?

Deelvragen:

- Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?
- Hoe verlopen verschillende interventies op het gebied van automatiseren?
- Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?

3. Onderzoeksstrategie en methode

3.1 Onderzoeksstrategie

Het vergroten van de motivatie tot automatiseren bij risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 staat centraal in dit praktijkgerichte onderzoek. De onderzoeksstrategie die hierbij past is een actieonderzoek. Een actieonderzoek kenmerkt zich doordat de onderzoeker samen met de betrokkenen een nieuwe aanpak ontwikkelt en uitprobeert (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). Hierbij worden resultaten geëvalueerd en vindt er reflectie plaats, om zo weer een nieuwe cyclus te starten. Het verloop van het onderzoek wordt beïnvloed door zowel de onderzoeker als de deelnemers zelf (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). In dit onderzoek staan de risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 centraal, waarbij de focus ligt op het vergroten van de motivatie van automatiseren. Daarom lijkt een actieonderzoek geschikt. Er wordt een nieuwe of andere aanpak van automatiseringsoefeningen uitgetoetst bij deze leerlingen, wat naderhand geëvalueerd zal worden.

Dit onderzoek zal een praktijkgericht actieonderzoek zijn, omdat de overige betrokkenen (de risicoleerlingen van groep 3) ook een stem hebben in wat er gebeurt (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011). De meningen en reacties van deze leerlingen zijn van belang in dit onderzoek.

3.2 Methoden

Deelvraag 1: Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?

Om deelvraag 1 te beantwoorden zet ik interventies in die gericht zijn op het automatiseren van het leesproces. Bij deze interventies komen leeractiviteiten aan bod die betrekking hebben op het toepassen van de verschillende leerstijlen van Fleming (2006). De bedoeling is dat elke leeractiviteit een andere leerstijl belicht. Op deze manier kan achterhaald worden in deelvraag 2 en 3 welke leerstijl het beste bij leerlingen past en waar de voorkeur van de leerling naar uit gaat. Ik ben me ervan bewust dat elke leerling een andere leerstijl heeft (van der Veen & van der Wal, 2012), daarom vind ik het belangrijk om met elke leerstijl een leeractiviteit in te zetten.

Om het visuele leren van Fleming (2006) aan bod te laten komen, ga ik werken met afbeeldingen. Op tafel liggen verschillende woordstroken met woorden die de leerlingen geleerd hebben in de klas (figuur 1). Ik laat aan de leerlingen een afbeelding zien, waarbij zij het juiste woord moeten zoeken.



Figuur 1: Activiteit visueel leren

Het auditief leren belicht ik door opnieuw (andere) woordstroken te gebruiken. Bij deze interventie zal ik een woord opnoemen, waar de kinderen naar moeten luisteren (auditief), om vervolgens het juiste woord te vinden op tafel (figuur 2).

Lezend en schrijvend leren (Fleming & Baume, 2006) wil ik naar voren laten komen door de leerlingen een werkblad te geven. Op dit werkblad staan opdrachten die de leerlingen moeten lezen, om vervolgens de opdracht te kunnen maken. Er zullen twee opdrachten op het werkblad staan, één waarbij leerlingen een kort verhaal van ongeveer 3 of 4 zinnen krijgen. In dit verhaal zijn woorden weggelaten en de leerlingen kunnen kiezen uit 4 of 5 woorden die in de tekst kunnen worden ingevuld. Deze opdracht gebruik ik omdat in die opdracht naast het lezen, ook het element 'schrijven' in voor komt. De andere opdracht zal bestaan uit zinnen waarvan de eerste en tweede helft van de zin uit elkaar is gehaald. De leerlingen zullen het juiste eind van een zin bij het juiste begin van een zin moeten zetten. Op figuur 3 is een voorbeeld van zo'n opdracht te zien. De leerlingen kennen deze opdracht, omdat deze in het werkboek van VLL vaker wordt gebruikt.



Figuur 2: Activiteit auditief leren

Wat hoort bij elkaar?

Omdat ik vroeg moet opstaan,	want ik zoek mijn laarzen.
Ik ga naar de zolder,	want ik ben kletsnat.
Ik droog mij af,	zet ik mijn wekker op zes uur.

De marmot piept,	gaat de bel.
Ik pak meel en suiker,	want hij wil voer hebben.
Als het twaalf uur is,	want ik ga een taart bakken.

geen kopieermaterieel © U'gever, Zie'sen B.V., Tilburg

Figuur 3: zinnen aan elkaar verbinden

De laatste leerstijl, kinesthetisch leren, heeft te maken met bewegend leren. In de speelzaal liggen woordkaarten in een rij achter elkaar. De bedoeling is dat de leerling voor het eerste woord staat, dit woord voorleest en er vervolgens overheen springt/hinkelt. Daarna leest hij het volgende woord en herhaalt het proces zich. Dit doet de leerling tot hij bij het laatste woord is en zo het parcours afgemaakt heeft.

Voordat de leerlingen de activiteiten gaan uitvoeren, wil ik een pilot draaien met een leerling die niet deelneemt aan het onderzoek. Dit wordt ook wel een vooronderzoek genoemd (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014). Deze leerling mag dan elke activiteit uitvoeren en hier haar mening over geven. Tijdens deze pilot zal de leerling bevraagd

worden over de duidelijkheid van de opdrachten, of de opdrachten op niveau zijn en ook zij wordt gevraagd naar haar mening over de inhoud van de opdrachten. Doordat zij de opdrachten al een keer uitvoert, weet ik of de kwaliteit van de opdrachten voldoende is, om het daadwerkelijk uit te voeren (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014).

Tijdens het uitzetten van deze interventies wordt er een logboek bijgehouden, waarin de stappen die tot de interventies leiden beschreven worden. Door dit logboek wil ik inzicht krijgen in mijn eigen proces dat ik heb doorlopen voor het ontwikkelen van de interventies. (bijlage 5). In het logboek wordt elke interventie toegelicht, de materialen zijn uiteengezet, de personen waarmee samengewerkt wordt staan beschreven en schrijf ik vooraf en achteraf opmerkingen. Dit is ook terug te zien in figuur 4.

Datum	Activiteit	Materiaal	Met wie	Opmerkingen vooraf	Opmerkingen achteraf

Figuur 4: Voorbeeld logboek

In figuur 6 is het verloop van dit actieonderzoek weergegeven in een schematisch model. De deelvragen worden beantwoord aan de hand van dit schema. In de eerste fase wordt deelvraag 1 beantwoord, in de tweede en derde fase worden deelvraag 2 en 3 beantwoord. Dat betekent dat ik drie fases zal doorlopen om dit onderzoek vorm te geven en data te verkrijgen.

Deelvraag 2: Hoe verlopen de verschillende interventies op het gebied van automatiseren?

Om deelvraag twee te beantwoorden zal ik de risicoleerlingen die deelnemen aan de interventies observeren. Observeren van leerlingen is op een systematische wijze, zo objectief mogelijk het gedrag van leerlingen waarnemen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014). Hierbij wil ik een zo nauwkeurig en objectief mogelijk beeld schetsen, strevend naar het vooraf gestelde doel. Ik kies voor observeren, omdat ik de reactie van de leerlingen op de interventies wil waarnemen. Ik wil observeren hoe de leerlingen aan de verschillende opdrachten werken en welk gedrag ze hierbij laten zien. Tijdens de observatie zal ik voornamelijk letten op de werkhouding van de leerlingen. In mijn aanleiding werd verondersteld dat de leerlingen gedemotiveerd zijn, omdat ze onderuitgezakt zitten en zuchten tijdens automatiseringsactiviteiten. Het observeren van de motivatie van leerlingen is een lastige taak, omdat dit een gevoel is bij de leerlingen is en dus niet altijd zichtbaar is

(Brouwers, 2013). Zoals in hoofdstuk 2 beschreven staat, heeft een gemotiveerde leerling een hogere betrokkenheid. De betrokkenheid van een leerling kan makkelijker geobserveerd worden, door middel van de Leuvense betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994). Wanneer ik de leerlingen observeer zal ik erop letten of zij initiatief nemen, betrokken zijn, zich competent voelen en leerkrachtafhankelijk werken. Ik wil gebruikmaken van een observatieformulier (figuur 5). Dit observatieformulier heb ik gemaakt met behulp van de 'Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen' (Laevers & Peeters, 1994). In deze betrokkenheidsschaal wordt gekeken naar het gedrag van leerlingen tijdens een activiteit, om zo het niveau van betrokkenheid te signaleren. In deze betrokkenheidsschaal worden leerlingen per 20 seconden geobserveerd en gescoord met schaalwaardes (figuur 5). Aan de hand van betrokkenheidssignalen kan de observator zien in welke schaalwaarde de desbetreffende leerling scoort. Laat een leerling bijvoorbeeld een dromerige blik zien, is hij aan het prutsen en werkt hij niet taakgericht, scoort hij in schaalwaarde 1, wat betekent dat er sprake is van 'geen betrokkenheid'. De betrokkenheidssignalen en de schaalwaardes zijn bijgevoegd in bijlage 6.

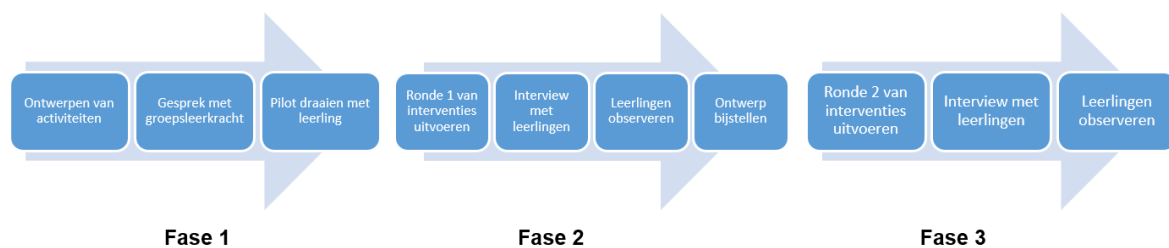
TIJD	SCORE BETROKKENHEID						
0.20 SEC	1	2	3	3+	4+	4	5
0.40 SEC	1	2	3	3+	4+	4	5
1.00 MIN	1	2	3	3+	4+	4	5
1.20 MIN	1	2	3	3+	4+	4	5
1.40 MIN	1	2	3	3+	4+	4	5
2.00 MIN	1	2	3	3+	4+	4	5

Figuur 5: Voorbeeld observatieformulier

Deelvraag 3: Hoe ervaren leerlingen de verschillende interventies?

Deelvraag 3 wordt beantwoord door de risicoleerlingen die hebben deelgenomen aan de interventies te interviewen. Een interview is gericht op het achterhalen van wat er bij een persoon/personen leeft aan ideeën, opinies en meningen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2014). De meningen van de leerlingen over de interventies heb ik in dit praktijkgericht onderzoek nodig, dus is een interview een geschikte methode. Door gebruik te maken van *voicing* (Otter, 2009) kan ik de meningen van de leerlingen in kaart brengen. *Voicing* is een methode waarbij de leerlingen ruimte krijgen voor eigen inbreng in het onderwijs. Door gebruik te maken van *voicing* kan ik peilen welke activiteit van de interventie het meest aansluit bij de leerlingen en waarom ze dit vinden. Voor dit praktijkgericht onderzoek wil ik een gestructureerd interview houden (Kallenberg, Koster, Onstenk, &

Scheepsma, 2014). Dit houdt in dat van te voren vragen worden opgesteld en dat elke respondent dezelfde vragen heeft. Een gestructureerd interview zorgt ervoor dat de verkregen gegevens in hoge mate vergelijkbaar zijn. De vragen die ik aan de leerlingen gaan stellen, zullen gaan over hun mening over de activiteiten. Hierbij gebruik ik foto's die gemaakt zijn tijdens het draaien van de pilotversie van dit onderzoek. Terwijl ik de foto's aan de leerlingen laat zien, stel ik vragen als: “*Kan je mij iets vertellen over wat je hebt gedaan op deze foto's?*” en “*Welke activiteit zouden je klasgenoten ook eens willen doen, denk je?*”. De woordkeus voor de vragen is afgestemd op het referentiekader van de leerlingen, zodat zij de vraagstelling begrijpen. Zoals eerder genoemd is, worden de interventies tweemaal uitgevoerd, dus zal ik tweemaal met de leerlingen in gesprek gaan. Hierbij zal ik alert zijn op ‘gewenste’ antwoorden, waar ik op terug zal komen in hoofdstuk 5.



Figuur 6: Verloop van dit onderzoek

3.3 Respondenten en betrokkenen

De respondenten van dit onderzoek zijn leerlingen van groep 3, zowel groep 3A als groep 3B. Het gaat hierbij expliciet om risicoleerlingen op het gebied van lezen. Het onderzoek bestaat uit interventies met leeractiviteiten gericht op het automatiseren van lezen. Bij elke activiteit is een andere manier van leren/leerstijl moeten inzetten om tot leren te komen. De betrokkenen in dit onderzoek zijn mijn collega's, de leerkrachten uit de groepen 3. Ook zijn mijn Critical Friends nauw betrokken geweest tijdens het schrijven van dit onderzoek.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Door gebruik te maken van een logboek wordt het proces van het onderzoek bijgehouden, waardoor het proces transparant is. De activiteiten van de interventies zijn op voorhand met mijn werkplekbegeleider (tevens de groepsleerkracht van groep 3) besproken, zodat zij er steeds van op de hoogte is en er sprake is van transparantie. De observaties worden gefilmd/opgenomen (mits er toestemming van ouders is, zie bijlage 7), waardoor het resultaat solide is. Interviews met de leerlingen worden opgenomen, zodat de verwerking daarvan een betrouwbaar gegeven is. Ik heb er bewust voor gekozen de interviews af te

nemen, omdat ik zelf wil werken met de leerlingen. Ik ben me ervan bewust dat dit kan leiden tot 'gewenste' antwoorden. De interventies, observaties en interviews worden meerdere keren uitgevoerd, waardoor er een betrouwbare interpretatie kan worden gedaan. Daarnaast zullen de opnames samen met een collega bekeken en geobserveerd worden. Echter wordt in een relatief korte periode actieonderzoek gehouden met een kleine groep respondenten. Dit betekent dat de resultaten niet in zijn geheel te generaliseren zijn.

3.5 Ethiek

De ouders van de leerlingen worden, voordat het onderzoek uitgevoerd wordt, op de hoogte gebracht (bijlage 8). Hierbij wordt ook toestemming gevraagd voor het filmen van de leerlingen tijdens deze interventies en wordt er uitgelegd dat dit beeldmateriaal alleen gebruikt wordt voor het doel van dit onderzoek. De leerlingen die deelnemen aan het onderzoek zullen ook uitgelegd worden waarom ze mee mogen doen en wat het doel daarvan is, in begrijpelijke en concrete taal. De leerkrachten van de groepen 3 worden ook continu op de hoogte gehouden van het onderzoeksproces en ik zal met hen samenwerken om dit onderzoek in goede banen te kunnen leiden.

Ik zal met een open blik en voldoende nieuwsgierigheid de vraagstellingen voor dit onderzoek behandelen. Bij het interview zal ik waken voor 'gewenste' antwoorden, aangezien ik zelf het interview afneem. Daarnaast zal ik zorgvuldig omgaan met de data van dit onderzoek en deze uitsluitend gebruiken voor het doel van dit onderzoek, waar de ouders van de leerlingen toestemming voor hebben gegeven. Alle betrokkenen (ouders, leerlingen, leerkrachten) zullen worden geanonimiseerd wegens privacybescherming.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven, aan de hand van de manier van data verzamelen.



Figuur 7: Fase 1 van dit onderzoek

4.1 Fase 1

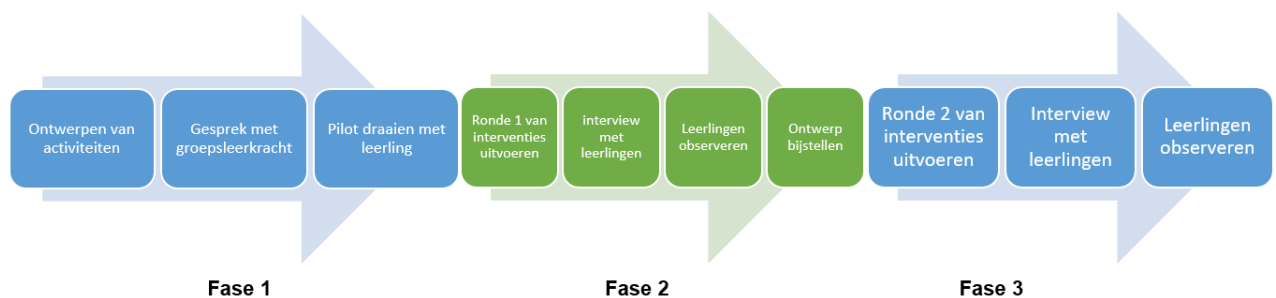
4.1.1 Deelvraag 1: Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?

Om deelvraag 1 te beantwoorden, zijn interventies opgezet met betrekking tot de leerstijlen van Fleming (2006) Deze activiteiten zijn verwerkt in een logboek, wat te lezen is in bijlage 5. In week 19 heb ik de interventies met de groepsleerkracht doorgenomen, zodat zij hier feedback op kon geven. Aan de hand van de feedback zijn de activiteiten nog aangepast en klaargelegd voor de uitvoering.

Week 20 staat in het teken van de eerste uitvoering van de activiteiten. Dit is benoemd als *ronde 1* van de interventies. Op maandag 13-5-2019 wordt een pilot gedraaid met een leerling die niet deelneemt aan het onderzoek. De leerling heeft elke activiteit uitgevoerd. Ze gaf aan dat bij de activiteit van visueel leren één afbeelding niet duidelijk was, dus die heb ik achteraf aangepast. Verder zijn de activiteiten door haar “goedgekeurd”.

In week 20 en 21 staat de uitvoering met de leerlingen gepland. Elke leerling komt individueel bij mij om de activiteiten uit te voeren. Na het uitvoeren zal ik ze kort interviewen, zodat ze hun mening kunnen geven. De uitvoering verliep goed. De leerlingen voerden elke opdracht uit zoals ik had gevraagd. Bij de auditieve activiteit wisten de leerlingen de woorden aan te wijzen die ik hardop zei. Hierbij hadden sommige leerlingen moeite met het zoeken van de woorden, omdat ze vasthouden aan de spellende strategie (Gijssel, Scheltinga, Verhoeven, & van Druenen, 2011). Er waren leerlingen die elk woord één voor één gingen lezen, tot ze bij het juiste woord uit kwamen, terwijl er ook leerlingen waren die de woorden op tafel scanden om zo via directe woordherkenning (Huizenga, Aanvankelijk en technisch lezen, 2010) het woord te vinden. Opvallend was dat een aantal leerlingen het juiste woord zochten door de eerste letter van het woord te gebruiken. Hierdoor konden de leerlingen een heleboel andere woorden uitsluiten om het goede woord te vinden. De visuele activiteit is ook goed verlopen. Leerlingen konden zelf achterhalen welk woord er gekoppeld moest worden aan de afbeelding. Ook bij deze activiteit waren er leerlingen die de woorden scanden, die woorden één voor één gingen lezen of die met behulp van de eerste letter het woord konden vinden. De opdracht van lezend en schrijvend leren duurde over het algemeen langer dan de andere opdrachten. De leerlingen deden lang over het lezen van de zinnen en dat kostte veel tijd. Deze opdracht maakten de leerlingen vrijwel allemaal zelfstandig, waarbij ze soms vragen stelden over het lezen van de woorden. Omdat deze opdracht tijdrovend was, heb ik voor de tweede uitvoering ervoor gekozen de opdracht korter te maken. De kinesthetische activiteit was de activiteit die het snelste verliep. Gemiddeld

waren leerlingen twee minuten bezig met het oplezen van woorden om er vervolgens overheen te springen/hinkelen. Hierbij viel de leesstrategie van leerlingen het meest op, waarbij de een zingend leest en de ander spellend leest (Gijssels, Scheltinga, Verhoeven, & van Druenen, 2011).

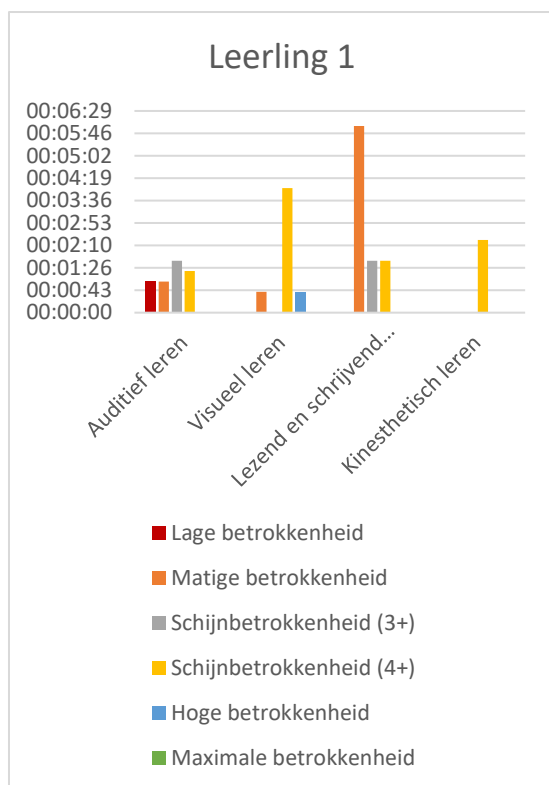


Figuur 8: Fase 2 van dit onderzoek

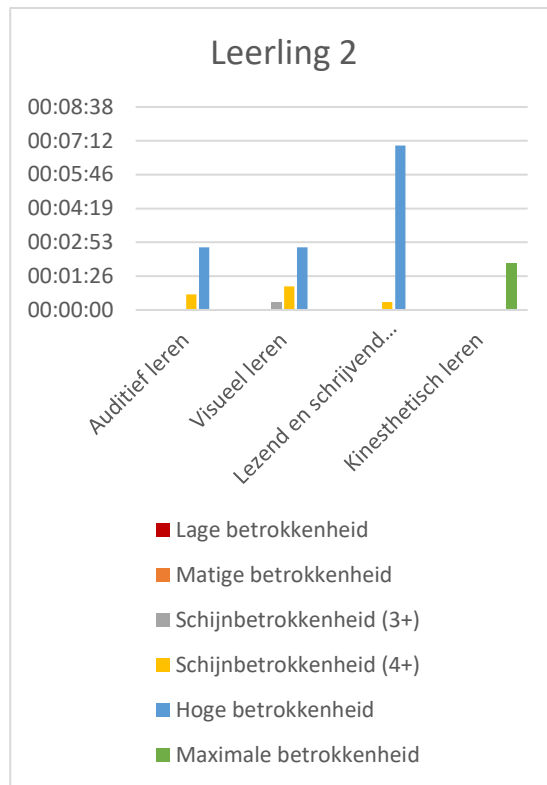
Fase 2

Deelvraag 2: Hoe verlopen de verschillende interventies op het gebied van automatiseren?

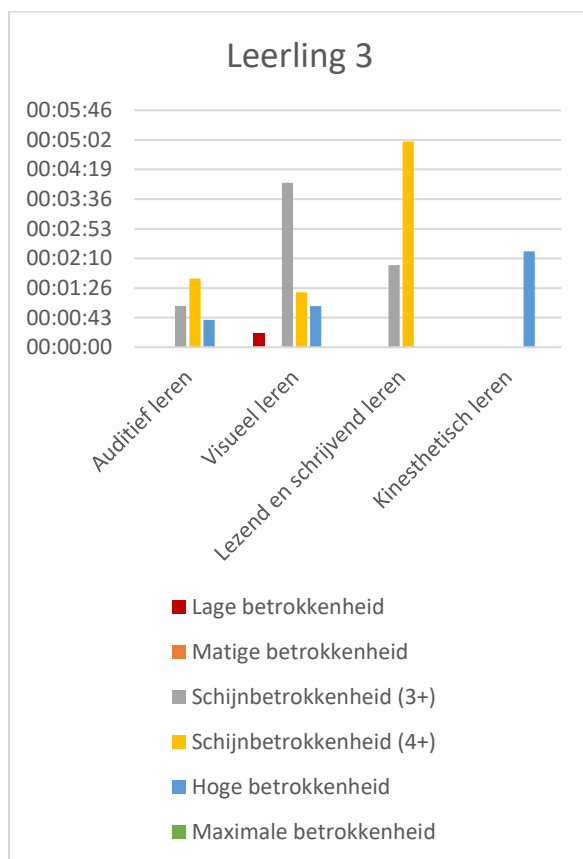
Voor de observaties is gebruikgemaakt van een observatieformulier, gebaseerd op de Leuvense betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994) (bijlage 6). De observatieschema's zijn ingevuld aan de hand van de video's die gemaakt zijn tijdens de interventies. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven, zijn de leerlingen elke 20 seconden geobserveerd en aan de hand daarvan hebben ze een score binnen de betrokkenheidsschaal gekregen (figuur 5). De gegevens zijn per leerling verwerkt in tabel 3 t/m 8. De Y-as geeft de tijd weer waarin de leerlingen kenmerken van betrokkenheid binnen een bepaalde schaalwaarde laten zien. Zo heeft bijvoorbeeld leerling 1 tijdens de activiteit van auditief leren voor 1 minuut en 20 seconden kenmerken van schijnbetrokkenheid op schaalwaarde 4+ laten zien. Vervolgens zijn de gegevens van de individuele leerlingen verwerkt in één tabel, tabel 9, die weergeeft wat de gemiddelde mate van betrokkenheid per activiteit is. In deze tabel staat de Y-as voor het aantal leerlingen dat gemiddeld de meeste kenmerken van betrokkenheid uit een bepaalde schaalwaarde tijdens een activiteit lieten zien.



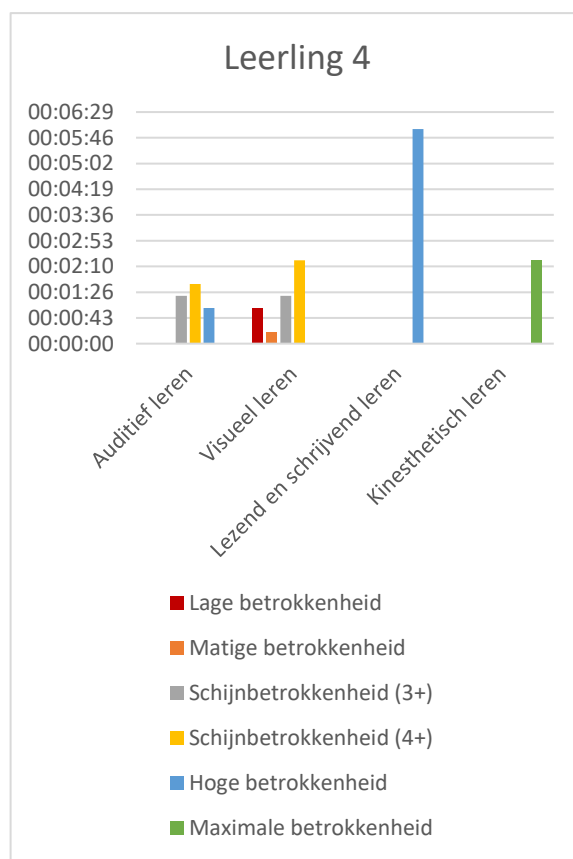
Tabel 3: Betrokkenheid ronde 1 leerling 1.



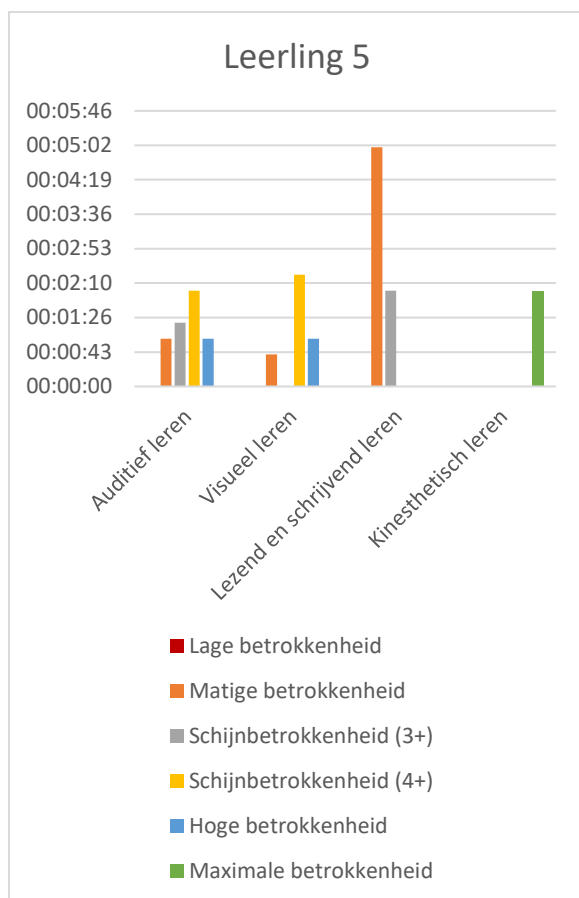
Tabel 4: Betrokkenheid ronde 1 leerling 2



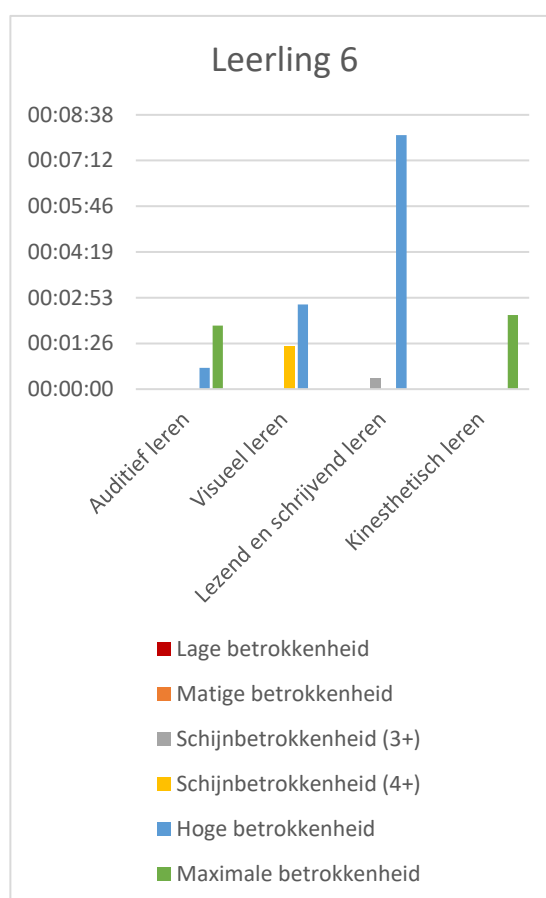
Tabel 5: Betrokkenheid ronde 1 leerling 3



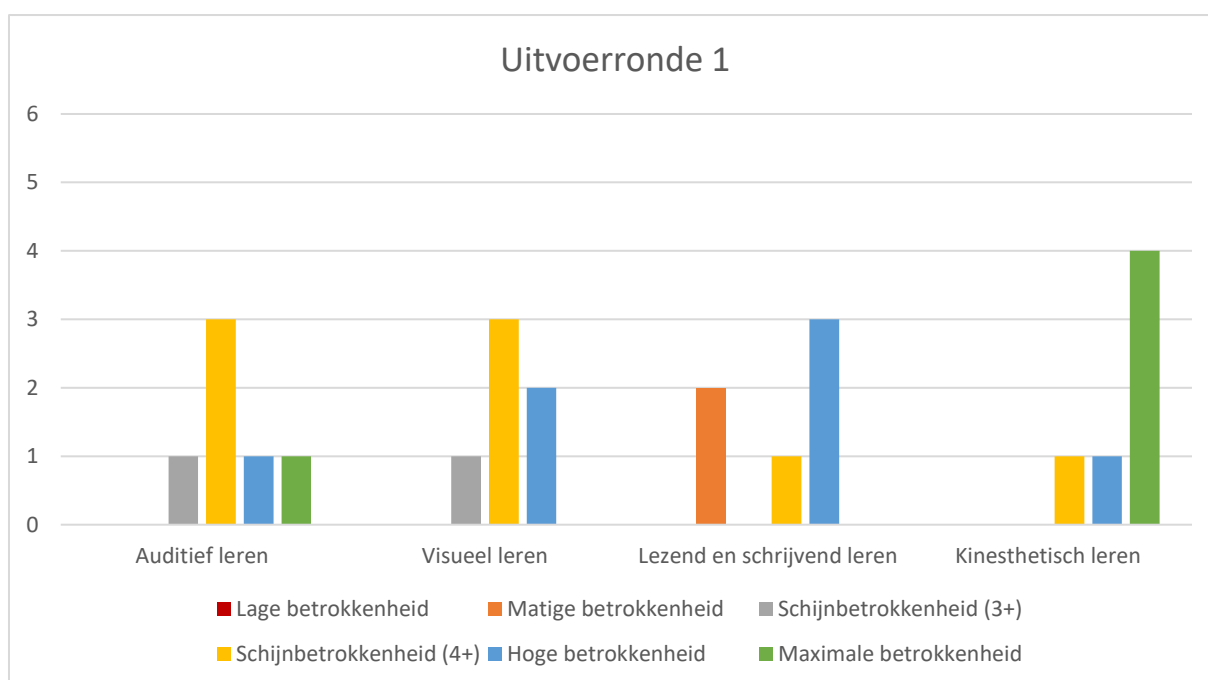
Tabel 6: Betrokkenheid ronde 1 leerling 4



Tabel 7: Betrokkenheid ronde 1 leerling 5



Tabel 8: Betrokkenheid ronde 1 leerling 6



Tabel 9: Gemiddelde observatiegegevens uitvoerronde 1

Zoals te zien is in bovenstaande tabellen, is er bij drie individuele leerlingen sprake van *lage betrokkenheid*. Er is echter weinig gescoord op *lage betrokkenheid* in vergelijking met de andere schaalscores die de leerlingen behaald hebben. In tabel 9 is weergegeven dat er bij geen enkele activiteit sprake is geweest van een gemiddelde van *geen betrokkenheid* of *lage betrokkenheid*. Bij één activiteit, het kinesthetisch leren, is sprake van maximale betrokkenheid, bij vier leerlingen. Dit is ook duidelijk terug te zien in de individuele tabellen. Drie kinderen lieten kenmerken van hoge betrokkenheid zien bij het lezend en schrijvend leren, namelijk leerling 2, leerling 4 en leerling 6 (tabel 4, 6 en 8). Bij het auditief en visueel leren komt er bijna dezelfde data uit, waarvan de meeste leerlingen kenmerken van schijnbetrokkenheid op schaalwaarde 3+ laten zien. Deze leerlingen hebben tijdens die activiteit laten zien dat ze kort geconcentreerd aan de taak bezig waren. Daarnaast lieten ze onrustig gedrag zien (Laevers & Peeters, 1994). Bij de activiteit van lezend en schrijvend leren zijn er twee leerlingen die signalen van matige betrokkenheid hebben laten zien: onnauwkeurigheid, minimale concentratie en een neutrale mimiek (Laevers & Peeters, 1994).

Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?

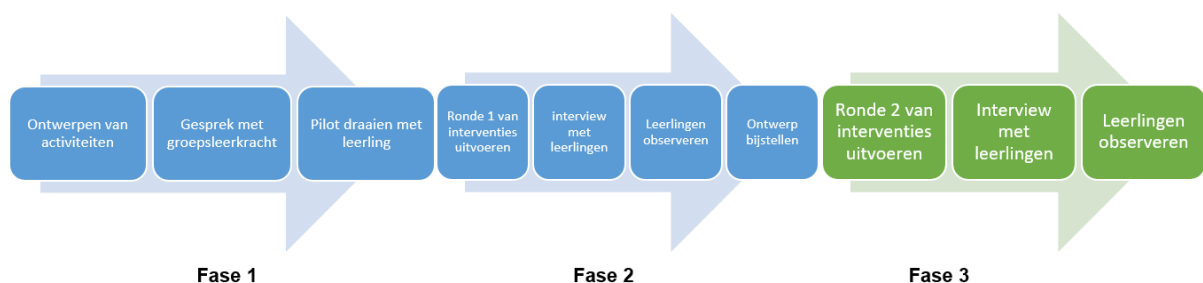
De interviews met de leerlingen hebben direct na het uitvoeren van de activiteiten plaatsgevonden. Bij elke leerling is dit interview afgenomen. De leerlingen kregen vier foto's voor zich met op elke foto de activiteit die ze zojuist hadden gedaan. Ze mochten vertellen wat ze bij elke activiteit hadden gedaan. De ene leerling vertelde wat hij had gedaan in de volgorde zoals de activiteiten waren afgenomen, de andere leerling deed dit niet. Elke leerling kon uitleggen wat hij had gedaan tijdens de activiteiten. De volledige antwoorden van de interviews zijn uitgewerkt in bijlage 9.

Nadat de leerlingen hadden uitgelegd wat ze hadden gedaan, mochten ze de foto's rangschikken. De activiteit waarbij ze het meest plezier ervoeren mocht helemaal links liggen en de activiteit waarbij ze minder plezier ervoeren rechts. Hierbij had elk kind de activiteit van kinesthetisch leren links gelegd.

“Ja juf, ik heb wiebelbillen, dus ik spring graag.”

Als de leerlingen mochten kiezen welke activiteit ze de volgende dag in de klas zouden mogen doen, koos het merendeel voor springen. Eén leerling wilde alle activiteiten in de klas uitvoeren. De leerlingen mochten als laatst nadenken over welke activiteit hun klasgenoten

graag zouden doen in de klas. Sommige leerlingen dachten hierbij aan hun beste vriend en gaven aan de hand daarvan hun antwoord: “Nou als mijn vriendje zou moeten kiezen, zou hij willen springen, want dat doet hij heel graag” of “Mijn beste vriendje vindt plaatjes heel leuk, dus hij zou plaatjes willen doen.”. Sommige leerlingen gaven opmerkelijke antwoorden, zoals: “Als de hele klas mocht kiezen, zouden ze die met de plaatjes doen, juf. Want dan denken ze niet dat ze aan het leren zijn, maar dat het een spel is.” Of “Nou dan zouden ze allemaal willen springen, want niemand houdt van stilzitten.”. Een andere leerling zei: “Ik denk dat iedereen die plaatjes wel leuk vindt. Maar de zon-kinderen vinden het lezen en schrijven leuk, want die zijn daar zo goed in.”. Hierbij refereert de leerling naar de sterke leerlingen binnen het leesonderwijs, die extra uitdaging krijgen door een ‘zon-boekje’ (Benoit, et al., 2015).

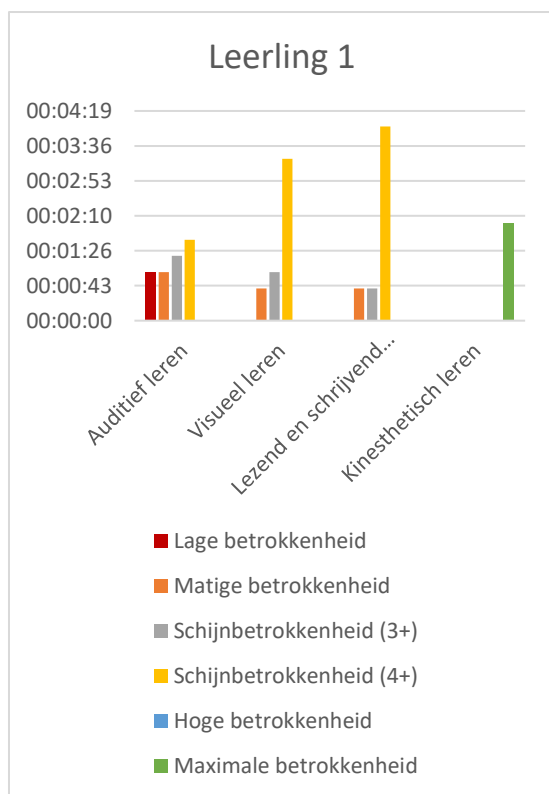


Figuur 9: Fase 3 van dit onderzoek

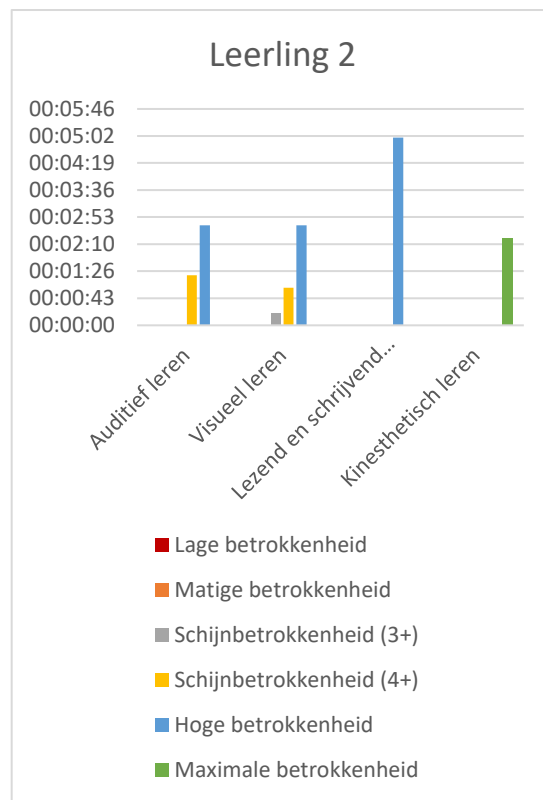
Fase 3

Deelvraag 2: Hoe verlopen de verschillende interventies op het gebied van automatiseren?

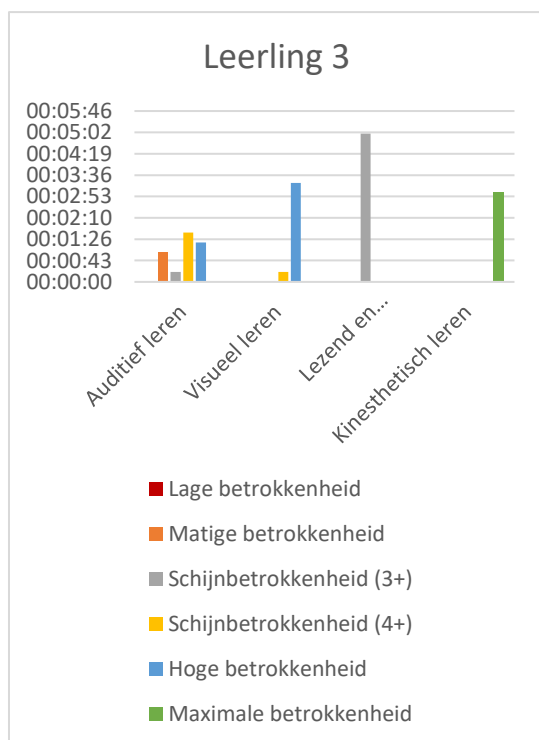
Tijdens de tweede uitvoering zijn de leerlingen opnieuw gefilmd, zodat achteraf geobserveerd kon worden. Deze observaties zijn gedaan aan de hand van het observatieschema van de Leuvense betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994). De resultaten van de individuele observaties zijn verwerkt in de tabellen 10 t/m 15. Ook in deze tabellen staat de Y-as voor de tijd waarin de leerlingen kenmerken van betrokkenheid hebben laten zien, binnen een bepaalde schaalwaarde. Tijdens deze fase zijn de individuele resultaten ook samen verwerkt in één tabel, tabel 16. Deze tabel geeft de gemiddelde mate van betrokkenheid per activiteit weer. De Y-as geeft weer hoeveel leerlingen gemiddeld de meeste kenmerken van betrokkenheid uit een bepaalde schaalwaarde tijdens een activiteit lieten zien. Zo waren er bij de activiteit van auditief leren vier leerlingen die het vaakst kenmerken van hoge betrokkenheid lieten zien (tabel 16).



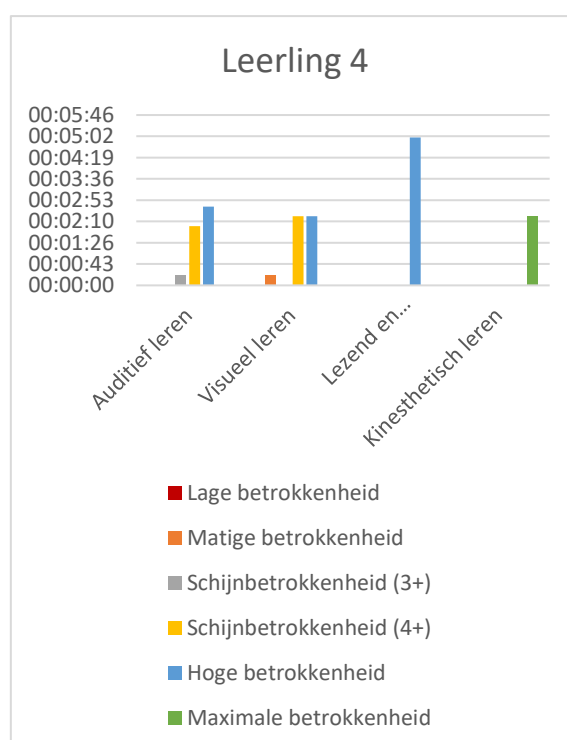
Tabel 10: Betrokkenheid ronde 2 leerling 1



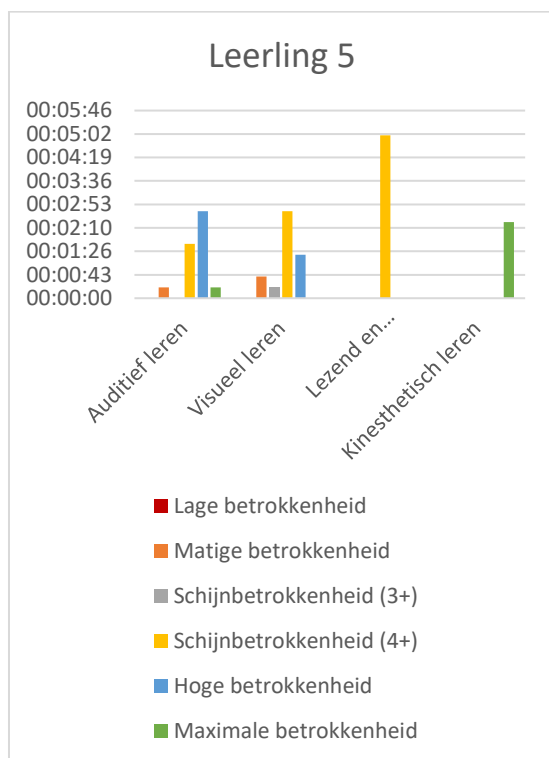
Tabel 11: Betrokkenheid ronde 2 leerling 2



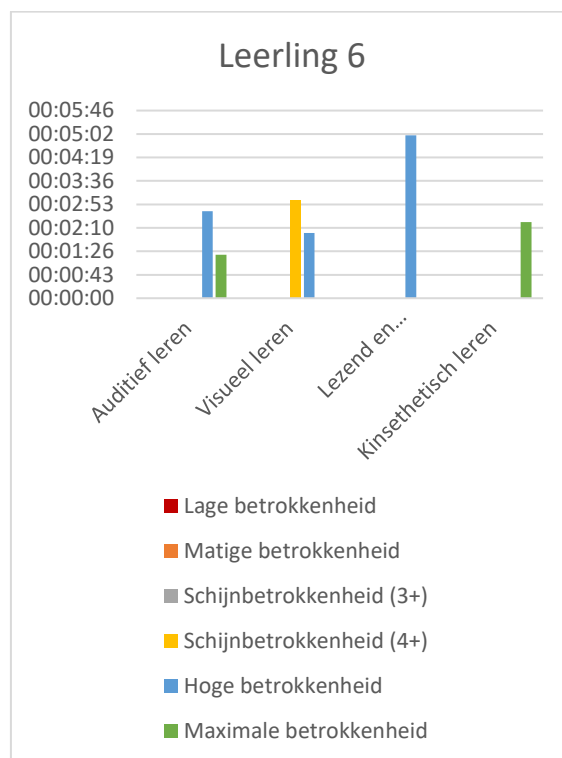
Tabel 12: Betrokkenheid ronde 2 leerling 3



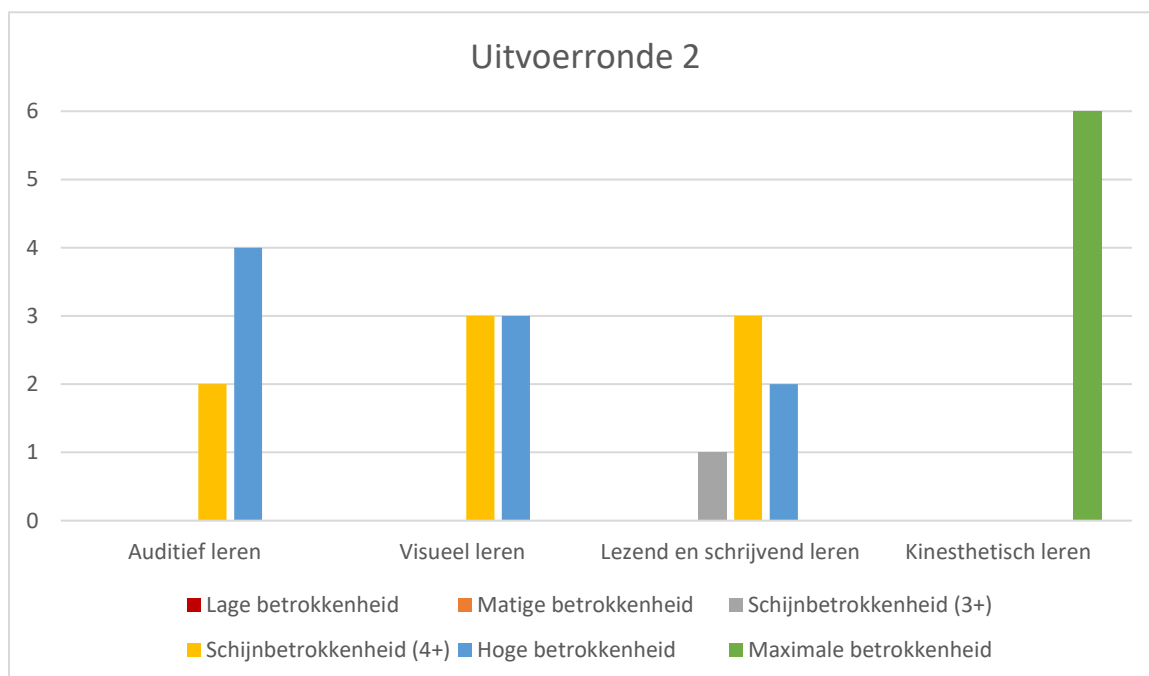
Tabel 13: Betrokkenheid ronde 2 leerling 4



Tabel 14: Betrokkenheid ronde 2 leerling 5



Tabel 15: Betrokkenheid ronde 2 leerling 6



Tabel 16: Gemiddelde observatiegegevens uitvoerronde 2

Tijdens de tweede uitvoerronde zijn de betrokkenheidssignalen bij de leerlingen anders dan tijdens de eerste uitvoerronde. Leerling 1 laat weinig verschil zien, hoewel er bij de activiteit

van kinesthetisch leren dit keer sprake is van maximale betrokkenheid, in plaats van hoge betrokkenheid. De andere leerlingen laten bij vrijwel alle activiteiten een (kleine) mate van hogere betrokkenheid zien dan bij de eerste uitvoerronde. Dit is ook terug te zien in de tabel van de gemiddelde observatiegegevens, tabel 16. Hoewel er in de eerste uitvoerronde nog sprake was van *matige betrokkenheid* en *schijnbetrokkenheid* op schaalwaarde 3+, is dat in de tweede uitvoerronde niet meer het geval. Er is één leerling die bij *lezend en schrijvend leren* nog kenmerken van *schijnbetrokkenheid* op schaalwaarde 3+ laat zien, namelijk leerling 3 (tabel 12). Wat opvallend is, is dat er tijdens deze uitvoerronde sprake is van maximale betrokkenheid bij de activiteit van kinesthetisch leren bij alle leerlingen. De leerlingen hebben tijdens deze activiteit laten zien dat ze een snelle reactietijd hadden, nauwkeurig en geconcentreerd te werk gingen en doorzettingsvermogen vertoonden (Laevers & Peeters, 1994).

Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?

De interviews zijn weer direct na de uitvoering van de activiteiten afgenomen. De vragen voor dit interview waren hetzelfde als bij de eerste uitvoering. Hierbij kon elke leerling weer precies uitleggen wat de inhoud van de activiteiten was en hoe ze deze activiteiten hebben ervaren. De volledige antwoorden van de interviews zijn uitgewerkt in bijlage 9.

Iedere leerling kon de eerste vraag over de inhoud van de activiteiten beantwoorden zoals bij de eerste ronde. Ze vertelden allemaal kort wat ze hadden gedaan. Sommigen vertellen dit in de volgorde zoals de activiteiten zijn uitgevoerd, anderen vertellen het in een willekeurige volgorde. Opvallend bij de tweede vraag, waarbij de leerlingen de activiteiten mochten ranken aan de hand van foto's, is dat de ranking bij de tweede ronde niet altijd overeenkomt met de eerste ronde. Wel verkiest bijna elk kind opnieuw de activiteit van het kinesthetisch leren boven de andere activiteiten. Eén leerling gaf aan dat ze deze keer iets anders als eerste wilde kiezen, namelijk de activiteit van visueel leren. De derde vraag werd door elk kind hetzelfde beantwoord, als ze een van de activiteiten in de klas mochten doen, zou het de activiteit van het kinesthetisch leren zijn. Wanneer leerlingen na mogen denken over welke activiteit hun klasgenoten zouden kiezen, zou een deel kiezen voor visueel leren, een deel kiest voor kinesthetisch leren en één leerling kiest voor lezend en schrijvend leren, omdat hij dat belangrijk vindt.

“Eerst moet je schooldingen doen, zoals het werkboekje. Daarna kan je pas de leuke dingen doen, zoals het springen.”

5. Conclusies en discussies

In dit hoofdstuk wordt een conclusie getrokken uit de dataverzameling van hoofdstuk 4. Daarnaast worden een aantal discussiepunten uiteen gezet, waarbij er op een kritische manier op dit onderzoek gereflecteerd wordt.

5.1 Inleiding

Om erachter te komen hoe ik risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 kan motiveren tot automatiseren, ben ik eerst nagegaan welke activiteiten ik zou kunnen uitvoeren met deze leerlingen. Die activiteiten zijn verwerkt in een logboek (bijlage 5). Vervolgens heb ik deze activiteiten uitgevoerd en gefilmd, zodat ik deze later kon observeren aan de hand van de Leuvense betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994). Na het uitvoeren van de activiteiten heb ik de leerlingen kort geïnterviewd, om er achter te komen hoe zij de activiteiten beleefd hebben. De data die in hoofdstuk 4 zijn gepresenteerd, zullen in dit hoofdstuk kritisch besproken worden. Daarnaast reflecteer ik op mijn eigen onderzoekende houding.

5.2 Onderzoeksvraag

De hoofdvraag die ik mij tijdens dit praktijkgericht onderzoek heb gesteld is: “Op welke manier kan ik risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 motiveren tot automatiseren?” Om hier antwoord op te krijgen, heb ik mijzelf ook drie deelvragen gesteld, namelijk:

1. Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?
2. Hoe verlopen verschillende interventies op het gebied van automatiseren?
3. Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?

5.3 Conclusies

5.3.1 Deelvraag 1: Hoe organiseer ik interventies op het gebied van automatiseren waarbij verschillende leerstijlen worden toegepast?

Om deze deelvraag te beantwoorden, heb ik activiteiten uitgezet aan de hand van de leerstijlen van Fleming (2006) en deze in een logboek verwerkt (bijlage 5).

De leerstijlen van Fleming bestaan uit het auditief leren, visueel leren, kinesthetisch leren en het lezend en schrijvend leren (Fleming & Baume, 2006). Voor elk van deze leerstijlen heb ik een activiteit bedacht. Om tegemoet te komen aan de motivatie van de leerlingen, heb ik

rekening gehouden met de uitgangspunten van de *self-determination theory* van Ryan en Deci (2017): relatie, competentie en autonomie. Het uitzetten van deze activiteiten verliep vrij vlot. Door met mijn werkplekbegeleider in overleg te gaan over de inhoud van de activiteiten, heb ik de laatste aanpassingen kunnen doen. Omdat ik woordkaarten wilde gebruiken die al aanwezig waren in de klas, was ik qua voorbereiding niet veel tijd kwijt. En doordat ik een pilot had gedraaid met een leerling die niet deelneemt aan het onderzoek, kon ik achterhalen of alle activiteiten van goede kwaliteit waren. Deze leerling heeft nog goede aanvullingen gegeven, waardoor de activiteiten daarna compleet waren.

5.3.2 Deelvraag 2: Hoe verlopen verschillende interventies op het gebied van automatiseren?

De uitvoering van beide uitvoerrondes verliepen soepel. De leerlingen deden wat er van ze gevraagd werd en wisten bij ronde 2 wat er van hen werd verwacht.

Gezien de resultaten van leerling 1 bij uitvoerronde 1 (tabel 3), zou de voorkeur uitgaan naar visueel leren. Echter laat deze leerling bij de tweede uitvoerronde een hogere mate van betrokkenheid zien (tabel 10). Er is nog steeds sprake van schijnbetrokkenheid op schaalwaarde 4+, bij auditief-, visueel- en lezend en schrijvend leren. Het opvallendste resultaat is de data bij kinesthetisch leren, waarbij leerling 1 maximaal betrokken is, volgens de betrokkenheidssignalen (Laevers & Peeters, 1994). Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerling 1 neigt naar visueel leren, maar een grotere voorkeur heeft voor kinesthetisch leren (Fleming & Baume, 2006).

Leerling 2 laat in beide uitvoerrondes nauwelijks verschil zien (tabel 4 en 11). Deze leerling leest met behulp van clusters en spellingpatronen (Huizenga, Aanvankelijk en technisch lezen, 2010) en zoekt voornamelijk naar de eerste letter van de woorden. Tijdens de activiteiten van auditief-, visueel- en lezend en schrijvend lezen laat deze leerling signalen van hoge betrokkenheid zien (Laevers & Peeters, 1994). Leerling 2 is maximaal betrokken bij de activiteit van kinesthetisch leren, wat betekent dat daar de leervoorkeur ligt bij deze leerling (Fleming & Baume, 2006).

Leerling 3 laat de minste betrokkenheidssignalen zien tijdens de activiteiten van auditief leren, wat zou betekenen dat daar niet de voorkeur naar uit gaat (tabel 5 en 12). Deze leerling houdt sterk vast aan de spellende leesstrategie (Struiksmā, van der Leij, & Vieijra, 2012). De hoogste betrokkenheidssignalen laat leerling 3 zien tijdens de activiteit van kinesthetisch leren, waarbij er tijdens de tweede uitvoerronde sprake is van maximale betrokkenheid. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leervoorkeur van leerling 3 uitgaat naar kinesthetisch leren (Fleming & Baume, 2006).

De betrokkenheidssignalen van leerling 4 zijn tijdens de tweede uitvoerronde hoger dan tijdens de eerste uitvoerronde (tabel 6 en 13). Deze leerling herkent de meeste woorden vrijwel direct, waardoor het lezen vlotter verloopt (Huizenga, Aanvankelijk en technisch lezen, 2010). Hierbij laat leerling 4 door middel van de betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994) zien dat de activiteit van visueel leren de minste voorkeur heeft. Hier laat de leerling signalen zien van lage- tot schijnbetrokkenheid. De hoogste betrokkenheid laat deze leerling zien bij de activiteit van kinesthetisch leren, waarbij de leerling maximaal betrokken is. Dit betekent dat deze leerling de voorkeur geeft aan kinesthetisch leren (Fleming & Baume, 2006).

Gekeken naar de data van leerling 5, gaat ook de voorkeur naar kinesthetisch leren (tabel 7 en 14). Deze leerling maakt gebruik van het programma Bouw! (Lexima, 2019) en mogelijk is er sprake van dyslexie. Deze leerling maakt voornamelijk gebruik van de radende strategie (Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2012), wat maakt dat zijn werkwijze onnauwkeurig is. Deze leerling laat tijdens beide uitvoerrondes uitsluitend signalen van maximale betrokkenheid zien (Laevers & Peeters, 1994). leerling 5 liet bij de activiteit van lezend en schrijvend leren de minste betrokkenheidssignalen zien. Dit zou dus betekenen dat daar de minste voorkeur naar uit gaat (Fleming & Baume, 2006).

Leerling 6 laat over het algemeen bij beide uitvoerrondes hoge betrokkenheidssignalen zien (tabel 8 en 16). Deze leerling maakt gebruik van de spellende strategie, maar doet dit op een redelijk vlot tempo (Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2012). Het ziet ernaar uit dat de leerstijl van leerling 6 kinesthetisch leren is, terwijl er ook een behoorlijk hoge betrokkenheid is tijdens de activiteit van auditief leren (Fleming & Baume, 2006). Visueel leren heeft de minste voorkeur voor deze leerling, gezien de schijnbetrokkenheidssignalen.

De meeste leerlingen houden sterk vast aan de spellende strategie (Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2012) tijdens het lezen, wat het tempo langzamer maakt. Er kan dus geconcludeerd worden dat elke leerling tijdens dit actieonderzoek heeft laten zien de voorkeur te geven aan de leerstijl kinesthetisch leren, waarbij ze al bewegend de leerstof doornemen (Fleming & Baume, 2006).

5.3.3 Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen de verschillende interventies?

In dit onderzoek zijn de leerlingen na de interventies geïnterviewd over hun bevindingen van de uitgevoerde activiteiten. Tijdens dit interview is gebruikgemaakt van foto's die elke activiteit visualiseren. De leerlingen hebben op deze manier gemakkelijk aan kunnen geven welke activiteit hen het meeste aansprak en welke minder. Alle leerlingen, behalve leerling 3, konden dit uitleggen in de volgorde waarin de activiteiten zijn uitgevoerd. Leerling 5 had dit de eerste keer wel op chronologische volgorde uitgelegd, terwijl hij de tweede ronde dit op

willekeurige volgorde heeft verwoord. Opvallend is dat de leerlingen de opdracht van *lezend en schrijvend leren* associëren met 'schrijven' en niet zo zeer met 'lezen'. Alle leerlingen verkiezen in de eerste uitvoerronde de activiteit van kinesthetisch leren boven de andere activiteiten. De tweede, derde en vierde keuze van de leerlingen is voor elke leerling anders en terug te lezen in bijlage 9. Opvallend is dat leerling 1 volgens de observaties neigt naar de visuele leerstijl, maar zelf aangeeft dit niet te verkiezen boven de andere activiteiten. Bij het interview met leerling 2 wordt aangegeven dat hij alle activiteiten met plezier heeft uitgevoerd, wat ook terug te zien is in de observaties: er was sprake van hoge betrokkenheid. Leerling 2 verkiest de activiteit van kinesthetisch leren boven de andere activiteiten, wat overeenkomt met de observaties. Leerling 3 verkiest tweemaal de activiteit van kinesthetisch leren boven de andere activiteiten, wat ook overeenkomt met de observaties. Deze leerling geeft aan bij de activiteit van lezend en schrijvend leren het minst plezier te ervaren, terwijl bij de observaties niet de minste betrokkenheidssignalen zijn geconstateerd bij deze activiteit. Leerling 4 heeft een opmerkelijke keuze gemaakt bij het rangschikken van de activiteiten. In het eerste interview gaf ze overduidelijk aan de activiteit van kinesthetisch leren te verkiezen boven de andere activiteiten. Echter heeft ze in het tweede interview een andere activiteit gekozen, namelijk de activiteit van visueel leren. Hierbij gaf ze aan: "Dit keer kies ik eens iets anders, juf.". Het is nu onduidelijk of de leerling bij deze activiteit daadwerkelijk meer plezier ervaaarde dan bij de andere activiteiten, of dat ze niet steeds dezelfde keuze wil maken. Uit de observaties blijkt namelijk dat leerling 4 de hoogste betrokkenheidssignalen laat zien bij de activiteit van kinesthetisch leren, ook in de tweede uitvoerronde. Daarnaast laat de leerling de laagste betrokkenheidssignalen zien tijdens de activiteit van visueel leren, die ze nu verkiest boven de andere activiteiten. De interviews met leerling 5 gaven als resultaat dat hij de activiteit van kinesthetisch leren verkiest boven de andere activiteiten. Dit komt duidelijk overeen met de observaties en hieruit kan geconcludeerd worden dat deze leerstijl het beste bij hem past. Leerling 6 geeft als enige leerling bij beide interviews dezelfde ranking aan, waarbij kinesthetisch leren verkozen wordt boven de andere activiteiten en auditief leren als laatst gekozen wordt. Gezien de observaties, is er een maximale betrokkenheid voor kinesthetisch leren, maar ook een hoge betrokkenheid voor auditief leren. Er kan wel geconcludeerd worden dat kinesthetisch leren de beste leerstijl is voor deze leerling. Doordat in dit interview gevraagd is naar de mening van de leerling, is gebruikgemaakt van *Voicing* (Otter, 2009). Wanneer de leerlingen moeten kiezen voor medeleerlingen, ligt deze keuze steeds anders (bijlage 9). Drie leerlingen kiezen voor visueel leren, twee leerlingen kiezen voor kinesthetisch leren en één leerling kiest eerst voor springen, maar in het tweede interview kiest hij voor lezend en schrijvend leren.

“Als de klas naar plaatjes zou kijken, zouden ze niet denken dat ze aan het leren zijn, maar een spel doen.”

5.3.4 Hoofdvraag: Op welke manier kan ik risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 motiveren tot oefening van het automatiseren?

Om de risicoleerlingen binnen het leesonderwijs in groep 3 te motiveren tot oefening van automatiseren, heb ik activiteiten georganiseerd met betrekking op de leerstijlen van Fleming (2006), heb ik de leerlingen geobserveerd tijdens de uitvoering van activiteiten met behulp van de Leuvense betrokkenheidsschaal van Laevers en Peeters (1994) en heb ik de leerlingen geïnterviewd over de inhoud en hun beleving van de activiteiten. Door de leerlingen te observeren tijdens de verschillende activiteiten, kan ik achterhalen welke leerstijl zij prefereren. De leerlingen betrekken bij het proces maakt dat er gebruik is gemaakt van *voicing* (Otter, 2009). Door activiteiten uit te voeren met de leerstijl die de leerlingen prefereren, kan de motivatie vergroot worden (Fleming & Baume, 2006).

Gezien de observaties en de interviews met de leerlingen, komt duidelijk naar voren dat deze leerlingen de leerstijl ‘kinesthetisch leren’ verkiezen boven andere leerstijlen. Wanneer activiteiten worden gedaan met betrekking tot bewegen, zullen deze leerlingen meer betrokken en dus meer gemotiveerd zijn.

5.4 Discussie

Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek ben ik tegen een aantal zaken aangelopen. Zo heb ik ervaren dat er tijdens het uitvoeren van de activiteiten met de leerlingen, realistisch gezien nooit sprake kan zijn van ‘geen betrokkenheid’ of ‘lage betrokkenheid’. Dit omdat ik de activiteiten met leerlingen individueel heb uitgevoerd. Hierdoor ligt de focus continu op hen, waardoor zij minder geneigd zijn andere dingen te doen als wegdromen, treuzelen of niet-taakgericht gedrag vertonen. Wanneer een groep leerlingen geobserveerd zou worden, zou er wel sprake kunnen zijn van lage of geen betrokkenheid. Er is niet gekozen voor effectmeting in dit onderzoek gezien de korte periode en de nadruk op wijze van motiveren.

Ik ben me ervan bewust dat ik dit praktijkgericht onderzoek met een relatief kleine groep leerlingen heb uitgevoerd, waardoor de resultaten niet te generaliseren zijn. Dit onderzoek is uitgevoerd met zes leerlingen binnen één school, terwijl het onderzoek ook op andere scholen en ook andere groepen uitgevoerd kan worden.

De uitgevoerde interventies zijn in principe momentopnames, wat betekent dat leerlingen zich anders voor kunnen doen dan normaal, om wat voor reden dan ook. Zo was één leerling tijdens het tweede uitvoermoment erg moe, omdat hij een druk weekend had gehad. Dit kan ervoor zorgen dat hij zich minder goed kan concentreren dan op andere dagen. Een andere leerling was jarig tijdens het onderzoek, waardoor zij graag vertelde over haar verjaardag. Ook dit kan ervoor zorgen dat zij minder geconcentreerd werkt of juist heel enthousiast is. Daarnaast worden leerlingen gefilmd tijdens de uitvoering, wat ervoor kan zorgen dat ze zich anders gedragen dan normaal.

Ik heb tijdens dit praktijkgericht onderzoek zelf de interviews afgenomen. Hierbij realiseer ik me dat dit kan leiden tot gewenste antwoorden van de leerlingen. Wanneer een collega de interviews had afgenomen, zouden er minder gewenste antwoorden kunnen komen, wat leidt tot betrouwbaardere informatie. Echter is het een bewuste keuze geweest om zelf de interviews af te nemen, zoals ik in hoofdstuk 3 beschreven heb.

Dit onderzoek is uitgevoerd in een relatief korte tijdsperiode, waardoor er 'slechts' twee uitvoerrondes waren. Als er meer beschikbare tijd zou zijn, zouden er meer uitvoerrondes plaats kunnen vinden, wat wellicht voor meer informatie zou kunnen zorgen.

Eén van de leerlingen leek na de laatste uitvoerronde nog niet gemotiveerd te zijn, ook al leek hij tijdens de activiteit van het kinesthetisch leren maximaal betrokken. Hij gaf zelf namelijk aan het lezen niet leuk te vinden. De leerkracht gaf aan dat deze leerling gevoelig is voor spelelementen, wat hem wellicht motiveert tot lezen. Er had nog een ronde van interventies kunnen plaatsvinden met spelelementen, om te onderzoeken of leerlingen dan gemotiveerder zijn, maar gezien de tijdsperiode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, is dit niet gelukt.

Mocht hier een vervolgonderzoek op komen, is mijn advies dit in een langere tijdsperiode te doen met meer leerlingen. Daarnaast lijkt het mij verstandig om de interventies individueel, maar ook in groepen leerlingen uit te voeren. Dit onderzoek is uitgevoerd buiten de klas, maar kan ook in de klas uitgevoerd worden. Door de werkvormen aan te passen aan de leerstijlen van Fleming (2006), kan ook achterhaald worden welke leerlingen meer of minder betrokken zijn.

Gezien het belang van automatiseren bij het leren lezen, is motivatie bij leerlingen essentieel. Door tegemoet te komen aan de leerstijl van de risicoleerlingen binnen het leesonderwijs, kan de motivatie vergroot worden en verloopt het automatiseren soepeler.

Terugkijkend op de aanleiding van dit onderzoek, het feit dat ik verandering wil brengen in de motivatieproblematiek bij risicoleerlingen binnen het leesonderwijs, ben ik tevreden over het proces en de uitkomst van dit onderzoek. Ik heb met de desbetreffende risicoleerlingen activiteiten kunnen uitvoeren die betrekking op verschillende leerstijlen, om er achter te komen wanneer zij kenmerken van hoge of maximale betrokkenheid lieten zien. Zo ben ik er achter gekomen dat de manier van leren die zij nu op school ervaren, wat voornamelijk auditief leren en lezend en schrijvend leren is, niet bij hun leerstijl past. Door onderwijsactiviteiten aan te passen aan de leerstijl die wel bij hun past, het kinesthetisch leren, zal de betrokkenheid en dus de motivatie van deze leerlingen aanzienlijk stijgen.

Zoals ik in de aanleiding schreef, zie ik het als mijn taak om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Door dit onderzoek uit te voeren, heb ik mijzelf aanzienlijk verbeterd in dit aspect. Ik heb onderzocht welke onderwijsbehoeften deze risicoleerlingen hebben en daardoor kan ik hun onderwijs verbeteren. In de toekomst kan ik mijn eigen onderwijs hier ook op aanpassen. Vanaf nu houd ik er altijd rekening mee dat elke leerling, ongeacht of het een risicoleerling is, verschillende onderwijsbehoeften heeft en dat hier verschillende leerstijlen bij horen. Door in mijn eigen onderwijs ervoor te zorgen dat er een balans is tussen de verschillende leerstijlen, kan ik tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

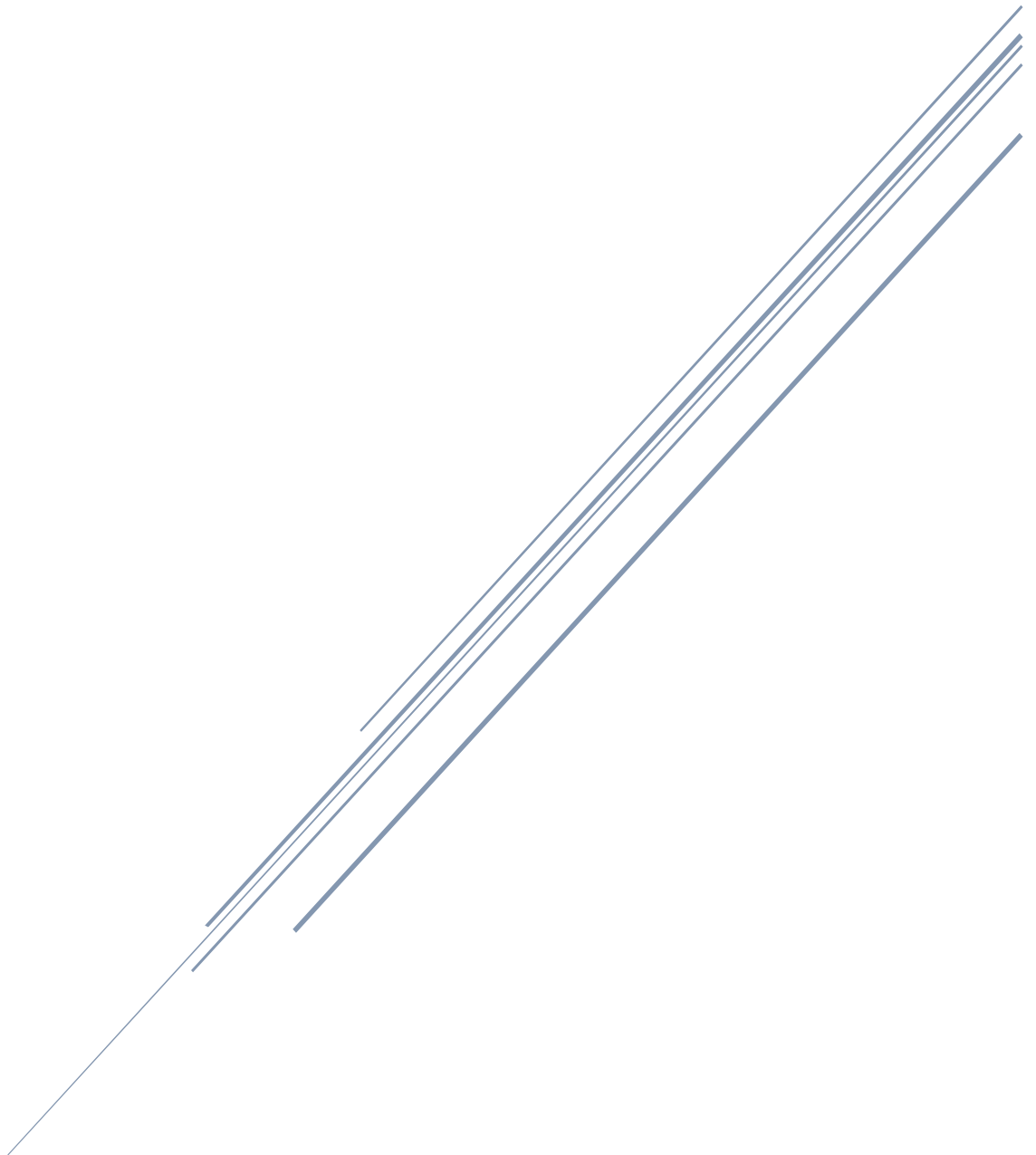
Bibliografie

- Benoit, A., Geudens, A., Irausquin, R., Koekebacker, E., van der Linden, S., van Loosbroek, I., . . . Warnaar, J. (2015). *Veilig leren lezen - Gebruikswijzer en verantwoording*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.
- Brouwers, H. (2013). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- de Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & van de Ven, A. (2011, November). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Opgehaald van Leoz: [file:///E:/Fontys/Master%20EN/Studiegroep/Bruine%20et.al.%20\(2011\).%20LEOZ%20Bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf](file:///E:/Fontys/Master%20EN/Studiegroep/Bruine%20et.al.%20(2011).%20LEOZ%20Bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf)
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments, SEDA Ltd. issue 7.4*, 4-7.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Verhoeven, L., & van Druenen, M. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Hendriksen, J. L. (2013). *Het verhaal van het kind*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2014). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Laevers, F., & Peeters, A. (1994). *Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen*. Leuven: CEGO uitgevers.
- Lexima. (2019). *Bouw! ter voorkoming van leesproblemen*. Opgehaald van Lexima: <https://www.lexima.nl/dyslexiesoftware/bouw>
- Otter, M. d. (2009). Perspectief op inclusief... een passende uitdaging. In J. van Lakerveld, & M. Otter, *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek* (pp. 2-18). Antwerpen: Garant.
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2014). *Portaal*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Ruijsenaars, A. (2008). *Leerproblemen en leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guilford Press.
- Schuman, H. (2010). *Inclusief onderwijs, dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stichting Dyslexie Nederland. (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling*. Opgehaald van Stichting dyslexie Nederland:
http://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2016.pdf
- Struiksma, A., van der Leij, A., & Vieijra, J. (2012). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- van der Leij, A. (2016). *Dit is dyslexie*. Tiel: Uigeverij Lannoo nv.
- van der Veen, T., & van der Wal, J. (2012). Leerstijlopvattingen van Kolb. In T. van der Veen, & J. van der Wal, *Van leertheorie naar onderwijspraktijk* (pp. 58-60). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- van Druenen, M., Gijssel, M., Scheltinga, F., & Verhoeven, L. (2012). *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs. Handreiking voor aankomende leerkrachten*. Opgehaald van Masterplan Dyslexie:
http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Leesproblemen_en_dyslexie_in_het_basisonderwijs.pdf
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren, & H. Koomen, *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 175-194). Antwerpen: Garant uitgevers.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het Hoger Onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & van Druenen, M. (2010). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

BIJLAGEN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Master Educational Needs

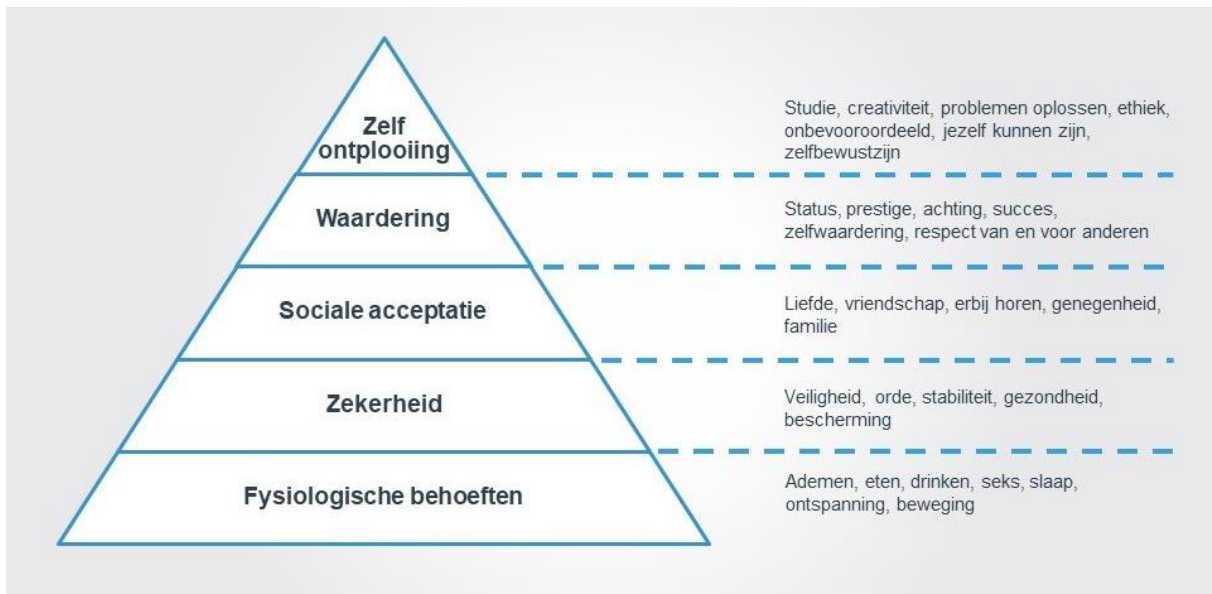


Naam: Quinty de Vetter
Studentnummer: 2459914
Studiebegeleider: Anouk Middelkoop – van Erp
Werkplekbegeleider: Mirian van Gemert

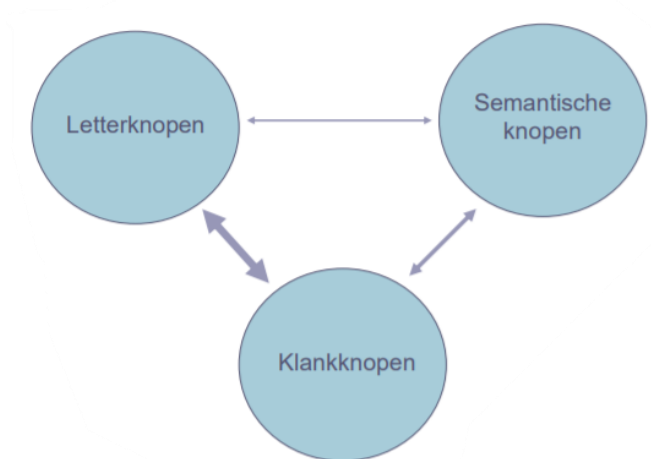
Inhoud

Bijlage 1: Behoeftehiërarchie Maslow.....	2
Bijlage 2: Fonologisch coherentiemodel	2
Bijlage 3: Elementaire leeshandeling.....	3
Bijlage 4: Leerstijlen Kolb	3
Bijlage 5: Logboek.....	5
Bijlage 6: Leuvense betrokkenheidsschaal Laevers en Peeters	12
Bijlage 7: Toestemmingsformulieren ouders.....	13
Bijlage 8: Brief aan ouders	15
Bijlage 9: Antwoorden interviews	16

Bijlage 1: Behoeftehiërarchie Maslow



Bijlage 2: Fonologisch coherentiemodel



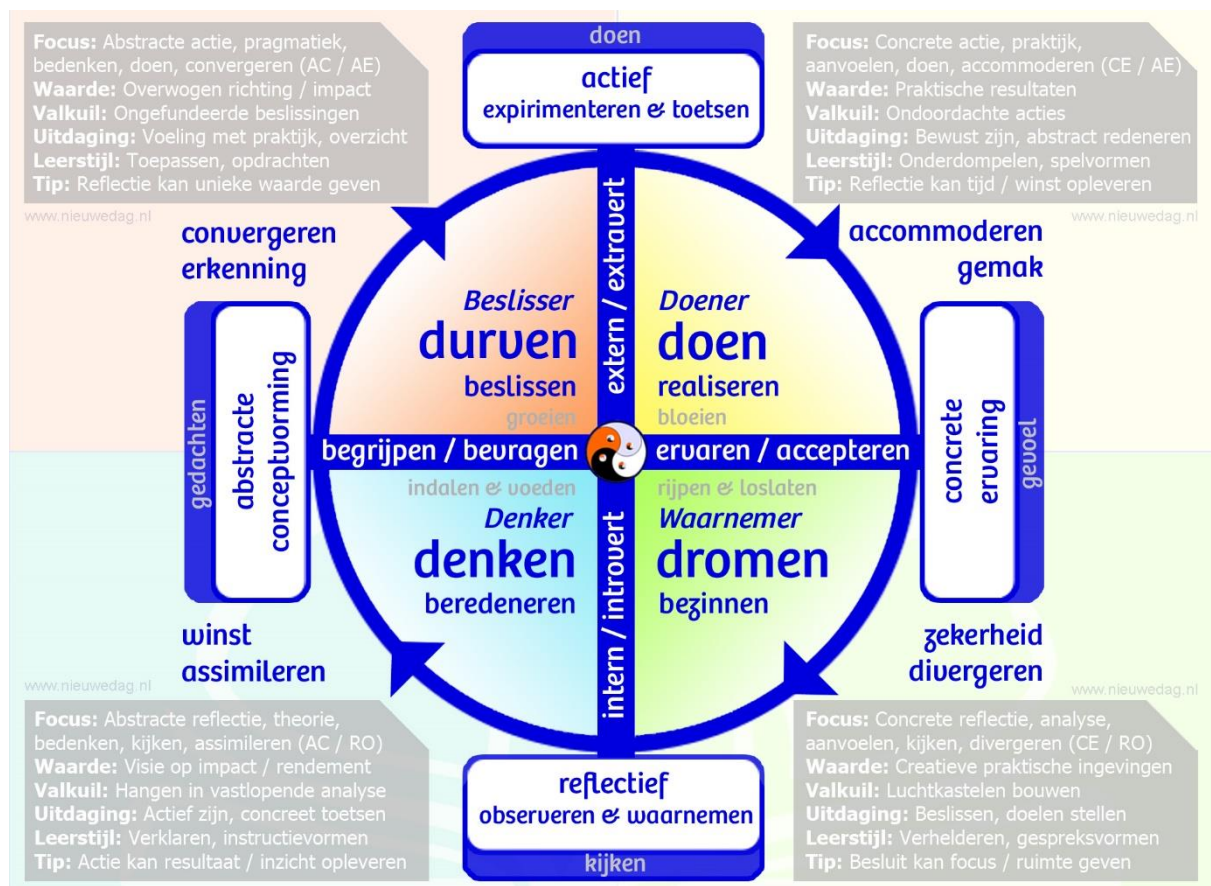
De relaties tussen de verschillende knopen zijn niet allemaal even sterk. Zoals op de afbeelding is te zien, is de relatie tussen de letterknopen en de klankknopen (foneemknopen) het sterkst. In het Nederlands is er een behoorlijk eenduidige relatie tussen letter en klank. Als deze relatie niet zo sterk is bij een kind, zal hij lang moeten nadenken voordat hij de klank noemt die bij een letter hoort. Wanneer dat het geval is, is er een grote kans dat dit kind een spellende lezer wordt (Huizenga, 2010). Radende lezers kiezen er juist voor om vanuit de letterknopen een directe verbinding te leggen naar de betekenis.

Bijlage 3: Elementaire leeshandeling

FIGUUR 2.5 De elementaire leeshandeling

1 Van links naar rechts koppelen van fonemen aan grafemen			2 Auditieve synthese	3 Betekenis geven
a	b	c	d	
Werken volgens de leesrichting	Visuele analyse in grafemen	Koppelen van foneem aan grafeem	Fonemen op volgorde onthouden	

Bijlage 4: Leerstijlen Kolb



Bijlage 5: Logboek

Datum	Activiteit	Materiaal	Met wie	Opmerkingen vooraf	Opmerkingen achteraf
<u>Week 19</u> 6-5-2019	Activiteiten ontwerpen aan de hand van de leerstijlen van Fleming.	Materiaal wat gebruikt kan worden om elke activiteit tot zijn recht te laten komen: auditieve materialen, visuele materialen, lezend en schrijvend materiaal en kinesthetisch materiaal		Ik moet alert zijn tijdens het bedenken van de activiteiten, dat één bepaalde leerstijl van Fleming de kern van de activiteit wordt.	
6-5-2019	Samen met de leerkracht van groep 3A en tevens mijn werkplekbegeleider heb ik de activiteiten van de interventies doorgenomen.		Leerkracht groep 3 /werkplekbegeleider		De leerkracht was erg enthousiast over de activiteiten en had nog een aantal goede aanvullingen die ik mee zal nemen in de uitvoering.
<u>Week 20</u> 13-5-2019	Pilot draaien en testen of alles werkt	- Camera + statief - Woordstroken - Afbeeldingen bij woordstroken	Leerling die niet zal deelnemen aan het onderzoek	Ik moet ervoor zorgen dat mijn camera klaar staat, zodat ik kan controleren of alles	Eerst had ik de afbeeldingen geprint, maar het lijkt mij handiger

				werkt. Ook moeten de materialen voor de activiteit klaarliggen.	om een Powerpoint te gebruiken. De leerling waarmee ik de pilot draaide vond een bepaalde afbeelding niet duidelijk genoeg. Deze zal ik nog vervangen, zodat tijdens het onderzoek de afbeeldingen wel duidelijk zijn.
14-5-2019	Ronde 1 van interventie uitvoeren.				Omdat de groepen 3 activiteiten hadden ingepland waarbij leerlingen niet buiten de klas konden werken, heb ik met een gedeelte van de deelnemende leerlingen de uitvoering kunnen realiseren. Dit betekent dat de andere leerlingen op een ander

					moment de uitvoering mogen doen.
	Activiteit 1: auditief De leerling moet de woordstrook aanwijzen waar het woord op staat dat ik zojuist opgenoemd had.	Woordstroken	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
	Activiteit 2: visueel De leerling moet de woordstrook aanwijzen waar het woord op staat dat bij de afbeelding hoort.	- Woordstroken - Afbeeldingen bij woordstroken	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
	Activiteit 3: lezend en schrijvend De leerling moet de opdracht maken die gekopieerd is uit het werkboekje van VLL.	- Kopie van het werkboek van VLL	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
	Activiteit 4: kinesthetisch De leerling moet hinkelen over de	- woordstroken	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		

	woorden die hij leest op de woordstroken.				
	De leerlingen interviewen over de activiteiten van ronde 1.	Foto's van de activiteiten die de leerlingen hebben uitgevoerd.	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
16-5-2019	Het vervolg van ronde 1 uitvoeren.		De leerlingen die de activiteiten op dinsdag 14-5 nog niet hebben kunnen uitvoeren.		
	Het vervolg van ronde 1, interviews afnemen	Foto's van de activiteiten die de leerlingen hebben uitgevoerd.	De leerlingen die op dinsdag 14-5 nog geen activiteiten hebben uitgevoerd, dus geen interview hebben gedaan.		
17-5-2019	De video's die tijdens de interventie zijn gemaakt observeren door middel van het observatieschema	- Gemaakte video's van de interventies - Observatieschema			
<u>Week 21</u> 20-5-2019	Ronde 2 van interventie uitvoeren				Ook vandaag zijn er activiteiten gepland in de

					groepen 3 waarbij leerlingen niet buiten de klas kunnen werken. Daarom zal ik 20-5 met drie leerlingen de activiteiten uitvoeren en op 21-5 met de andere drie leerlingen de activiteiten uitvoeren.
	Activiteit 1: auditief De leerling moet de woordstrook aanwijzen waar het woord op staat dat ik zojuist opgenoemd had.	- Woordstroken	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
	Activiteit 2: visueel De leerling moet de woordstrook aanwijzen waar het woord op staat dat bij de afbeelding hoort.	- Woordstroken - Afbeeldingen bij woordstroken	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		

	Activiteit 3: lezend en schrijvend De leerling moet de opdracht maken die gekopieerd is uit het werkboekje van VLL.	- Kopie van het werkboek van VLL	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
	Activiteit 4: kinesthetisch De leerling moet hinkelen over de woorden die hij leest op de woordstroken.	- woordstroken	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
	Leerlingen interviewen over de activiteiten van ronde 2.	Foto's van de activiteiten die de leerlingen hebben uitgevoerd.	Leerlingen die deelnemen aan het onderzoek		
21-5-2019	Het vervolg van ronde 2 uitvoeren.		De leerlingen die 20-5 niet aan de beurt zijn geweest.		
	Leerlingen interviewen over de activiteiten van ronde 2	Foto's van de activiteiten die de leerlingen hebben uitgevoerd.	De leerlingen die op 20-5 niet aan de beurt zijn geweest.		
	Gemaakte video's van de interventies van	- Gemaakte video's - Observatieschema			

	ronde 2 observeren met het observatieschema				

Bijlage 6: Leuvense betrokkenheidsschaal Laevers en Peeters

Betrokkenheid observeren





Is er aandacht/activiteit?							
Neen 100% afhaken	In de helft van de tijd 50% afhaken	Gedurende de hele observatieperiode					
Geen activiteit	Vaak onderbroken activiteit	Min of meer aangehouden activiteit/aandacht	Activiteit met intense momenten				Volgehouden intense activiteit
Signalen							
Dromerige blik	De helft van de tijd geen taakgericht gedrag Dromen, prutsen, babbelen Treuzelen, traag tempo; activiteit rekken Stereotiep gedrag zonder progressie	Onnauwkeurig/nonchalant	Mimiek en houding weerspiegelen een negatieve beleving		Mimiek en houding weerspiegelen een positieve beleving	Persistentie	
Prutsen		Neutrale mimiek	Symptoomgedrag verraadt spanning/frustratie/onbehagen en gevoelens van weerstand Vb: nagelbijten, wiebelen, met kleding spelen, frutselen, zuchten, aandacht ondersteunen door te prutsen Concentratiemoeilijkheden; korte onderbrekingen of afwezigheid Persistentie omwille van een moeten Bij elk aanbod van activiteit rechtveren met de vinger in de lucht en terug wegzakken als men de beurt niet krijgt. Onrustig gedrag: met de benen wippen, op de stoel ronddraaien, met de vingers op de bank tikken...		Energie en vlot tempo Intense activiteit Positieve verwoording Persistentie Aandacht groot Extase en vervoering	Concentratie	
Niet taakgericht		Minimale concentratie				Nauwkeurigheid	
Anticiperende handelingen		Routinematig				Energie	
		'op automatische piloot' of 'motor draaiende houden'				Positieve verwoording en mimiek	
				Reactietijd		Grote ernst tijdens en voldoening na de activiteit	
					Creativiteit	50-75% van de tijd betrokkenheid-signalen	75-100% van de tijd betrokkenheid-signalen
Soort van aandacht? Motief/bron van de activiteit?							
		Routine	Extrinsieke motieven		Intrinsieke motieven		
			Dwang Controle	Wilskracht, plichtsbewust	Nood aan actie	Animatie/prestige/ sensatie Entertainment/ontlading	Interessepunten Exploratiebehoefte Weet- en kennisdrang
Geen betrokkenheid	Lage betrokkenheid	Matige betrokkenheid	Schijnbetrokkenheid		Schijnbetrokkenheid	Hoge betrokkenheid	Maximale betrokkenheid
Score 1	Score 2	Score 3	Score 3'		Score 4'	Score 4	Score 5

Bijlage 7: Toestemmingsformulieren ouders

De namen van de leerlingen zijn wegens privacybescherming weggelaten.

Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☒ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
☒ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum: 8-5-2019

Handtekening

Baerts. Moeder

Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☒ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
☒ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum: 8-5-2019

Handtekening

M. Verschuor

Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☒ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
☒ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum:

Handtekening

C. Trommelen

Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☒ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
- ☒ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum: 7-5-'19

Handtekening



Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☒ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
- ☒ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum: 10.5.2019

Handtekening



Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☒ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
- ☒ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum: 9-5-2019

Handtekening



Bijlage 8: Brief aan ouders

Beste ouders/verzorgers,

Momenteel ben ik bezig met een praktijkgericht onderzoek voor mijn master Educational Needs. Mijn praktijkgericht onderzoek is gericht op de motivatie tijdens oefenmomenten van leesactiviteiten, bij leerlingen die moeite hebben met lezen. Dit onderzoek heeft als doel het leesonderwijs voor deze leerlingen leuk te maken, ook al kost het soms wat meer moeite.

Bij dit onderzoek zou ik graag met uw kind een aantal interventies willen uitvoeren, die plaats zullen vinden in week 20/21. Deze interventies hebben te maken met het lezen en schrijven van woorden in verschillende werkvormen, en zullen plaatsvinden buiten de klas. Denk hierbij aan lezen in een boekje, een woord bij de juiste afbeelding zoeken of woorden hinkelen op het schoolplein. Tijdens deze interventies zal ik de reactie van de leerlingen observeren, om er achter te komen welke werkvorm de voorkeur heeft. Echter kan ik niet observeren en de leerlingen ondersteunen tegelijk. Daarom zou ik uw goedkeuring willen vragen de interventies vast te leggen op video, die uitsluitend gebruikt zullen worden voor mijn opleiding. Graag zie ik uw antwoord zo spoedig mogelijk (voor vrijdag 10 mei 2019) tegemoet.

Als u nog vragen heeft met betrekking tot dit onderzoek, kunt u mij altijd bereiken op het emailadres g.devetter@student.fontys.nl of kunt u mij aanspreken op school (ik ben op maandag en dinsdag aanwezig).

Met vriendelijke groet,

Quinty de Vetter

Master EN student te Fontys Tilburg

✂

Ik ben ouder/verzorger van: _____

Ik geef goedkeuring aan:

- ☐ De deelname van mijn kind aan dit praktijkgericht onderzoek
- ☐ Het filmen van mijn kind tijdens dit praktijkgericht onderzoek

Datum:

Handtekening

Bijlage 9: Antwoorden interviews

Vraag 1: “Ik heb hier vier foto’s liggen van de leeswerkjes die we hebben gedaan, weet je nog? Kan je me iets vertellen over wat je hebt gedaan?”

Uitvoerronde 1:

Leerling	Antwoord leerling
Leerling 1	“Eerst woordjes lezen die jij zei, toen kwam er een woordje op de computer en moest ik die aanwijzen. Toen heb ik geschreven en toen woordspringen.”
Leerling 2	“Ik moest eerst aanwijzen toen jij iets zei, daarna kijken en woordjes aanwijzen. Toen een werkblad maken en daarna springen.”
Leerling 3	“Ik heb aangewezen, gesprongen over woordjes, ik moest iets opschrijven en er kwam een plaatje en dan moest ik het woordje zoeken.”
Leerling 4	“Eerst moest ik luisteren, want jij zei de woordjes en ik moest aanwijzen. Toen kwam op de computer dieren en andere spullen die ik moest lezen. Daarna moest ik de goede woordjes zoeken op het papiertje en toen ging ik springen.”
Leerling 5	“Woordjes gelezen, toen gekeken naar de plaatjes, aan de slag en springen en lezen.”
Leerling 6	“Ik moest woordjes lezen die jij zei, woordjes bij het plaatje zoeken en ik moest schrijven en springen.”

Uitvoerronde 2:

Leerling	Antwoord leerling
Leerling 1	“Ik heb woordjes aangewezen, plaatjes gekeken en woordjes erbij gezocht, werkboekje gemaakt en gesprongen.”
Leerling 2	“Dat jij iets zei en ik aanwijzen, ik moest kijken en een woordje aanwijzen, werkblad maken en springen.”

Leerling 3	“Luisteren en woordje aanwijzen, gesprongen en zeggen, kijken en woordje aanwijzen, lezen.”
Leerling 4	“Woordjes gedaan die jij moest zeggen, plaatjes doen, boekje en springen.”
Leerling 5	“Ik heb gesprongen, gewerkt, gelezen en wat op het plaatjes staat.”
Leerling 6	“Ik heb geluisterd en het goede woordje aangewezen, plaatjes bij het goede woordje, gesprongen en gelezen.”

Vraag 2: “Zou jij de foto met het werkje wat je het leukst vond hier (rechts) kunnen leggen?

En welke vond je daarna het leukst om te doen? en daarna? En als laatst?

Uitvoerronde 1:

Leerling	Antwoord
Leerling 1	1. Kinesthetisch leren 2. Auditief leren 3. Lezend en schrijvend leren 4. Visueel leren
Leerling 2	1. Kinesthetisch leren 2. Auditief leren 3. Lezend en schrijvend leren 4. Visueel leren
Leerling 3	1. Kinesthetisch leren 2. Visueel leren 3. Auditief leren 4. Lezend en schrijvend leren
Leerling 4	1. Kinesthetisch leren 2. Visueel leren 3. Auditief leren 4. Lezend en schrijvend leren
Leerling 5	1. Kinesthetisch leren 2. Visueel leren 3. Lezend en schrijvend leren 4. Auditief leren

Leerling 6	1. Kinesthetisch leren 2. Lezend en schrijvend leren 3. Visueel leren 4. Auditief leren
-------------------	--

Uitvoerronde 2:

Leerling	Antwoord
Leerling 1	1. Kinesthetisch leren 2. Lezend en schrijvend leren 3. Auditief leren 4. Visueel leren
Leerling 2	1. Kinesthetisch leren 2. Auditief leren 3. Visueel leren 4. Werkblad Ik vind eigenlijk Auditief leren en Visueel leren even leuk.
Leerling 3	1. Kinesthetisch leren 2. Visueel leren 3. Auditief leren 4. Lezend en schrijvend leren
Leerling 4	1. Visueel leren 2. Kinesthetisch leren 3. Lezend en schrijvend leren 4. Auditief leren
Leerling 5	1. Kinesthetisch leren 2. Visueel leren 3. Auditief leren 4. Lezend en schrijvend leren
Leerling 6	1. Kinesthetisch leren 2. Lezend en schrijvend leren 3. Visueel leren 4. Auditief leren

Vraag 3: “Als je moest kiezen, welk van deze werkjes zou je morgen nog eens willen doen in de klas?”

Uitvoerronde 1:

Leerling	Antwoord
Leerling 1	Springen
Leerling 2	Alles
Leerling 3	Springen, want dan hoef ik niet stil te staan.
Leerling 4	Lezen en schrijven, maar ook springen
Leerling 5	Springen
Leerling 6	Springen en lezen en schrijven. Maar vooral springen.

Uitvoerronde 2:

Leerling	Antwoord
Leerling 1	Springen, omdat het gewoon leuk is.
Leerling 2	Springen
Leerling 3	Springen
Leerling 4	Springen
Leerling 5	Eerst springen, dan luisteren en dan kijken.
Leerling 6	Springen. Dit doen we soms wel eens op het bord, maar niet elke dag.

Vraag 4: “welk werkje zouden je klasgenoten ook graag eens willen doen, denk je?”

Uitvoerronde 1:

Leerling	Antwoord
Leerling 1	Plaatjes, want mijn beste vriendje vindt die leuk. De zon-kinderen willen lezen en schrijven, want die zijn daar goed in.
Leerling 2	Springen
Leerling 3	Springen, want niemand houdt van stilzitten.
Leerling 4	De plaatjes, want die zijn ook leuk.
Leerling 5	Springen, want dat doen we nooit.
Leerling 6	Plaatjes, ze houden van plaatjes en denken dan niet dat ze aan het leren zijn

Uitvoerronde 2:

Leerling	Antwoord
Leerling 1	Plaatjes
Leerling 2	Mijn beste vriendje vindt springen het leukst, de rest van de klas vindt alles leuk behalve het werkblad!
Leerling 3	Springen, want mijn vriendinnetje en ik vinden altijd hetzelfde leuk
Leerling 4	Plaatjes, want die zijn ook leuk
Leerling 5	Lezen, want dat is belangrijk. Eerst moet je schoolingen doen en daarna leuke dingen.
Leerling 6	Plaatjes