

*“Ik kan mezelf zijn
En zo leer ik ook het meest*

*Voor elke schoenmaker is er de juiste leest
Ik kan mezelf zijn, ik leer het meest” (Kopmels, 2008)*

Het toepassen van MI bij fonemisch bewustzijn



Afstudeeronderzoek OLB

Met dit onderzoek wordt geprobeerd een antwoord te geven op de volgende onderzoeksvraag: “Welk effect heeft het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn (een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, analyseren van klanken in een woord en letters kunnen benoemen) in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn?”

Student: Syta Hoekstra

Studentnummer: 198420

**School: Stenden Hogeschool
Leeuwarden**

28/5/2015

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie 'Het toepassen van MI bij fonemisch bewustzijn.' Een onderzoek gehouden over het effect van het toepassen van MI bij de lessen fonemisch bewustzijn op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn van groep 2.' Dit afstudeeronderzoek is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding 'Opleiding tot Leraar Basisonderwijs' aan Stenden Hogeschool te Leeuwarden. Vanaf november 2014 tot en met januari 2015 is er gewerkt aan het onderzoeksplan en is er met behulp van literatuur een antwoord gegeven op de theoretische deelvragen. Vanaf januari 2015 tot en met mei 2015 is het onderzoek uitgevoerd en afgerond.

Deze scriptie is geschreven in opdracht van Stenden Hogeschool en is uitgevoerd op een basisschool in Noord- Oost Friesland. Samen met mijn stagebegeleider en de directrice van de school is de onderzoeksvraag tot stand gekomen. Ik wil hen bedanken voor de steun en betrokkenheid tijdens mijn onderzoek.

Tijdens dit onderzoek heb ik nauw samengewerkt met een oud leerkracht. Zij is een groot aantal jaren werkzaam geweest op de school en zet zich hedendaags vrijwillig in als RT'er op de school. Zij heeft de controlegroep lesgegeven en na afloop van elke les een evaluatieformulier ingevuld. Ik wil haar in het bijzonder bedanken voor haar inzet en betrokkenheid.

Als laatste wil ik mijn critical friend bedanken voor de fijne samenwerking en opbouwende feedback. Dit geldt ook voor mijn begeleiders van Stenden Hogeschool.

Ik wens u veel leesplezier,

Syta Hoekstra
28-5-2015

Inhoud

1.	Inleiding	4
1.1.	Context	4
1.2.	Aanleiding	4
1.3.	Onderzoeksorganisatie	5
1.4.	Aansluiting van het onderzoek in de school	5
1.5.	Motivatie	6
2.	Probleemanalyse	7
2.1.	Mindmap	7
2.2.	Beschrijving praktijkprobleem met de 5xW+H methode	8
2.2.1.	Wie heeft te kampen met het praktijkprobleem?	8
2.2.2.	Wanneer treedt het probleem op?	8
2.2.3.	Waarom is het een probleem?	9
2.2.4.	Waar doet het probleem zich voor?	9
2.2.5.	Hoe is het probleem ontstaan?	9
3.	Theoretisch kader	10
3.1.	Ontstaan van meervoudige intelligenties	11
3.2.	Meerwaarde van MI in het onderwijs in het algemeen en bij kleuters specifiek	12
3.3.	MI- scholen en het meten van meervoudige intelligentie	15
3.5.	Gevolgen voor het inzetten van MI in de klassenpraktijk	17
3.6.	Belang van fonemisch bewustzijn in groep 2	17
3.7.	Relatie fonemisch bewustzijn en CITO taal voor kleuters	18
3.8.	Aansluiting eigen visie op onderwijs	18
4.	Probleemstelling	20
4.1.	Onderzoeksdoel	20
4.2.	Onderzoeksvraag	20
4.3.	Deelvragen	21
4.4.	Hypothese	22
4.5.	Betrokkenen	22
5.	Onderzoeksaanpak	23
5.1.	Beschrijving van de onderzoeksgroep	23
5.2.	Methode van dataverzameling met koppeling naar de te beantwoorden deelvragen	23
5.3.	Onderzoeksactiviteiten	24
5.4.	Ethische kwesties	25

5.5.	Validiteit en betrouwbaarheid	26
5.6.	Tijdpad	26
5.7.	Randvoorwaarden	27
6.	Resultaten.....	28
6.1.	Het verschil tussen het plan en de uitvoering met betrekking tot het proces van dataverzameling en - verwerking.....	28
6.2.	Analyse van de verkregen data	28
7.	Conclusies, aanbevelingen en discussie	35
8.	Samenvatting.....	39
	Bibliografie	40
	Bijlage 1	42
	Bijlage 2	44
	Bijlage 3	68

1. Inleiding

In dit hoofdstuk kunt u achtereenvolgens de context, de aanleiding, de onderzoeksorganisatie, de aansluiting van het onderzoek in de school en de persoonlijke motivatie vinden.

1.1. Context

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 2 van een christelijke basisschool in Noord- Oost Friesland. De school is een christelijke school met ongeveer 120 leerlingen. De school noemt als uitgangspunt van haar onderwijs: 'Het kind centraal.' De school schrijft op haar website dat ze het dagelijks onderwijs richten op mogelijkheden en talenten bij de leerkrachten en leerlingen. De school waar het onderzoek plaatsvindt is een christelijke school met een duidelijke visie op onderwijs. De school werkt aan een paar belangrijke uitgangspunten: respect voor de medemens, dienstbaarheid, hulpvaardigheid, liefde en gerechtigheid. Tevens noemt de school in haar schoolgids (Dag, 2014) dat ze het belangrijk vindt om goed om te gaan met elkaar, werken aan een fijne sfeer in de groep en het beste uit het kind halen wat er in zit. De school wil zich in het aanbieden van het onderwijsaanbod laten leiden door de mogelijkheden van ieder kind afzonderlijk. De ouder speelt daarbij een stimulerende en belangrijke rol. De school vindt het belangrijk om goede, moderne methoden te hanteren om zo de kwaliteit van het onderwijs na te streven. Er zijn leerlingen (meer- en minderkunners) die veel extra oefenstof nodig hebben. De school let erop dat de methoden beschikken over voldoende leerstofaanbod voor elk kind afzonderlijk. In de kleutergroep komen verschillende vakgebieden bij elkaar door middel van thema's en op deze manier wordt er gewerkt aan de kwaliteiten van leerlingen. Mijn vraag is in hoeverre de kwaliteiten van de leerlingen, ofwel de meervoudige intelligenties, bij Fonemisch bewustzijn in het bijzonder aan bod komen. Ik wil gaan onderzoeken of de toevoeging van MI bij de lessen fonemisch bewustzijn een gunstige invloed heeft op de resultaten van de eindtoets van Fonemisch bewustzijn van groep 2.

1.2. Aanleiding

De aanleiding voor dit praktijkonderzoek is ontstaan vanuit mijn eigen interesse. Mijn stageschool had in eerste instantie wel ideeën voor een praktijkonderzoek, maar deze onderzoeken bleken veel te breed te zijn. Vandaar dat ik een onderwerp heb gekozen dat dichtbij mijn eigen visie op onderwijs staat. Vanaf het eerste jaar van de PABO ben ik erg geïnteresseerd in de Meervoudige Intelligenties van Gardner. Gardner stelt zichzelf niet de vraag: 'Hoe knap is dit kind?' maar wel 'Hoe is je kind knap?' (De Clercq, e.a. 2008). Naar mijn mening is het belangrijk om zoveel mogelijk vanuit de meervoudige intelligenties van de leerlingen te werken. De Clercq, e.a. (2008) benadrukken dit als volgt: *"We willen echter benadrukken dat het in uw aanbod en kijken naar jonge kinderen vooral gaat om veelzijdigheid, samenhang en een rijk aanbod."* (pag. 7).

Mijn vraag is of de methodes die in de kleutergroepen worden gebruikt een beroep doen op de meervoudige intelligenties van de kleuters. Mijn coach vertelde me dat het ontwikkelen van het Fonemisch bewustzijn bij de kleuters erg lastig was. De resultaten van de eindtoets van Fonemisch bewustzijn van voorgaande jaren waren opvallend laag op één onderdeel. Dit betreft onderdeel vier: Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen. Wiltink, e.a. (2011), auteurs van de map Fonemisch bewustzijn, vinden het belangrijk dat de oefeningen een betekenisvolle context en visuele ondersteuning bevatten. Echter wordt er van de leerkracht verwacht om een betekenisvolle invulling te geven aan de lessen. Wel wordt er bij elke activiteit aangegeven welke materialen kunnen worden gebruikt. Deze materialen kunnen gekopieerd worden uit de bijlagen van de map. Wanneer we kijken naar de lessen van onderdeel vier: Een klank in een woord, toevoegen, weglaten of vervangen wordt er slechts bij één les materiaal aangereikt en wordt er duidelijk niet een beroep gedaan op de acht intelligenties. De Boer e.a. (2005) beschrijven de acht intelligenties die Gardner hanteert voor het aanspreken van alle intelligenties binnen activiteiten. Elke leerling beschikt over alle acht intelligenties, maar er zijn wel intelligenties waar ze meer in getalenteerd zijn. De Boer e.a. (2005) beschrijven het als volgt: *"Het is daarom belangrijk een open oog te hebben voor deze verschillen in*

getalenteerdheid, niet alleen om kinderen te erkennen in al hun verschillende eigenschappen, maar ook omdat er verschillen in leerstijl zijn. Zo leren ‘beelddenkers’ anders als ‘taaldenkers. (pag. 9)’

Deze acht intelligenties worden niet allemaal aangesproken in de lessen van onderdeel vier van Fonemisch bewustzijn. Wiltink e.a. (2002) benadrukken dat de leerkracht zelf op zoek moet gaan naar een leeromgeving die uitdaagt en betekenisvol is. Mijn mentor biedt de lessen fonemisch bewustzijn vooral auditief aan. Soms maakt ze gebruik van kaartjes en coöperatieve werkvormen. Voor mij is het een uitdaging om te onderzoeken of de toevoeging van MI bij de lessen fonemisch bewustzijn invloed heeft op de resultaten van de eindtoets van fonemisch bewustzijn van groep 2.

1.3. Onderzoeksorganisatie

Het afstudeeronderzoek is een opdracht vanuit mijn opleiding tot Leraar Basisonderwijs. Dit onderzoek heeft betrekking op het laatste jaar van mijn opleiding. Vanuit Stenden Hogeschool heb ik twee begeleiders. Ook heb ik drie critical-friends die mij feedback geven. Onderling hebben wij ook nog een maatje met wie wij nauw samenwerken. Wij hebben voornamelijk digitaal overleg en komen zo nu en dan bij elkaar op school voor overleg.

Dit onderzoek voer ik uit op basisschool op een basisschool in Noord- Oost Friesland welke ook mijn LIO- school is. Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 2, wat tevens mijn LIO- groep is. In groep 2 zitten tijdens mijn LIO- periode 17 leerlingen. Mijn coach geeft les aan groep 1, dus zij heeft geen zicht op de uitvoering van mijn onderzoek. Wel werk ik nauw samen met een oud leerkracht op de school. Zij zal de lessen Fonemisch bewustzijn zonder toevoeging van MI geven aan acht leerlingen van groep twee. Ik geef tegelijkertijd dezelfde lessen Fonemisch bewustzijn aan de resterende negen leerlingen met toevoeging van MI. De indeling van de groepen zal voortvloeien uit de resultaten van een nulmeting. Voor deze nulmeting wordt de eindtoets van Fonemisch bewustzijn gehanteerd. De verschillende niveaus die uit deze nulmeting naar voren komen worden gelijkmatig over de twee groepen verspreid zodat het meetbaar blijft. Het plan is om op woensdagochtend de lessen Fonemisch bewustzijn te geven. Deze lessen zullen plaats vinden in de lokalen van groep 1 en 2. Groep 1 is op het moment van lesgeven naar alle waarschijnlijkheid buiten aan het spelen, dus het lokaal van groep 1 is vrij voor gebruik. Na het uitvoeren van de lessen wordt het effect van de toevoeging van MI gemeten door de eindtoets van Fonemisch bewustzijn nogmaals af te nemen.

1.4. Aansluiting van het onderzoek in de school

De school noemt als uitgangspunt van haar onderwijs: ‘Het kind centraal.’ Ook schrijft de school op haar website dat ze het dagelijks onderwijs richten op mogelijkheden en talenten bij de leerkrachten en leerlingen. Ik sluit me met deze scriptie bij deze missie aan doordat ik me ga bezighouden met de talenten van de leerlingen. Tijdens dit onderzoek wil ik tevens uitzoeken of de lessen uit de map Fonemisch bewustzijn aansluiten bij de kwaliteiten van leerlingen. Naar mijn mening kun je alleen dan het beste uit elk kind halen. Kopmels (2008) sluit hierbij aan met de volgende uitspraak:

“Traditioneel sluit onderwijs vooral aan bij de Verbaal- Linguistische intelligentie (lezen, schrijven, praten, luisteren) en bij de Logisch- mathematische intelligentie (omgaan met hoeveelheden en abstracte begrippen, logisch denken). Leerlingen die sterk zijn in andere intelligenties hebben daardoor moeilijker toegang tot de leerstof. (...) Wij als onderwijzers staan nu voor de uitdaging om via de MI aanpak de leerstof toegankelijk te maken voor alle leerlingen. (pag. 2).”

De school wil zich in het aanbieden van het onderwijsaanbod laten leiden door de mogelijkheden van ieder kind afzonderlijk. Deze missie sluit aan bij het adaptieve onderwijs waarbij leerkrachten eraan werken om elk kind aanbod of begeleiding op maat te geven, zodat ieder kind zich op zijn eigen niveau kan ontwikkelen (Brouwers, 2010). De Inspecteur S. de Vriesschool (z.d.) beweert dat een MI-school adaptief onderwijs op maat levert. Blok (2004) zegt het volgende over adaptief onderwijs:

“Adaptief onderwijs is het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde leergroep.”

1.5. Motivatie

Tijdens module 4.1 heb ik al verscheidene gesprekken gehad met mijn coach en directrice van mijn stageschool. Deze gesprekken hadden betrekking op het maken van een keuze voor een onderwerp van mijn afstudeeronderzoek. In eerste instantie kwam mijn coach met het idee om de invloed van meertalig onderwijs in groep 1/2 te meten door het woordenschatonderwijs hierbij te betrekken. Ook mijn directrice stemde in met dit idee, omdat ze in groep 1/2 net waren begonnen met de Engelse methode Groove Me. Bovendien waren de leerlingen reuze enthousiast over het vak Engels. Toch wekte het mijn eigen interesse niet en dit was voor mij een teken dat ik niet gemotiveerd met dit onderwerp aan de slag kon gaan. Dit heb ik tegen mijn coach en directrice gezegd. Zij vonden dit prima en zouden gaan nadenken over een ander onderwerp. Een scriptie over gedrag leek mij erg interessant, maar ik beseftte dat dit een veel te breed onderwerp was.

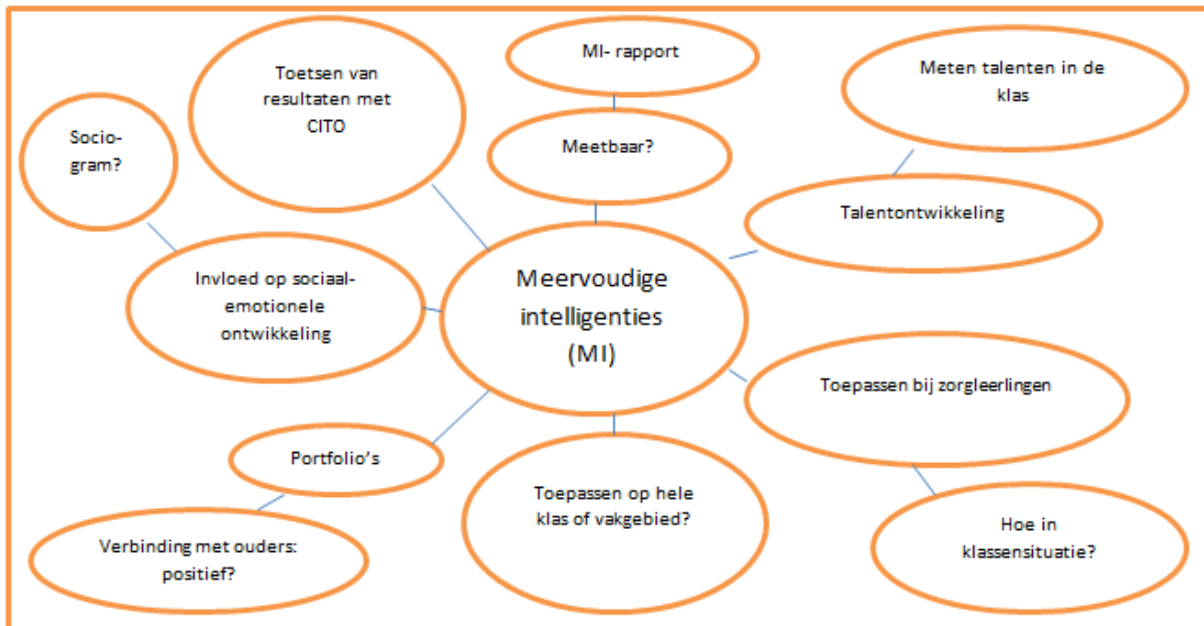
Bij een volgend gesprek kwam mijn coach met het idee om mij het registratiesysteem bij de kleuters te laten onderzoeken. In eerste instantie leek mij dit een interessant onderwerp, omdat veel leerkrachten klagen over de hoeveelheid tijd registratie inneemt binnen hun beroep. Echter, mijn begeleider raadde mij af met dit onderwerp aan de slag te gaan vanwege de grootte van het onderzoek. Ik had een te korte tijdsduur om dit onderzoek uit te kunnen voeren. Na het voorstel van het registratiesysteem kwam de directrice met idee om mijn onderzoek te richten op de pilot van de school. Mijn stageschool neemt namelijk deel aan een pilot van de inspectie om te onderzoeken waar een basisschool aan moet voldoen om een ‘goed’ te scoren. Het hoogst haalbare voor een school was voorheen een ‘voldoende.’ Ook dit onderwerp bleek te groot. Toen de tijd begon te dringen om een keuze uit een onderwerp te maken, raadde mijn begeleider me aan om een onderwerp te kiezen dat aansloot bij mijn eigen interesse. Dit onderwerp is Meervoudige Intelligentie geworden, geïntegreerd met fonemisch bewustzijn in groep 2.

2. Probleemanalyse

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens een mindmap en de uitwerking van het praktijkprobleem aan de hand van de 5xWxH methode gepresenteerd.

2.1. Mindmap

Om tot een concrete hoofdvraag te komen heb ik het boek 'Praktijkonderzoek in de school' geraadpleegd. Ik heb het praktijkprobleem verkend met de techniek 'Mindmapping.' (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hieronder heb ik de mindmap uitgewerkt. Deze mindmap heeft mij op weg geholpen bij het uitdiepen van de praktijkvraag en het formuleren van onderzoeksvragen.



In de mindmap zijn alle kernwoorden opgenomen die tijdens het brainstormen bedacht werden. Vanwege het feit dat ik na het brainstormen nog niet tot een concrete hoofdvraag ben gekomen, heb ik het praktijkprobleem verder uitgediept door de toetscriteria voor een praktijkprobleem bij langs te gaan. (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hieronder ziet u de toetscriteria zowel dikgedrukt als niet dikgedrukt. Als het criterium dikgedrukt is, betekent dit dat het betreffende toetscriterium van toepassing is op mijn praktijkprobleem. Wanneer het criterium niet dikgedrukt is, betekent dit dat het betreffende criterium niet van toepassing is op het praktijkprobleem.

Mogelijke toetscriteria voor een praktijkprobleem

- Dit praktijkprobleem interesseert mij.
- Dit praktijkprobleem leeft bij mijn collega's op school.
- Dit praktijkprobleem is belangrijk voor het verbeteren van het onderwijs aan leerlingen.
- Het heeft voor mijn beroepsmatig functioneren prioriteit om te verdiepen in dit praktijkprobleem.
- Het heeft voor de school prioriteit dat ik me verdiep in dit praktijkprobleem.

Toelichting: De school wil in haar onderwijs de nadruk leggen op talentontwikkeling. Mijn streven met dit onderzoek is om de resultaten van onderdeel 4 van fonemisch bewustzijn met behulp van MI te verbeteren.

- Door met dit praktijkprobleem aan de slag te gaan, word ik een betere leraar.

Toelichting: Naar mijn mening wordt er in het onderwijs te weinig aangesloten bij de talenten van de leerlingen. Met dit onderzoek hoop ik aan te tonen wat voor effect het toepassen van MI heeft op de onderwijsresultaten van de leerlingen. Door het uitvoeren van dit onderzoek houd ik mij bezig met het aansluiten bij de talenten van ieder kind en daarmee streef ik ernaar een betere leraar te worden.

- Een onderzoek over dit praktijkprobleem gaat mij het volgende opleveren: bewustwording van het effect van meervoudige intelligenties op de leerresultaten op het vakgebied taal bij kleuters en het omgaan met fonemisch bewustzijn in de kleutergroepen.
- Een onderzoek over dit praktijkprobleem gaat de school het volgende opleveren: inzicht in de effecten van het inzetten van meervoudige intelligenties op de leerresultaten op het vakgebied taal bij kleuters.
- Er is over dit praktijkprobleem nog weinig bekend hier op school.
- Ik kan vanuit mijn eigen rol invloed uitoefenen op de oplossing van het praktijkprobleem.

Uit bovenstaande criteria kan ik de conclusie trekken dat dit praktijkprobleem goed bij mijn eigen ontwikkeling past. Ook kan ik zeggen dat het praktijkprobleem gericht is op het verbeteren van de praktijk. Het criterium 'Het onderwerp leeft bij mijn collega's op school' heb ik niet dikgedrukt gemaakt, omdat het onderwerp maar bij één collega bekend was. De andere collega's kennen het nauwelijks. Wel merkte ik dat er enthousiasme ontstond toen ik ze vertelde over 'Meervoudige Intelligentie.' De leerkrachten van de school zijn bezig met het vormen van een nieuwe visie op onderwijs. Toen ik de bedachte slogans voor de visie van de school onder ogen kreeg, viel mij op dat meer dan de helft van de leerkrachten het belangrijk vindt om talentontwikkeling in te zetten. Talentontwikkeling sluit mooi aan bij de 'Meervoudige Intelligenties' van Gardner. Om die reden is men erg benieuwd naar het effect van het toepassen van MI op de resultaten van Fonemisch bewustzijn.

2.2. Beschrijving praktijkprobleem met de 5xW+H methode

Er is in de afgelopen twee jaar gebleken dat de leerlingen van groep 2 moeite hebben met Fonemisch bewustzijn. Aan het eind van groep 2 krijgen de leerlingen een toets waarin de volgende onderdelen worden getoetst:

1. Woorden sorteren op beginklank;
2. Synthese;
3. Isoleren van klanken in een woord;
4. Klanken toevoegen, weglaten en vervangen;
5. Analyse;
6. Letters benoemen. (Wiltink e.a. (2002), pag. 231)

Na het analyseren van de toetsresultaten van Fonemisch bewustzijn van de afgelopen twee jaar valt op dat veel leerlingen laag scoren op onderdeel 4. Dit betreft het klanken toevoegen, weglaten en vervangen. Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek geef ik de lessen van onderdeel 4, 5 en 6. Mijn coach heeft reeds de eerste drie onderdelen behandeld tijdens de lessen. In bijlage 1 zijn de scores op Fonemisch bewustzijn van de leerlingen van groep 2 van de afgelopen 2 jaar opgenomen.

2.2.1. Wie heeft te kampen met het praktijkprobleem?

In de afgelopen jaren hebben (op de school waar het onderzoek plaatsvindt) verschillende leerkrachten lesgegeven aan groep 2. Deze leerkrachten hebben allemaal de lessen uit de Fonemisch bewustzijn map gegeven. Echter, ze hebben dit allemaal op een andere manier gedaan. De scores op onderdeel 4 blijven ondanks de verschillende manieren van lesgeven toch zorgelijk. De leerkrachten hebben te kampen met dit praktijkprobleem, omdat blijkt dat de leerlingen dit onderdeel van Fonemisch bewustzijn erg lastig vinden. Ook hebben de leerlingen te kampen met dit praktijkprobleem, omdat zij degene zijn die niet goed scoren op het vierde aspect. Tevens heeft de oud leerkracht met het probleem te maken, omdat zij de leerlingen die een risicoscore hebben op Fonemisch bewustzijn behandeld.

2.2.2. Wanneer treedt het probleem op?

Het probleem treedt op bij het geven van de lessen Fonemisch bewustzijn. De lesstof wordt onvoldoende begrepen door een groot aantal leerlingen. Dit blijkt uit de toetsscores van de afgelopen twee jaar. In de map Fonemisch bewustzijn worden vier lessen besteedt aan onderdeel 4.

Per week wordt één les Fonemisch bewustzijn gegeven. Dit betekent dat er gedurende een maand wordt gewerkt aan dit onderdeel. Onderdeel 4, 5 en 6 worden gegeven in een periode van drie maanden. Dit probleem moet serieus worden genomen, omdat dit onderdeel van Fonemisch bewustzijn erg belangrijk is in groep 3. Leerlingen die het toevoegen, weglaten of vervangen van klanken lastig vinden, kunnen hier problemen mee krijgen in groep 3.

2.2.3. Waarom is het een probleem?

Wiltink e.a. (2002) leggen uit dat Fonemisch bewustzijn in groep 1/2 essentieel is voor het beter laten verlopen van lezen in groep 3. In groep 1 en 2 worden de leerlingen voorbereid op het aanvankelijk lezen. Een tussendoel van beginnende geletterdheid is het taalbewustzijn. Hierin staat dat het belangrijk is dat kinderen ontdekken dat woorden uit klanken bestaan. Dit noem je ook wel het fonemisch bewustzijn. Ook wordt het alfabetisch principe beschreven bij de tussendoelen.

Wiltink e.a. (2002) beschrijven dit als volgt: *'Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters (lettertekens) met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling (klank- letterkoppeling).*

Deze twee tussendoelen sluiten aan bij onderdeel vier: klanken toevoegen, weglaten en vervangen. (Wiltink. e.a. 2002). Hierdoor kan ik zeggen dat het belangrijk is om onderdeel vier onder de loep te nemen. Tevens sluiten onderdeel vier: Analyse en zes: Letters benoemen hierop aan. Tijdens mijn onderzoek wil ik dan ook aandacht besteden aan onderdeel vier, vijf en zes. Deze onderdelen kunt u onder het kopje 'Wat is het praktijkprobleem?' vinden.

Tevens beschrijven Wiltink e.a. (2002) het volgende: *"Fonemisch bewustzijn vormt de basis voor het begrijpen en gebruiken van het alfabetisch principe bij het leren lezen. (...) Ontbreekt bij kinderen fonemisch bewustzijn tijdens het leren lezen, dat houdt in dat zij vooral op basis van hun geheugen de woorden moeten leren. Alle kinderen die om welke reden dan ook eind groep 3 niet goed kunnen lezen, lijken een gemeenschappelijk probleem te hebben. Ze hebben niet de vaardigheid ontwikkeld om fonemen correct en vlot te onderscheiden en te herkennen."*

Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2011) benadrukken dat een kleuter de minste leerstof opneemt door auditieve oefeningen. Dit is vooral bij de lessen fonemisch bewustzijn het geval. Een kleuter leert het meest door de oefeningen visueel te maken. Hij leert met 'hoofd, hart en handen.' Met 'hoofd, hart en handen' leren sluit naar mijn mening mooi aan bij MI. Het bewijst de kracht van het gebruiken van je hele lichaam tijdens het leren.

Na het lezen van deze informatie over de essentie van Fonemisch bewustzijn kan ik zeggen dat de scores van de leerlingen van groep 2 op onderdeel 4 van Fonemisch bewustzijn kan worden gezien als een praktijkprobleem.

2.2.4. Waar doet het probleem zich voor?

Het probleem doet zich voor in groep 2. Dit is met name het geval als de leerlingen bezig zijn met het toevoegen, weglaten en vervangen van klanken in een woord. Dit kan tijdens een Fonemisch bewustzijn les zijn, maar ook tijdens een taalles van Schatkist.

2.2.5. Hoe is het probleem ontstaan?

Het is niet duidelijk wat de aanleiding is voor het probleem. Zoals in paragraaf 2.2.1. is beschreven, hebben er de afgelopen drie jaar verschillende leerkrachten lesgegeven aan groep 2. Al deze leerkrachten hebben een verschillende aanpak gehanteerd voor het geven van de lessen Fonemisch bewustzijn. Ik kan niet met zekerheid zeggen of dit een aanleiding is geweest voor het ontstaan van het probleem. De school heeft hier namelijk geen onderzoek naar gedaan.

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zijn alle belangrijke componenten rond mijn onderzoek weergegeven. De onderdelen die met elkaar te maken hebben heb ik dezelfde kleur gegeven. In de theoretische verantwoording heb ik deze onderdelen dan ook samengevoegd.



3.1. Ontstaan van meervoudige intelligenties

Kopmels (2008) beschrijft dat in het jaar 1904 in Parijs het idee ontstond dat er iets was dat je 'intelligentie' kan noemen. Dit idee ontstond naar aanleiding van een vraag van de Franse minister van onderwijs. Deze minister vroeg aan de psycholoog Alfred Binet om een instrument te ontwerpen waardoor je zicht krijgt op leerlingen die het niet zullen redden in het basisonderwijs. Er was behoefte aan een instrument waarmee je de verschillende intelligentieniveaus van kinderen kon meten. Het resultaat van de meting gaf het niveau van de intelligentie aan en resulteerde in een index genaamd het IQ (intelligentie quotiënt) waarbij het niveau met een getal wordt aangeduid. Iemand met een laag niveau scoorde tussen de 40-90, iemand met een gemiddeld niveau 90-110 en iemand met een hoog niveau 110-150. In deze intelligentietest kwamen echter de talenten van de kinderen niet naar voren. Aan het eind van de twintigste eeuw ontstonden er twijfels bij deze manier van intelligentie meten. Er werd uitgegaan van het idee dat ieder mens met een bepaalde hoeveelheid intelligentie wordt geboren en dat dit niet zal veranderen in zijn leven. Gardner was het niet eens met dit idee, omdat hij van mening is dat je je eigen intelligentie kunt ontwikkelen. Ook zette hij vraagtekens bij de situatie waarin het IQ werd gemeten. Dit bleek een onbekende situatie voor de testpersonen te zijn. Bovendien kregen ze te maken met opdrachten die ze nog nooit eerder hadden gedaan. Volgens Gardner was dit niet een valide meting, omdat de testpersonen nog nooit in deze situatie waren geweest en er ook niet meer mee te maken zouden krijgen.

Volgens Gardner (Kopmels, 2008, pag. 4) heeft intelligentie vooral betrekking op de bekwaamheid om:

1. Problemen op te lossen;
2. Vragen op te roepen;
3. Iets te vervaardigen (bouwsel, schrijfsel, contact, product) in een gewone en betekenisvolle omgeving)

Kopmels (2008) zegt dat naar aanleiding van Gardner zijn vraagtekens bij de IQ-test er een boek werd gepubliceerd genaamd: 'Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.' In dit boek beschrijft hij dat de klassieke opvatting over intelligentie aan herziening toe is. Hij stelt ons voor de keuze om door te gaan met de eerdere opvattingen over het meten van intelligentie of te komen met een betere versie om een beeld te vormen van het menselijke intellect. Volgens Gardner gaat het niet zozeer om het testen van de intelligentie van het individu, maar om inzicht te krijgen in het inzetten van de meervoudige intelligenties op verschillende manieren in de samenleving.

De afgelopen decennia zijn er in de Verenigde Staten een aantal MI- scholen ontstaan. Deze zijn ontstaan door de opvattingen van Gardner over de intelligentie van de mens. Langzaam winnen de opvattingen van Gardner meer terrein. In Nederland zijn er ook al een aantal scholen ontstaan die de ideeën van de Meervoudige Intelligentie toepassen in hun onderwijs.

Van Toorn en Bon (2011) zeggen het volgende over het testen van IQ:

"Er zijn dramatische verschillen tussen IQ-scores voor dezelfde persoon, maar op verschillende tests. De gevolgen kunnen voor de betrokken buitengewoon ingrijpend zijn. Terug naar het onderwijs: er zijn tal van situaties waarin IQ-scores een rol spelen. Het is goed om te weten dat het ene IQ niet het andere is (de ene test, of een andere). Bedenk altijd ook dat intelligentie op de typische intelligentietest een beperkt aspect van de persoonlijkheid is, niet alleen bepalend voor waar leerlingen in schoolse situaties toe in staat zijn, en voor jongeren niet echt een heel stabiel persoonlijkheidskenmerk is."

De Boer e.a. (2005) beschrijven dat Gardner uitgaat van acht verschillende intelligenties die benadrukken op welke gebieden je intelligent kunt zijn. Gardner benoemt dat het belangrijk is om vanuit een brede visie op intelligentie te kijken naar leerlingen wil je ze in de volle breedte waarderen. De acht intelligenties in figuur 1 laten de brede visie die Gardner benoemt zien.

Figuur 1: Acht intelligenties volgens Gardner (Muziekdidactiek, z.d.)



3.2. Meerwaarde van MI in het onderwijs in het algemeen en bij kleuters specifiek

Zoals in paragraaf 3.2. al is benoemd, gaat Gardner ervan uit dat een mens beschikt over meerdere intelligenties. Zie figuur 1 voor de verschillende intelligenties. Clercq, De. et.al. (2008) beschrijven drie uitgangspunten die aansluiten bij de verschillende Meervoudige Intelligenties (MI).

1. Matchen

Een kind verwerft zelfvertrouwen wanneer de leraar zijn onderwijs aansluit bij de sterke kanten van het kind. Het kind kan hierdoor succes ervaren, omdat hij of zij plezier beleeft aan datgene wat het goed kan.

2. Stretchen

Het is niet de bedoeling om alleen aandacht te besteden aan de sterk ontwikkelde intelligenties van de kinderen. Het is van essentieel belang dat het kind ontdekt waar hij/ zij minder goed in is en te ontdekken wat ze leuk of minder leuk vinden. Het kind moet zich in alle intelligenties optimaal kunnen ontwikkelen.

3. Vieren

MI viert het uitgangspunt dat ieder kind uniek is en een eigen manier van leren heeft. Het gaat er om h   je knap bent in plaats van hoe kn  p je bent.

Door uit te gaan van deze drie uitgangspunten en ons bewust te worden van variatie in het aanbod van ons onderwijs, kunnen we steeds meer kinderen bereiken.

De Clercq et.al. (2008) benoemen de acht intelligenties met daaraan gekoppeld enkele praktijkvoorbeelden. Deze praktijkvoorbeelden geven weer wat de meerwaarde van MI kan zijn in het onderwijs. Hieronder worden de intelligenties en praktijkvoorbeelden weergegeven. Deze zijn

ontleend aan de acht intelligenties (Clercq, De. et al., 2008).

1. Lichamelijk kinesthetische intelligentie - Lijf/ Beweging Knap

Jonge kinderen leren door middel van het gebruiken van hun zintuigen. Ze leren sterk door het gebruik van hun lijf. Kinderen die lijf/ beweging knap zijn leren en doen informatie op via hun lijf. Deze kinderen zijn veel in beweging en onderzoeken de ruimte om een beslissing te maken wat ze gaan doen. Ze zijn te herkennen aan de handgebaren die ze maken en hun sprekende mimiek.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

De voorkeur van deze kinderen leidt naar de poppenhoek of poppenkast. Deze kinderen zijn altijd in de weer en houden ervan om veel te bewegen. Activiteiten met veel beweging sluiten aan bij deze intelligentie. Langdurig in de kring zitten vinden Lijf/ Beweging knappe kinderen vaak moeilijk.

2. Naturalistische intelligentie - Natuur Knap

Deze kinderen hebben een sterke voorkeur voor dieren, planten of natuurlijke voorwerpen. Ze zijn veel aan het verzamelen, zien snel overeenkomsten en verschillen. Ook vergelijken ze natuurverschijnselen. Natuur knappe kinderen nemen vaak dingen uit de natuur mee naar school en zijn erg geïnteresseerd in de verandering en opeenvolging in de natuur.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen vinden het leuk om een eigen tuin te hebben. Vaak hebben ze een eigen verzameling van bijv. schelpen op hun kamer staan. Ze vergelijken de verschillende schelpen en herschikken ze steeds weer. In het onderwijs kun je hierop inspelen door gestructureerd aandacht te besteden aan iets uit de natuur.

3. Muzikaal- ritmische intelligentie - Muziek Knap

Deze kinderen kunnen vaak goed rijmen. Ze hebben gevoel voor muziek. Dit uit zich in het vele neuriën en het zingen van liederen. Melodieën en ritmes zijn het belangrijkste binnen deze intelligentie. Deze kinderen vallen op doordat ze graag achtergrondmuziek horen als ze bezig zijn met een bepaalde activiteit.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen houden ervan om zelf te zingen of muziek te maken. Ze hebben een snelle herkenning van melodieën en ritmes. Ze hebben een brede kennis van muziekinstrumenten en willen dit zelf ook graag bespelen. In het onderwijs kun je hierbij aansluiten door de activiteiten aan te bieden met behulp van muzikale ondersteuning. Ook het bespelen van instrumenten kan deze intelligentie versterken.

4. Visueel – ruimtelijke intelligentie - Beeld/ Ruimte Knap

Beeldknappe kinderen leren door beelden. Ze hebben baat bij visuele ondersteuning. Ze vinden kleuren en vormen prachtig. Deze kinderen zijn veel aan het tekenen en krabbelen. Bovendien zijn ze goed in puzzels en kunnen ze snel de weg vinden en driedimensionale problemen oplossen.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen houden van vorm en kleur en houden ervan om bijv. een nieuwe inrichting te geven aan hun kamer. Ze willen graag iets anders aan de muur en zelf tekeningen maken. Ze vinden het prachtig om te bouwen met Knex en kunnen visuele informatie erg goed onthouden.

5. Logisch- mathematische intelligentie - Reken/ Redeneer knap

Voor deze kinderen is het uitdagend om oorzaak en gevolg verbanden te leggen. Ze willen graag problemen oplossen en houden van werken volgens een vast patroon. Leerkrachten kunnen deze kinderen herkennen door de manier waarop ze vragen stellen. Rekenknappe kinderen stellen vaak

abstracte vragen. Ze houden van meten en stellen rekenkundige vragen.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen genieten van wat als.... vragen. Hierdoor worden ze in hun denkontwikkeling gestimuleerd. Het oplossen van problemen vinden deze kinderen erg interessant. Dit moet dan wel planmatig gebeuren. Ook houden ze van reeksen getallen.

6. Verbaal- linguïstische intelligentie - Woord Knap

Deze kinderen beschikken over een grote woordenschat. Ze houden van rijmpjes en vinden het prachtig om voorgelezen te worden. Ze zingen graag liedjes en kunnen hun gevoelens goed omzetten in woorden. Deze kinderen vallen in de klas op door de fantasierijke verhalen. Ze leren snel nieuwe woorden en laten vaak één favoriet boek zien.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen zijn erg betrokken in een groepsproces. Ze houden van vertellen en doen vaak alsof ze aan het lezen zijn. Ook kunnen ze goed navertellen. Bovendien vinden ze het heerlijk om te worden voorgelezen. In het onderwijs kun je hier invulling aan geven door veel voor te lezen en kinderen actief te betrekken bij groepsgesprekken.

7. Interpersoonlijke intelligentie - Mensen Knap

Deze kinderen houden ervan om samen te werken met andere mensen. Ze kunnen goed andere kinderen aanvoelen en vinden het leuk om voor andere kinderen te zorgen.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen vinden het fijn om met andere kinderen te spelen en houden erg van verjaardagsfeestjes. Ze vinden het leuk om contact te maken met anderen. Deze kinderen bereik je door ze veel te laten samenwerken met andere kinderen.

8. Intrapersoonlijke intelligentie - Zelf Knap

Kinderen praten graag over activiteiten die ze hebben beleefd. Voordat ze antwoord geven denken ze graag na. Deze kinderen vallen op doordat ze van zichzelf hun sterke als zwakke punten kennen. Het zijn dromers en fantasieerders en kunnen goed op zichzelf werken.

Hoe worden deze kinderen bereikt in het onderwijs?

Deze kinderen hebben baat bij een stiltehoek. Ze willen graag de tijd hebben om over iets na te denken.

Clercq. De et.al. (2008) stellen dat als je als peuter- of kleuterleidster de peuters of kleuters observeert, het opvalt op dat ze bezig zijn met het ontdekken van de wereld. Ook hebben ze al enige voorkeur voor spel. De één speelt het liefst elke dag in de poppenhoek, terwijl de ander het liefst vertoeft in de bouwhoek. Jonge kinderen zijn nieuwsgierig en willen alles weten. De Clercq. e.a. hebben zich verdiept in het toepassen van MI in het onderwijs en als resultaat daarvan heeft hij een toepassing van MI bedacht voor het onderwijs. Het structureel toepassen van gestructureerde werkvormen die aansluiten bij de verschillende intelligenties is de manier om een beroep te doen op alle intelligenties. Door een variëteit aan didactische structuren aan te bieden krijgen alle kinderen de kans om spelenderwijs te leren (stretchen) en op te vallen (matchen). Dit heeft als effect dat elk kind actief betrokken is. De communicatie onderling neemt toe. Kinderen luisteren naar elkaar, kijken elkaar aan en antwoorden als het nodig is. Dit heeft een positief effect op de totale ontwikkeling van het kind.

Kagan & Kagan (2000) benoemen dat als we ons eigen denken en handelen baseren op MI dit uiteindelijk zal resulteren in het behalen van betere resultaten. We krijgen inzicht in de verschillen

tussen mensen. We gaan elkaar zien op een andere manier en beseffen vooral dat niemand knap of dom is. Concluderend kun je zeggen dat we meer respect krijgen voor elkaars talenten. Naar mijn mening draagt dit bij aan een beter sociaal klimaat.

3.3. MI- scholen en het meten van meervoudige intelligentie

Een voorbeeld van een MI- school is de Inspecteur S. de Vriesschool in Den Haag. Dit is een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen. De leerkrachten van deze school houden rekening met de sterke kanten van de kinderen in hun lesaanbod. Op deze manier wordt het kind aangesproken op zijn individuele kwaliteiten. Ook tijdens de individuele begeleiding wordt er lesaanbod ontworpen dat het kind aanspreekt op zijn sterke intelligenties. Tevens wordt er extra aandacht besteedt aan handvaardigheid, muziek, lichamelijke oefening, koken en dans om alle intelligenties van de kinderen te prikkelen. Eigenlijk kun je zeggen dat een MI school adaptief onderwijs levert op maat. Blok (2004) zegt over Adaptief Onderwijs:

“Adaptief onderwijs is het doelbewust afstemmen van de onderwijsleersituatie op verschillen tussen leerlingen in dezelfde leergroep.”

Hiermee sluit het adaptief onderwijs feilloos aan bij de Meervoudige Intelligentie theorie, omdat MI beweert dat elk kind op zijn eigen manier leert. Echter, de MI- theorie wordt niet op alle basisscholen gebruikt. Het traditionele vernieuwingsonderwijs gebruikt het adaptief onderwijs wel als uitgangspunt. Dan spreken we met name over de Montessori-, Dalton-, Jenaplan-, Freinetonderwijs en de naoorlogse onderwijsconcepten OGO en EGO. Scholen met een ander uitgangspunt proberen wel steeds meer adaptief onderwijs toe te passen in hun lessen, omdat het Ministerie van Onderwijs vanaf 1 augustus 2014 doelen heeft opgesteld voor passend onderwijs. Hieruit komt naar voren dat:

- Alle kinderen een passende plek in het onderwijs krijgen.
- Als het kan gaat het kind naar een reguliere school. Als dat niet kan naar het speciaal onderwijs.
- Scholen meer mogelijkheden krijgen voor ondersteuning op maat.
- De mogelijkheden en de onderwijsbehoeften van het kind bepalend zijn, niet de beperkingen.
- Kinderen niet meer langdurig thuis komen te zitten. (Rijksoverheid, 2014)

Metten van meervoudige intelligentie

Het meten van meervoudige intelligenties blijkt nog niet zo eenvoudig te zijn. Kopmels (2008) heeft bij elke intelligentie observatiepunten beschreven. Het is dus de bedoeling dat je als leerkracht de kinderen observeert en op die manier tot de conclusie komt welke intelligenties het sterkst zijn bij de leerlingen. De Clercq. e.a. (2008) beschrijven alle acht intelligenties in hun boek, maar spreken niet over een MI- test. Wel benadrukken zij het belang van het hanteren van didactische structuren gebaseerd op alle intelligenties. Deze didactische structuren zal ik dan ook gaan gebruiken tijdens het uitvoeren van dit onderzoek.

Robinson (2011) zegt het volgende over intelligentie: *“Er is altijd kritiek geweest op definities van intelligentie die alleen zijn gebaseerd op het IQ en de laatste jaren is die kritiek alleen maar breder en sterker geworden. Er zijn tal van alternatieve, soms concurrerende theorieën die stellen dat intelligentie veel meer inhoudt dan IQ- tests ooit hopen te kunnen meten.”*

Kagan & Kagan (2000) benoemen een belangrijk gegeven over het valide testen van de intelligenties: *“Validiteit voor iedere intelligentie vaststellen betekent metingen ontwerpen, die aanzienlijk hoger correleren met een intelligentie dan met de andere. Zo zou dit proces om ontwikkelingsgerichte metingen te ontwikkelen voor iedere intelligentie moeten worden herhaald, op iedere leeftijdsgroep worden getest. Een zeer grote taak!*

Uit bovenstaande uitspraken kan geconcludeerd worden dat het zeer moeilijk is om intelligenties te

meten. Tevens benoemen Kagan & Kagan (2000) dat de slechte tests groeien als onkruid. Ze schrijven dat Gardner heeft aangegeven dat er intelligentie- eerlijke tests moeten worden ontwikkelt om de intelligentie te kunnen meten. Toch zijn hiervoor in de plaats 'geschreven tests' ontwikkelt. Deze tests bevatten geen intelligentie-eerlijke gedragsvoorbeelden en houden zich niet aan de basisprincipes van testconstructies.

Daarbij komt het gegeven dat Goorhuis (z.j.) benoemt dat kleuters niet toetsbaar zijn. De vraag die mij bezig houdt is of uit dit onderzoek wel een valide conclusie kan worden getrokken. Goorhuis (z.d.) zegt het volgende over de ontwikkeling van kleuters: *" Ook op basis van eigen onderzoek moesten wij concluderen dat de medewerking van kinderen onder de zes jaar aan een testsituatie sterk wisselend is. Wij gingen na in hoeverre een nasometer betrouwbare informatie kon geven over de mate van nasaliteit (neuzigheid) in het spreken van kinderen (van der Heijden, 2012). De nasometer is een soort muts die kinderen opkrijgen. De opdracht die ze krijgen is een paar korte zinnnetjes, of als ze dat nog niet kunnen losse woordjes na te zeggen: Kees zit op de fiets, de poes zit op de stoep, Ida kijkt op de klok, of: kees, fiets, poes, stoep, Ida, klok. Vierjarigen konden aan de opdrachtjes nauwelijks meewerken. Ze weigerden de muts of zeiden gewoon niets na. Van de 5-jarigen kon 50% adequaat meewerken. Pas bij de zesjarigen kon men van coöperatie spreken en konden ook normwaarden gevonden worden."*

Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2011) benadrukken dat het kind het minst snel leert van auditieve opdrachten en het snelst van visuele opdrachten. Ze benoemen het belang 'met hoofd, hart en handen' leren bij kleuters. Dit gegeven wil ik toepassen door middel van MI aan te sluiten bij fonemisch bewustzijn. In de map fonemisch bewustzijn worden er vooral auditieve opdrachten aan de kleuters gegeven. In paragraaf 3.6 kunt u meer lezen over in welke mate MI aanwezig is in de lessen fonemisch bewustzijn.

Terug naar het meten van MI bij kleuters. Kagan & Kagan (2000) benoemen dat het testen van MI niet noodzakelijk is. Ze raden aan om elke les tot een MI- les te maken, de didactische structuren te hanteren, leerlingen nadenktijd te geven en de actieve processen met elkaar te delen. Dit heeft tot gevolg dat iedere les toegankelijk is voor elk kind, los van hun talenten ofwel intelligenties. Ze benadrukken tevens: *"Door alle leerlingen les te geven in alle intelligenties, vergroten we de mogelijkheid voor alle leerlingen om hun volledige potentieel te ontplooien en beperken we de kans dat er een schadelijke self-fulfilling prophecy ontstaat."*

Toch is het naar mijn mening noodzakelijk om een goed zicht te krijgen op de verschillende intelligenties in de klas. Mijns inziens zal dit de betrouwbaarheid van mijn onderzoek vergroten. Kagan & Kagan (2010) benoemen dat je zonder metingen toch een goed beeld over de verschillende intelligenties van de leerlingen kunt krijgen. De manier hiervoor is om de leerlingen 'authentiek te beoordelen.' Ze benoemen dit als volgt: *"Authentiek beoordelen moet om authentiek te zijn plaatsvinden in de context van betekenisvol, authentiek leren. (...) In het beste geval geven ze informatie over hoe leerlingen reageren in situaties die niet direct relevant zijn tot het leerstof onderwerp."*

Het verkrijgen van een beter inzicht op de verschillende intelligenties van de leerlingen van groep 2 zal geschieden door 'authentiek beoordelen.'

3.4. Gardner

Er is een aantal scholen in Nederland dat talentontwikkeling als uitgangspunt hanteert. Zij passen dit toe door les te geven vanuit de intelligenties tijdens de instructie en verwerking. Ze geven aan dat ze kinderen bereiken door vanuit verschillende vraagstellingen, strategieën en voorbeelden te gebruiken bij een onderwerp. Elk kind ervaart succes. Om dit alles te verwezenlijken vraagt het van de leerkrachten ook een andere kijk op het eigen handelen. De leerkracht ontdekt zelf ook zijn of

haar sterke intelligentie. Als je weet waar je eigen kracht ligt kun je dit ook overbrengen op de leerlingen. De ouders blijven op de hoogte van de intelligenties van hun kind door een rapport en portfolio.

Kendry (z.j.), expert op het gebied van psychologie, beschrijft in een brief over de biografie van Gardner dat Gardner geboren werd op 11 juli 1943 in Scranton, Pennsylvania. Hij beschreef zichzelf als een leergierige jongen die veel plezier had in pianospelen.

In eerste instantie wou Gardner rechten studeren, maar dit veranderde toen hij geïnspireerd raakte door de ontwikkelingspsychologie van Jean Piaget. Zijn ogen werden geopend toen hij op Harvard University kennismaakte met Erik Erikson, David Riesman en Jerome Bruner. Alle drie waren bezig met het creëren van kennis over mensen. Dat maakte Gardner nieuwsgierig naar het denken van de mens.

Na het werken met twee verschillende groepen, normale ontwikkelde mensen en mensen met een hersenbeschadiging, begon Gardner een theorie te ontwikkelen waarin hij zijn observaties en bevindingen verwerkte. Dit resulteerde in een boek genaamd 'Frames of mind' waarin hij de Meervoudige Intelligenties beschrijft.

3.5. Gevolgen voor het inzetten van MI in de klassenpraktijk

In paragraaf 3.2. werden de drie uitgangspunten van MI al toegelicht. Dit betrof: matchen, stretchen en vieren. Zoals De Clercq e.a. (2008) aangeven, bieden de didactische structuren houvast om de kinderen spelenderwijs uit te laten blinken (matchen) en te leren. Dit resulteert in een actieve houding van alle kinderen tegelijkertijd. Er ontstaat een toename van interactie tussen kinderen, doordat ze beter naar elkaar luisteren, elkaar aankijken tijdens het praten en elkaar uit laten praten. Dit alles stimuleert de kinderen in hun algehele ontwikkeling.

Kagan & Kagan (2000) beschrijven MI als de directe weg naar adaptief onderwijs. Het gaat over wat er gebeurt in de groep. De schoolorganisatie hoeft hiervoor niet totaal omgegooid te worden. MI is adaptief onderwijs met inhoud. Met behulp van didactische structuren kunnen docenten getraind worden, zodat de voorbereiding niet extra veel tijd kost. Het is niet de bedoeling om het hele onderwijs om te dopen in MI, maar Kagan & Kagan benoemen dat uit veel onderzoeken is gebleken dat de kleinste verandering in het lesgeven het langste blijft bestaan.

Om het matchen, stretchen en vieren van MI toe te voegen in ons onderwijs moeten we gebruik maken van realistische, praktische en eenvoudig te hanteren methodes. Wanneer we de didactische structuren stap voor stap toepassen in het onderwijs zullen leerkrachten het op termijn gemakkelijker gebruiken en dit zal leiden tot klaslokalen vol beweging, zang, visualisatie, kunst, meningen, gesprek, analyse en natuurobservatie. Het wordt voor zowel de leerlingen als leerkrachten aantrekkelijker om naar school te gaan.

3.6. Belang van fonemisch bewustzijn in groep 2

Wiltink e.a. (2002) leggen uit dat fonemisch bewustzijn in groep 1/2 essentieel is voor het beter laten verlopen van lezen in groep 3. In groep 1 en 2 worden de kinderen voorbereid op het aanvankelijk lezen. Een tussendoel van beginnende geletterdheid is het taalbewustzijn. Hierin staat dat het belangrijk is dat kinderen ontdekken dat woorden uit klanken bestaan. Dit noem je ook wel het fonemisch bewustzijn. Ook wordt het alfabetisch principe beschreven bij de tussendoelen. Wiltink e.a. (2002) beschrijven dit als volgt: *'Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters (lettertekens) met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling (klank- letterkoppeling).*

Tevens beschrijven Wiltink e.a. (2002) het volgende: *"Fonemisch bewustzijn vormt de basis voor het begrijpen en gebruiken van het alfabetisch principe bij het leren lezen. (...) Ontbreekt bij kinderen*

fonemisch bewustzijn tijdens het leren lezen, dat houdt in dat zij vooral op basis van hun geheugen de woorden moeten leren. Alle kinderen die om welke reden dan ook eind groep 3 niet goed kunnen lezen, lijken een gemeenschappelijk probleem te hebben. Ze hebben niet de vaardigheid ontwikkeld om fonemen correct en vlot te onderscheiden en te herkennen. (pag.9).

Ook Vernooij (2012) benadrukt dat de aanwezigheid van fonemisch bewustzijn een goede voorspeller is voor de latere leesontwikkeling. Het stimuleren van fonemisch bewustzijn kan latere leesproblemen voorkomen, omdat er al vroeg wordt gewerkt aan het horen van verschillende klanken in woorden. Dit is de eerste stap naar het leren lezen.

Tijdens het toepassen van didactische structuren in de lessen fonemisch bewustzijn zal worden vastgesteld in welke mate MI aanwezig is in de map Fonemisch Bewustzijn.

3.7. Relatie fonemisch bewustzijn en CITO taal voor kleuters

In de CITO taal voor kleuters komen essentiële onderdelen van fonemisch bewustzijn voor. Kleuters moeten het kritisch luisteren goed beheersen, omdat ze tijdens de CITO taaltoets voor kleuters korte gesproken teksten moeten kunnen begrijpen. Kritisch luisteren valt in de CITO toets onder de categorie 'conceptueel bewustzijn.' Lansink & Hemker (2012) benoemen dit als volgt:

"Onder conceptueel bewustzijn verstaan we het herkennen van begrippen en het begrijpen van korte gesproken teksten."

Naast het conceptueel bewustzijn wordt er in de toets veel aandacht besteedt aan het taalbewustzijn. De SLO (2014) benoemd taalbewustzijn als volgt:

"Taalbewustzijn is een overkoepelend begrip voor objectivatie, fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn."

In de CITO taal toets worden de kleuters daar als volgt op getoetst:

- Klank en rijm;
- Eerste en laatste woord horen;
- Auditieve synthese.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat het beheersen van fonemisch bewustzijn een belangrijke rol speelt voor een hoge score op de CITO- taal toets.

3.8. Aansluiting eigen visie op onderwijs

Mijn eigen visie op onderwijs sluit aan bij het Ervaringsgericht Onderwijs. Mijns inziens sluit het Ervaringsgericht onderwijs aan bij de Meervoudige Intelligenties van Gardner. Van Herpen (2006) beschrijft dat EGO zich richt op een hoog welbevinden en hoge betrokkenheid. Deze twee belangrijke aspecten stellen het kind in staat om zich maximaal te ontwikkelen en dus maximaal competent te worden. Ik sluit mij hier volledig bij aan. Een kind kan pas leren als hij zich goed voelt in de klas en bij de leerkracht. Brouwers (2010) geeft aan dat EGO zich ook vooral richt op verbondenheid. Wanneer er sprake is van respectloos gedrag, ontbreekt dat gevoel van verbondenheid. Werken aan deze verbondenheid beschouwt het EGO als de beste waarborg voor de ontwikkeling van een harmonieuze samenleving. Deze harmonieuze sfeer door verbondenheid kun je op drie verschillende niveaus creëren:

- verbondenheid met zichzelf ;
- verbondenheid met anderen;
- verbondenheid met voorwerpen en materialen;

- verbondenheid met de groep, met de samenleving, met de cultuur of de culturen;
- verbondenheid met het levensgeheel; met de natuur(lijke) kringloop waarin leven en dood elkaar voortdurend opvolgen: 'De band met het grote levensgeheel, waar we zelf deel van uitmaken, vormt de meest omvattende van alle levensdomeinen' (Laevers & Depondt, 2008).

Het adaptief onderwijs is een vorm van onderwijs die mij ook erg aanspreekt. In deze vorm van onderwijs werken ze er aan om elk kind aanbod of begeleiding op maat te geven, zodat ieder kind zich op zijn eigen niveau kan ontwikkelen (Brouwers, 2010).

Stevens in Brouwers (2010) legt de nadruk op autonomie, competentie en relatie. Dit zijn volgens hem de psychologische basisbehoeften van elk mens. Ook kinderen willen graag een relatie met andere kinderen hebben. Ze willen graag dat anderen met hen willen spelen en graag met hen omgaan. Tevens hebben ze de behoefte om te weten dat ze het zelf wel kunnen. Ze willen graag autonoom zijn. Bij het jonge kind is dit een geleidelijk proces. Ik ben van mening dat je als leraar hier een belangrijke rol in speelt. Het jonge kind heeft behoefte om zo nu en dan hulp te krijgen van de leerkracht. Wel is het belangrijk dat je als leerkracht deze hulp geeft, maar het kind het vertrouwen geeft dat hij het zelf wel kan. Deze vaardigheid moet de kinderen in de onderbouw al worden aangeleerd. Als deze vaardigheid is aangeleerd, krijgen de leerlingen gevoel van competentie. Ze voelen dat ze het zelf wel kunnen en beleven er plezier aan. Stevens is ervan overtuigd dat dit de drie basisbehoeften zijn van elk kind. Als aan deze drie basisbehoeften is voldaan, dan is de kans op taakhoudings- en motivatieproblemen op school vele malen kleiner. Ook ik denk dat je als leerkracht je vast moet houden aan deze drie basisbehoeften. Als beginnend leerkracht wil ik vanuit deze behoeften mijn onderwijs geven. Deze opvoedingsstijl spreekt me erg aan, omdat het aansluit bij het kindgerichte onderwijs.

4. Probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt het doel van het onderzoek beschreven en wordt er een toelichting gegeven op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

4.1. Onderzoeksdoel

Uit de vorige hoofdstukken is gebleken dat het doel van het onderzoek gericht is op fonemisch bewustzijn in groep 2. Vanwege het feit dat de afgelopen jaren is gebleken dat de kinderen uit groep 2 moeite hebben met onderdeel vier van de eindtoets van groep 2 richt ik mijn onderzoek hierop. Mijn plan is om didactische structuren van MI toe te passen bij de lessen van Fonemisch bewustzijn in groep 2. Deze structuren pas ik toe bij onderdeel vier, vijf en zes zoals beschreven in paragraaf 3.1.1, omdat deze lessen op de planning staan voor de periode van februari tot mei. Dit betreft in totaal 12 lessen. Mijn doel is om de resultaten van de kinderen op onderdeel 4, 5 en 6 van fonemisch bewustzijn omhoog te krijgen met behulp van het structureel toepassen van MI in de lessen. Vanwege het feit dat de literatuur aangeeft dat de totale ontwikkeling van het kind gestimuleerd wordt door de drie uitgangspunten van MI te hanteren in het onderwijs, heb ik besloten om MI toe te passen bij het geven van de lessen fonemisch bewustzijn. Door de MI van de kinderen structureel toe te passen bij alle twaalf lessen fonemisch bewustzijn zouden de resultaten van de kinderen op de eindtoets van Fonemisch bewustzijn vooruit kunnen gaan ten opzichte van voorgaande jaren. Het belang van de school hierbij is dat ze inzicht krijgen in het effect van het toepassen van MI in reguliere lessen. Voor mijzelf zou het een eye-opener zijn als de resultaten van Fonemisch bewustzijn hierdoor omhoog zouden gaan. Samengevat is mijn doel om de resultaten van de kinderen op onderdeel 4, 5 en 6 van fonemisch bewustzijn omhoog te krijgen met behulp van het structureel toepassen van MI in de lessen.

4.2. Onderzoeksvraag

Welk effect heeft het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn (een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, analyseren van klanken in een woord en letters kunnen benoemen) in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn?

Kernbegrippen

Uit de bovenstaande onderzoeksvraag vloeien de volgende kernbegrippen voort:

- Meervoudige Intelligenties
- Fonemisch bewustzijn

Gardner gaat uit van acht intelligenties in het menselijk brein. Elke leerling beschikt over alle acht intelligenties, maar er zijn wel intelligenties waar ze meer in getalenteerd zijn. De Boer e.a. (2005) beschrijven het als volgt: *“Het is daarom belangrijk een open oog te hebben voor deze verschillen in getalenteerdheid, niet alleen om kinderen te erkennen in al hun verschillende eigenschappen, maar ook omdat er verschillen in leerstijl zijn. Zo leren ‘beelddenkers’ anders als ‘taaldenkers.’”* (pag 9).

Kopmels (2008) sluit hierbij aan met de volgende uitspraak:

“Traditioneel sluit onderwijs vooral aan bij de Verbaal- Linguistische intelligentie (lezen, schrijven, praten, luisteren) en bij de Logisch- mathematische intelligentie (omgaan met hoeveelheden en abstracte begrippen, logisch denken). Leerlingen die sterk zijn in andere intelligenties hebben daardoor moeilijker toegang tot de leerstof. (...) Wij als onderwijzers staan nu voor de uitdaging om via de MI aanpak de leerstof toegankelijk te maken voor alle leerlingen. (pag. 2).

De SLO (2014) beschrijft het fonemisch bewustzijn in de volgende definitie: *“Een specifieke gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn waarbij kinderen in staat zijn eenlettergrepige woorden in afzonderlijke klanken op te delen.”*

Vanwege het feit dat de afgelopen jaren is gebleken dat de kinderen van groep 2 gemiddeld slecht scoren op één specifiek onderdeel van Fonemisch bewustzijn heb ik me verdiept in dit onderdeel. Tijdens het bestuderen viel me op dat in de methode Fonemisch bewustzijn geen beroep werd gedaan op alle acht intelligenties die Gardner hanteert. Deze twee kernbegrippen wil ik in dit onderzoek met elkaar verbinden.

4.3. Deelvragen

Theoretische deelvragen

- Welke meerwaarde heeft het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn in groep 2?
- Wat is de essentie van meervoudige intelligentie voor het onderwijs?
- Kun je bij kleuters de meervoudige intelligentie valide testen?
- In welke mate sluit de methode fonemisch bewustzijn aan bij alle acht intelligenties die Gardner hanteert?

Praktische deelvragen

- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn? *(dit zal uit de praktijk moeten blijken)*
- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn? *(dit zal uit de praktijk moeten blijken)*
- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2? *(dit zal uit de praktijk moeten blijken)*
- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn? *(dit zal uit de praktijk moeten blijken)*

Hieronder zijn in het kort de conclusies op de theoretische deelvragen toegelicht die voortgekomen zijn uit het theoretisch kader.

Welke meerwaarde heeft het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn in groep 2?

Het is van essentieel belang dat er vroeg aandacht wordt besteedt aan het fonemisch bewustzijn om latere leesproblemen te voorkomen. (Vernooy, 2012).

Wat is de essentie van meervoudige intelligentie voor het onderwijs?

De essentie van meervoudige intelligentie in het onderwijs is het bereiken van elk kind. Door de didactische structuren van MI toe te passen in je lessen sluit je aan bij de drie uitgangspunten: matchen, stretchen en vieren van Gardner. Elk kind voelt zich op deze manier aangesproken op zijn of haar talent en gaat daardoor met plezier naar school. Ook wordt het voor de leerkracht een plezier om les te geven aan kinderen die je allemaal kunt bereiken met behulp van de drie uitgangspunten (De Clercq. e.a. 2008).

Kun je bij kleuters de meervoudige intelligentie valide testen?

Het meten van de meervoudige intelligentie is volgens Kagan & Kagan (2000) niet noodzakelijk. Echter, de ontworpen MI- tests sluiten niet aan bij de basisprincipes van testconstructies. Het authenticiteit beoordelen, dus het observeren in niet-schoolse situaties, is dé manier om een beter inzicht te krijgen in de meervoudige intelligenties van de leerlingen.

In welke mate sluit de methode fonemisch bewustzijn aan bij alle acht intelligenties die Gardner hanteert?

De auteurs van de map Fonemisch Bewustzijn benadrukken dat je als leerkracht zelf moet zoeken naar manieren om de oefeningen betekenisvol te maken en visuele ondersteuning te geven. Wel wordt er bij elke activiteit aangegeven welke materialen kunnen worden gebruikt. Deze materialen kunnen gekopieerd worden uit de bijlages van de map. Wanneer we kijken naar de lessen van onderdeel vier: Een klank in een woord, toevoegen, weglaten of vervangen wordt er slechts bij één

les materiaal aangereikt en wordt er duidelijk niet een beroep gedaan op de acht intelligenties. Deze deelvraag zal tijdens de uitvoering nog nader worden onderzocht.

4.4. Hypothese

Mijn verwachting is dat ik met de uitkomst van dit onderzoek laat zien dat het verwerken van MI bij Fonemisch bewustzijn wel degelijk een gunstig effect heeft op de toetsresultaten. Tevens verwacht ik dat de betrokkenheid van de kinderen hoger wordt, doordat ze aangesproken worden op hun talenten. Dit meet ik met de Leuvense betrokkenheidsschaal. Deze schaal richt zich op vijf essentiële onderdelen ten opzichte van gedrag, namelijk: concentratie, energie, complexiviteit en creativiteit, mimiek en houding, persistentie, nauwkeurigheid, reactietijd, verwoording en voldoening. Mijn verwachting is dat er door het toevoegen van MI bij de lessen een positievere houding ontstaat tegenover fonemisch bewustzijn. Bovendien denk ik dat het werken met MI een eye-opener is voor de leerkrachten. Zij zijn zelf bezig om een visie te ontwikkelen over talentontwikkeling. Ik hoop dat mijn werk voor hen een bron van inspiratie kan zijn.

4.5. Betrokkenen

De leerkrachten en de directrice van de school zijn bezig met het formuleren van een slogan voor hun visie op onderwijs. In meer dan de helft van de slogans wordt 'talentontwikkeling' en 'het bereiken van ieder kind in zijn ontwikkeling' genoemd. Het is duidelijk dat de leerkrachten talentontwikkeling erg belangrijk vinden. Mijn onderzoek over het toepassen van MI bij fonemisch bewustzijn in groep 2 sluit erg mooi aan bij hun visie op onderwijs. Toen ik een eigen onderzoeksvraag moest formuleren, waren de directrice en mijn coach erg enthousiast over het feit dat ik aan de slag ging met talentontwikkeling. Samen met hen heb ik besloten om talentontwikkeling toe te passen bij fonemisch bewustzijn in groep 2.

5. Onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de onderzoeksgroep, methode van dataverzameling en de onderzoeksmethodiek beschreven. Daarna worden de ontwerpactiviteiten en het ontwerp toegelicht. Als laatste volgt een uiteenzetting over eventuele ethische kwesties, het beoogde proces van dataverzameling en de dataverwerking met daarin de koppeling naar het theoretisch kader.

5.1. Beschrijving van de onderzoeksgroep

Dit onderzoek vindt plaats op een basisschool in Noord- Oost Friesland. De school bevat ongeveer 120 leerlingen. Het onderzoek wordt specifiek uitgevoerd in groep 2. Deze groep bevat op het moment van onderzoek 17 leerlingen. De leerlingen van groep 2 vormen de groep waar dit onderzoek het meest op is gericht. Door het vaststellen van de MI bij alle kinderen en de MI's structureel toe te passen bij de lessen fonemisch bewustzijn die aan mijn groepje geef, kan vastgesteld worden wat voor effect het toepassen van MI op de resultaten heeft. Dit wordt vergeleken met de 8 kinderen die geen toevoeging van MI hebben tijdens de lessen fonemisch bewustzijn die worden gegeven door de oud leerkracht. De oud leerkracht houdt zich structureel aan de lessen in de fonemisch bewustzijn map en voegt hier niks aan toe. Naast de leerlingen richt het onderzoek zich op de leerkrachten van de school. Zij zijn bezig met het vormen van een nieuwe visie op onderwijs en willen daarbij 'talentontwikkeling' betrekken. Talentontwikkeling sluit goed aan bij MI en daarom is het team van de school een belanghebbende factor in het onderzoek. Naast deze onderzoeksgroepen kan dit onderzoek een inspiratiebron zijn voor andere scholen. Vanwege het feit dat veel scholen bezig zijn met het aansluiten van hun onderwijs bij het adaptieve onderwijs kan dit onderzoek ook voor hen een eye-opener zijn. Veel scholen weten niet hoe ze hun onderwijs op een efficiënte, niet tijdrovende manier, aan kunnen sluiten bij de behoeften en talenten van elk kind. Echter, er moet worden benoemd dat de theorie van Gardner over de Meervoudige Intelligenties niet wetenschappelijk bewezen is. Dit zou voor andere scholen een reden kunnen zijn om hun onderwijs hier niet door laten te veranderen. Tevens wordt het onderzoek uitgevoerd bij kleuters die volgens Goorhuis (z.d.) niet toetsbaar zijn. Om die reden kunnen er dus slechts voorzichtige conclusies worden getrokken na afloop van dit onderzoek.

5.2. Methode van dataverzameling met koppeling naar de te beantwoorden deelvragen

Van der Donk & Van Lanen (2012) geven aan dat het belangrijk is dat je data vanuit verschillende invalshoeken bekijkt. Je verzamelt de gegevens op stelselmatige wijze. De data die je verzamelt moet vergelijkbaar worden. Tijdens dit onderzoek worden de meeste gegevens met behulp van literatuur verzameld. Dit is met name het geval bij de theoretische deelvragen die zijn opgesteld. De literatuur die ik gebruik voor het beantwoorden van de theoretische deelvragen is afkomstig uit boeken en wetenschappelijke artikelen. Dit is naar mijn mening de best betrouwbare manier van data verzamelen. Er is in paragraaf 4.3 met behulp van het theoretische kader een antwoord gegeven op de theoretische deelvragen.

Theoretische deelvragen

- Welke meerwaarde heeft het ontwikkelen van fonemisch bewustzijn in groep 2?
- Wat is de essentie van meervoudige intelligentie voor het onderwijs?
- Hoe kun je bij kleuters de meervoudige intelligentie valide testen?
- In welke mate sluit de methode fonemisch bewustzijn aan bij alle acht intelligenties die Gardner hanteert?

Wanneer we kijken naar welke methodes we nodig hebben voor het beantwoorden van de praktische deelvragen stuiten we op verschillende methodes. Bij het beantwoorden van deze deelvragen is het nodig om te kijken vanuit verschillende invalshoeken zoals ook al eerder werd benoemd door Van der Donk & Van Lanen (2012). Voor het meten van de betrokkenheid van de

kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn is het nodig om de kleuters te observeren met behulp van de Leuvense betrokkenheidsschaal. Bij deze observatie wordt alleen op de leerlingen van groep 2 gelet, omdat zij in dit onderzoek de onderzoeksgroep zijn. Ik ben van plan om vier lessen fonemisch bewustzijn te observeren en daarbij de betrokkenheidsschaal in te vullen voor alle zestien leerlingen. Voor het onderzoeken van de hoeveelheid aandacht die de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn geeft, is het nodig om samen met haar de jaarplanning te bekijken. Ook is het nodig om te kijken naar de registratie die wordt gehanteerd voor fonemisch bewustzijn.

Voordat het onderzoek uitgevoerd kan worden, moet worden onderzocht in welke mate de intelligenties aanwezig zijn bij de kinderen. Kagan & Kagan (2000) benoemen dat een valide MI-test niet bestaat, omdat je intelligenties alleen kunt meten in authentieke situaties. Een manier om een beter inzicht te krijgen in de intelligenties van de kinderen is het bijhouden van anekdotes. Op deze manier krijg je tevens meer inzicht in de voorkeuren en daarmee verbonden talenten van de leerlingen. De methode voor het verzamelen van inzicht in de verschillende MI's bij de leerlingen van groep 2 is het observeren van de kinderen in authentieke situaties. Met authentieke situaties worden niet-schoolse situaties bedoeld. Hiervoor wil ik vier ochtenden in de groep aanwezig zijn om de voorkeuren van de kinderen te analyseren. De resultaten van de praktische deelvragen worden beschreven in hoofdstuk 7: Conclusies, aanbevelingen en discussie.

Praktische deelvragen

- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?
- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?
- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?
- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

5.3. Onderzoeksactiviteiten

Zoals in paragraaf 5.2 is beschreven zijn er vanuit het theoretisch kader vier praktische deelvragen voortgevloeid.

- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?
- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?
- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?
- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

Hieronder kunt u lezen hoe ik een antwoord op de praktische deelvragen probeer te verkrijgen. Het antwoord op de theoretische deelvragen is beschreven in paragraaf 4.3. Het antwoord op de laatste theoretische deelvraag zal zowel uit de literatuur als de praktijk moeten blijken, dus daar zal in hoofdstuk 6: Resultaten een antwoord op worden gegeven.

Praktische deelvragen

Hieronder kunt u lezen op welke manier er een antwoord op de praktische deelvragen wordt gegeven. Elke deelvraag bevat een andere kleur.

Op welke onderzoeks(deel)vraag is de onderzoeksactiviteit gericht?

- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?

Wat ga je doen?

- Ik ga bij vier lessen fonemisch bewustzijn de betrokkenheid van de kleuters vaststellen door het invullen van de Leuvense Betrokkenheidsschaal. Deze betrokkenheidsschaal is een handig instrument om de mate van betrokkenheid tijdens een activiteit vast te stellen.

Wie heb je daarvoor nodig?

- Ik heb hiervoor toestemming van mijn coach nodig om vier lessen fonemisch bewustzijn bij te

wonen.

Wanneer voer je de onderzoeksactiviteit uit?

- Ik voer deze onderzoeksactiviteit elke week uit als er een Fonemisch Bewustzijn les wordt gegeven.

Op welke onderzoeks(deel)vraag is de onderzoeksactiviteit gericht?

- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?

Wat ga je doen?

- Ik ga samen met mijn coach de jaarplanning bekijken en haar bevragen hoeveel tijd ze per week gemiddeld aan fonemisch bewustzijn besteed.

Wie heb je daarvoor nodig?

- Ik heb hiervoor de medewerking van mijn coach nodig.

Wanneer voer je de onderzoeksactiviteit uit?

- Ik voer deze onderzoeksactiviteit uit in de tweede week van 2015.

Op welke onderzoeks(deel)vraag is de onderzoeksactiviteit gericht?

- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?

Wat ga je doen?

- Ik ga de kinderen observeren in verschillende situaties. Ik ben van plan om gedurende vier ochtenden een goed beeld te krijgen van de verschillende voorkeuren van de kinderen. Hierbij vul ik niet de MI- test in, maar gebruik ik deze wel als richtlijn. Ik schrijf per kind anekdotes op, zoals Kagan & Kagan (2010) adviseren.

Wie heb je daarvoor nodig?

- Ik heb hiervoor de toestemming van mijn coach nodig.

Wanneer voer je de onderzoeksactiviteit uit?

- Ik voer deze onderzoeksactiviteit uit in de derde week van 2015. De leerlingen zijn vier hele dagen in de week naar school. Ik ben van plan elke morgen de kinderen te observeren om een goed beeld te krijgen van hun voorkeuren.

Op welke onderzoeks(deel)vraag is de onderzoeksactiviteit gericht?

- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

Wat ga je doen?

- Na het bestuderen van de literatuur kan ik deze deelvraag beantwoorden. Vervolgens ga ik bij elke Fonemisch Bewustzijn les MI toevoegen.

Wie heb je daarvoor nodig?

- Ik heb hiervoor literatuur nodig en de Fonemisch Bewustzijn map met daarin de desbetreffende lessen.

Wanneer voer je de onderzoeksactiviteit uit?

- Ik voer deze onderwijsactiviteit uit in week 4 van 2015.

5.4. Ethische kwesties

Tijdens dit onderzoek communiceer ik met mijn coach, de directrice, de kinderen van groep 2 en de oud leerkracht. Dit overleg vind voornamelijk live op de school plaats, maar ook via de mail of

mobiele telefoon. In dit onderzoek zullen geen namen van leerlingen worden geplaatst. Er wordt hierdoor rekening gehouden met de privacy van de leerlingen en de ouders.

5.5. Validiteit en betrouwbaarheid

Van der Donk & Van Lanen (2012) hanteren een aantal richtlijnen voor het bepalen van de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. Hieronder kunt u lezen welke richtlijnen van toepassing zijn op dit onderzoek.

- In dit onderzoek is gebruik gemaakt van brontriangulatie, methodetriangulatie en onderzoekstriangulatie. Deze drie vormen van triangulatie vergroten de validiteit en betrouwbaarheid van de data.
- Er is veel gecommuniceerd met de directrice en coach van de school over de totstandkoming van het praktijkprobleem en daarmee de onderzoeksvraag. Ook de samenwerking met de oud leerkracht speelt een grote rol in het uitvoeren van dit onderzoek. Door te kijken vanuit verschillende perspectieven en mezelf buiten mijn denkkaders te dwingen, wordt de validiteit van dit onderzoek vergroot.
- Het onderzoeksplan is helder beschreven. Met behulp van het logboek dat is bijgehouden, wordt er stap voor stap beschreven hoe dit onderzoek tot stand is gekomen.
- In de inleiding is de onderzoeksorganisatie duidelijk beschreven.
- Het onderzoek is beoordeeld vanuit verschillende perspectieven. Mijn begeleider, critical friend en medestudenten hebben ernaar gekeken. Hun perspectieven zijn in het onderzoek verwerkt.
- Er is gebruik gemaakt van vakliteratuur om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten.

5.6. Tijdpad

In het tijdpad kunt u de praktische deelvragen vinden met de desbetreffende onderzoeksactiviteiten.

Deelvragen	Onderzoeksactiviteiten	Waar?	Wanneer klaar?
- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?	- Samen met mijn coach ga ik de jaarplanning bekijken en bespreken hoeveel tijd er aan de lessen fonemisch bewustzijn wordt besteed.	- Op de school	- 6 januari 2015
- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de leerlingen uit groep 2?	- Ik ga gedurende vier ochtenden de leerlingen observeren en anekdotes van elk kind bijhouden in authentieke situaties.	- Op de school	- 18 januari 2015
	- Nulmeting eindtoets fonemisch bewustzijn	- Op de school	- 23 januari 2015
- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?	- Gedurende vier lessen fonemisch bewustzijn ga ik de betrokkenheid van de kleuters meten met de Leuvense Betrokkenheidsschaal	- Op de school	- 25 januari 2015
- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?	- Na het bestuderen van de literatuur ga ik bij elke fonemisch bewustzijnsles MI	- Thuis	- 1 februari 2015

- In welke mate sluit de methode fonemisch bewustzijn aan bij alle acht intelligenties die Gardner hanteert?	toevoegen		
--	-----------	--	--

5.7. Randvoorwaarden

Om dit onderzoek succesvol te laten verlopen is het belangrijk om rekening te houden met een aantal randvoorwaarden. Hieronder kunt u lezen welke randvoorwaarden betrekking hebben op dit onderzoek.

1. Om de uitvoering van dit onderzoek goed te laten verlopen is het van belang om een goed contact met de oud leerkracht te hebben. De lessen fonemisch bewustzijn moeten bij zowel mijn groep als haar groep precies op dezelfde dag en hetzelfde tijdstip worden gegeven om het onderzoek meetbaar te houden.
2. Het meten van de intelligenties van de leerlingen in groep 2 gebeurt door middel van het observeren van de leerlingen in authentieke situaties. Ik trek hier vier ochtenden voor uit. Wanneer ik niet genoeg zicht heb op de intelligenties van de leerlingen moet ik nog een paar ochtenden besteden aan het observeren van de leerlingen.

6. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens het verschil tussen het plan en de uitvoering met betrekking tot het proces van dataverzameling en –verwerking beschreven. Daarna wordt de data geanalyseerd en in relatie gebracht met de onderzoeksvraag en deelvragen. De data wordt gepresenteerd in grafieken en op een transparante manier beschreven. Als laatste wordt voor aanvullende informatie naar de bijlages gewezen.

6.1. Het verschil tussen het plan en de uitvoering met betrekking tot het proces van dataverzameling en - verwerking

Wanneer we kijken naar het tijdspad dat is opgesteld in paragraaf 5.6, kan geconcludeerd worden dat er een paar veranderingen zijn opgetreden tijdens het uitvoeren. Het meten van de betrokkenheid van alle 17 leerlingen van groep 2 tijdens een les fonemisch bewustzijn van mijn mentor was bijna onmogelijk, vanwege de grootte van de groep. Bovendien was het voor mijn mentor niet haalbaar om vier lessen fonemisch bewustzijn te laten zien binnen één week. Het meten van de betrokkenheid van de leerlingen tijdens een les fonemisch bewustzijn van mijn mentor gaf daarnaast ook niet echt een aanvullend antwoord op mijn hoofdvraag. Vandaar dat we hebben besloten deze deelvraag weg te laten.

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek stuitte ik op iets dat veel belangrijker was voor het verkrijgen van een antwoord op de deelvraag over de betrokkenheid van de kinderen. Het maken van een evaluatieformulier met belangrijke speerpunten voor het beoordelen van de gegeven lessen is onmisbaar voor het vaststellen van de effectiviteit van de lessen. Met behulp van de fonemisch bewustzijn map hebben de oud leerkracht en ik belangrijke indicatoren uitgekozen waar we op zouden letten tijdens het geven van de lessen fonemisch bewustzijn. Eén indicator was ‘betrokkenheid.’ Voor het vaststellen van de betrokkenheid hebben de oud leerkracht en ik niveau 4 van de Leuvense betrokkenheidschaal gehanteerd. Dit niveau hebben we uitgekozen, vanwege het feit dat het onrealistisch is dat kleuters constant betrokken zijn gedurende een activiteit van 20 minuten. Niveau 4 van de Leuvense betrokkenheidschaal kenmerkt zich doordat kinderen niet geprikkeld worden door andere aantrekkelijke activiteiten. Mogelijke onderbrekingen worden steeds gevolgd door intense activiteit. (SteunpuntGok, z.d.) Op deze manier wisten de oud leerkracht en ik precies waar we op moesten letten. De evaluatieformulieren kunt u vinden in bijlage 2.

Het beantwoorden van de rest van de deelvragen is wel gelukt. De resultaten hiervan kunt u vinden in de volgende paragrafen.

6.2. Analyse van de verkregen data

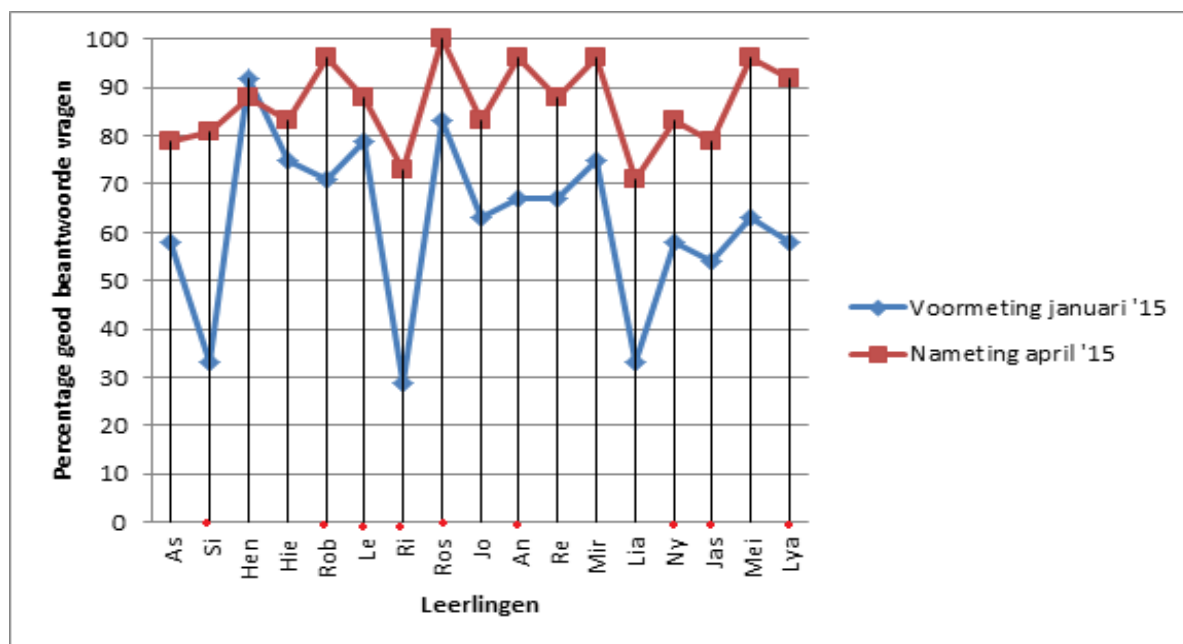
Met behulp van de onderstaande deelvragen is geprobeerd om een antwoord te krijgen op de volgende hoofdvraag: *Welk effect heeft het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn (een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, analyseren van klanken in een woord en letters kunnen benoemen) in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn?*

Deelvragen:

- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?
- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?
- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?
- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

Resultaten voormeting en nameting eindtoets fonemisch bewustzijn

In onderstaande grafiek kunt u de uitslagen vinden van de voormeting en nameting van de eindtoets fonemisch bewustzijn. De namen waar een rode stip achter staat horen bij het groepje waar MI is toegevoegd. In de tabel daaronder kunt u de gemiddelde vooruitgang zien van beide groepen.



Figuur 2: Resultaten eindtoets fonemisch bewustzijn

Tabel 1: Controlegroepje (oud leerkracht)				
Leerling	Uitslag voormeting	Percentage	Uitslag nameting	Percentage
As	7/12	58%	9/12	75%
Hen	11/12	92%	11/12	92%
Hie	9/12	75%	10/12	83%
Jo	6/12	50%	7/12	58%
Re	6/12	50%	9/12	75%
Mir	8/12	67%	11/12	92%
Lia	2/12	17%	7/12	58%
Mei	7/12	58%	12/12	100%
		Gemiddelde: 58%	Gemiddelde: 79%	

De gemiddelde stijging van het controlegroepje is: $79\% - 58\% = 21\%$

Tabel 2: Groepje met toevoeging van MI (Syta)				
Leerling	Uitslag voormeting	Percentage	Uitslag nameting	Percentage
Si	2/12	17%	8/12	67%
Rob	8/12	67%	12/12	100%
Le	9/12	75%	11/12	92%
Ri	1/12	8%	7/12	58%
Ros	10/12	83%	12/12	100%
An	7/12	58%	11/12	92%
Ny	6/12	50%	9/12	75%
Jas	5/12	42%	8/12	67%
Lya	6/12	50%	10/12	83%
		Gemiddelde: 50%		Gemiddelde: 82%

De gemiddelde stijging van het groepje met MI is $82\% - 50\% = 32\%$.

Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?

Tijdens het geven van de lessen van de lessen fonemisch bewustzijn hebben de oud leerkracht en ik steeds de betrokkenheid van de kinderen gemeten. Dit hebben we gedaan door steeds te controleren of de kinderen in niveau 4 van de Leuvense betrokkenheidschaal zaten. Dit houdt in dat kinderen niet geprikkeld worden door andere aantrekkelijke activiteiten. Mogelijke onderbrekingen worden steeds gevolgd door intense activiteit. (SteunpuntGok, z.d.)

U kunt in bijlage 2 de evaluatieformulieren zien die na afloop van elke les door de oudleerkracht en mij zijn ingevuld. Tijdens het geven van de lessen hebben wij telkens op de betrokkenheid van de leerlingen, actieve houding, het hebben van plezier en het experimenteren met taal gelet. In onderstaande tabel kunt u de verschillen in procenten zien. Doordat de oud leerkracht en ik de indicatoren beide afzonderlijk voor onze groep hebben ingevuld, moeten de verschillen met voorzichtigheid worden bekeken. Wel is er van tevoren duidelijk besproken wat er wordt bedoeld met de vier indicatoren. Vanwege deze reden is het naar mijn mening de moeite waard om de verschillen tussen de evaluatieformulieren te analyseren.

De verschillen zijn berekend door steeds het gemiddelde van elke indicator te berekenen. Al deze gemiddelden per indicator zijn bij elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal lessen die zijn gegeven. Er is hierbij rekening gehouden met zieken. Ook moet worden vermeldt dat sommige thuissituaties van kinderen de indicatoren negatief kunnen beïnvloeden. Om deze reden kan er een voorzichtige conclusie worden getrokken uit deze tabel.

	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
Controlegroepje	83%	85%	84%	42%
Groepje met MI	81%	86%	94%	80%

Tabel 3: Uitkomsten evaluatieformulier

Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?

Naar aanleiding van een gesprek met de leerkrachten van groep 2 van de jaren 2011-2012 en 2013-2014 is naar voren gekomen dat er geen extra spelvormen aan de lessen fonemisch bewustzijn zijn toegevoegd. De lessen werden volgens de map gegeven. Wel heeft een leerkracht extra visueel materiaal gemaakt om de kinderen visuele ondersteuning te bieden. Alle leerkrachten van voorgaande jaren hebben aangegeven dat ze wel 3 tot 5 keer per week aandacht besteden aan fonemisch bewustzijn, zoals ook door de auteurs van de map Fonemisch Bewustzijn werd geadviseerd. (Wiltink. e.a. 2002). Toch zijn de resultaten niet omhoog gegaan, ondanks de verschillende leerkrachten.

Tabel 4: Verschillen leerjaar 2011-2012 met groepje MI

Leerjaar 2011-2012	Aantal goed	Percentage	Groepje met MI	Aantal goed	Percentage
A. M.	3/4	75%	S.	1/4	25%
M.	4/4	100%	R.	4/4	100%
E. L.	4/4	100%	L.	3/4	75%
F.	3/4	75%	R.	1/4	25%
W.	1/4	25%	R.	4/4	100%
F.	3/4	75%	A.	3/4	75%
N.	1/4	25%	N.	2/4	50%
J.	1/4	25%	J.	1/4	25%
L.	2/4	50%	L.	3/4	75%
S.	3/4	75%	Gemiddelde: 61%		
M.	3/4	75%			
V.	3/4	75%			
M.	3/4	75%			
H.	3/4	75%			
L.	0/4	0%			
		Gemiddelde: 62%			

Tabel 5: Verschillen leerjaar 2013-2014 met groepje MI

Leerjaar 2013-2014	Aantal goed	Percentage	Groepje met MI	Aantal goed	Percentage
J.	2/4	50%	S.	1/4	25%
E.	3/4	75%	R.	4/4	100%
J.	3/4	75%	L.	3/4	75%
I.	1/4	25%	R.	1/4	25%
J.	4/4	100%	R.	4/4	100%
J.	4/4	100%	A.	3/4	75%
J.	2/4	50%	N.	2/4	50%
D.	1/4	25%	J.	1/4	25%
A.	4/4	100%	L.	3/4	75%
H.	2/4	50%	Gemiddelde: 61%		
I.	3/4	75%			
M.	0/4	0%			
D.	3/4	75%			
A.	0/4	0%			
J.	1/4	25%			
		Gemiddelde: 55%			

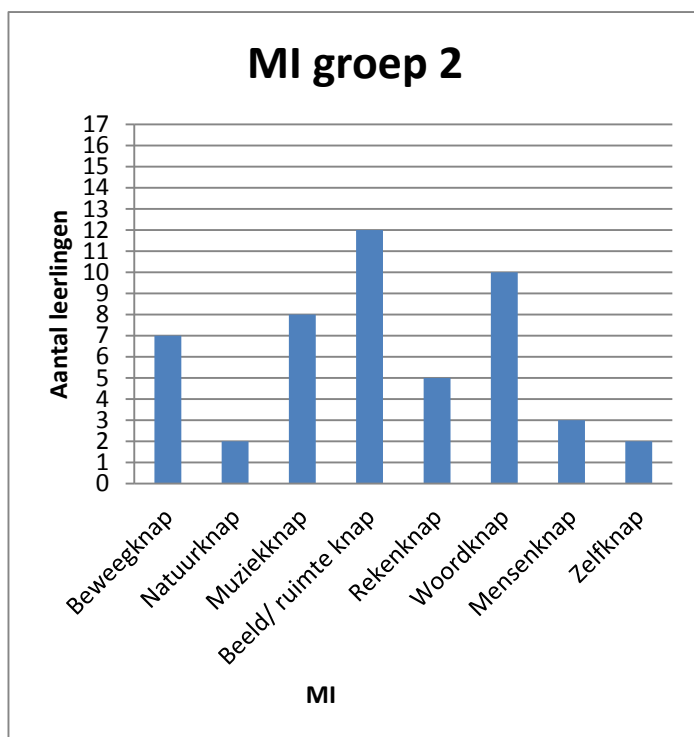
Wanneer we de scores op onderdeel vier 'het toevoegen, weglaten of vervangen van klanken' van de jaren 2011-2012 en 2013-2014 vergelijken met de scores van het groepje met MI van dit jaar dan zien we dat het verschil in scores tussen leerjaar 2012 – 2013 en het groepje met MI 1% is. De

kinderen van leerjaar 2012 – 2013 scoren net hoger op onderdeel vier: 'klanken in een woord toevoegen, weglaten of vervangen' dan het groepje met MI. (Wiltink. e.a. 2002).

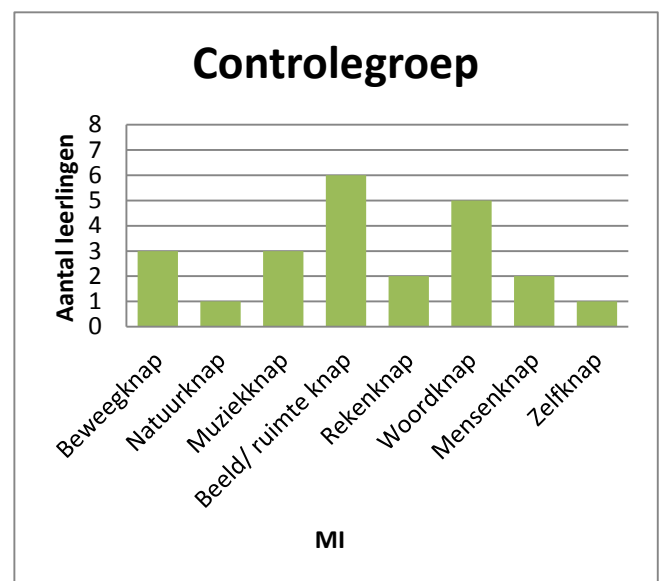
Wanneer we de scores van leerjaar 2013- 2014 vergelijken met het groepje met MI is het opvallend dat het groepje met MI wel hoger scoort. Deze score bedraagt 6%.

Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?

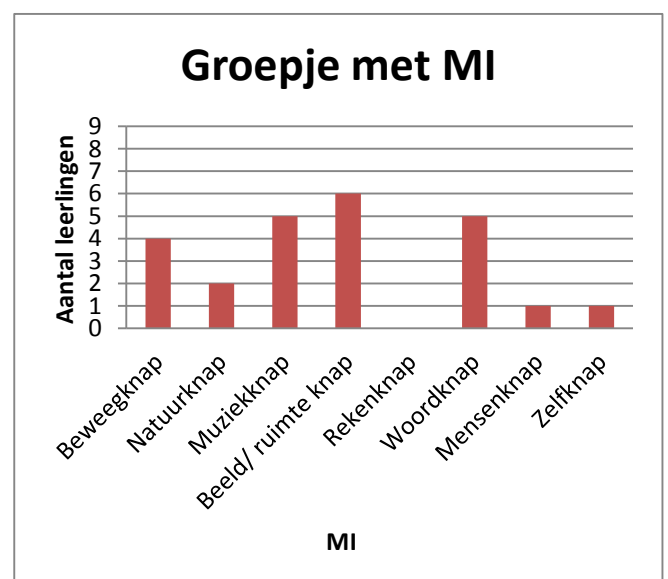
Gedurende vier ochtenden heb ik alle kinderen van groep 2 geobserveerd in authentieke situaties. Authentieke situaties worden ook wel niet- schoolse situaties genoemd. Ik heb anekdotes van de leerlingen opgeschreven en met behulp van de literatuur vastgesteld over welke Meervoudige Intelligenties de leerlingen beschikken. Figuur 3 laat de verhoudingen van de verschillende MI van alle leerlingen van groep 2 zien. Figuur 4 laat de verhoudingen van de MI zien van de controlegroep en figuur 5 doet dit voor het groepje met MI. Opvallend is dat beeld/ ruimte knap, woordknap, beweegknap en muzieknep het meeste aanwezig is bij de kinderen.



Figuur 3: MI groep 2



Figuur 4: MI groep 2 (oud leerkracht)



Figuur 5: MI groep 2 (Syta)

Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

In bijlage 3 kunt u alle ontworpen lessen lezen met toevoeging van MI. Tijdens het ontwerpen van de lessen is telkens het boek 'Knapper dan Knap' geraadpleegd van De Clercq .l. e.a. (2008). Met behulp van dit boek werd steeds gecontroleerd of elke les alle acht intelligenties bevatte. Het was soms best lastig om alle MI toe te voegen aan de reguliere lessen fonemisch bewustzijn. Het kostte gemiddeld een half uur tot een uur om alle MI toe te voegen aan een les. Het evalueren van zo'n les kostte ongeveer een kwartier.

In welke mate sluit de methode fonemisch bewustzijn aan bij alle acht intelligenties die Gardner hanteert?

Om deze deelvraag te beantwoorden was het nodig om alle lessen fonemisch bewustzijn van onderdeel vier t/m zes onder de loep te nemen. In onderstaande tabel kunt u lezen welke MI aan bod komen in de reguliere lessen fonemisch bewustzijn. Opvallend is dat woordknap, visueel/ beeld knap en zelfknap het meeste aan bod komen. Er wordt in de map fonemisch bewustzijn nauwelijks een beroep gedaan op natuurknap, rekenknap, muzieknapp, samenknapp of mensenknap. Het onderdeel 'een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen' bevat de minste MI. Uitslagen van fonemisch bewustzijn van voorgaande jaren laten zien dat de kinderen het slechtst scoren op dit onderdeel. Ook wordt in dit onderdeel nauwelijks 'visueel/ beeld knap' verwerkt. In paragraaf 2.2.3. lezen we dat Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2011) benadrukken dat een kleuter de minste leerstof opneemt door auditieve oefeningen. Een kleuter leert het meest door de oefeningen visueel te maken. Hij leert met 'hoofd, hart en handen.' Met 'hoofd, hart en handen' leren sluit naar mijn mening mooi aan bij MI. Het bewijst de kracht van het gebruiken van je hele lichaam tijdens het leren. Naar mijn mening sluiten de lessen fonemisch bewustzijn uit de map te weinig aan bij alle MI. Dit kunt u zien in tabel 6: Analyse van MI in de map Fonemisch Bewustzijn.

Tabel 6: Analyse van MI in de map Fonemisch Bewustzijn	
Les	MI
Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen	
KT 1: Wat een gekke naam	Woordknap, zelfknap Variant: Natuurknap
KT 2: De egel viert feest	Natuurknap, woordknap, zelfknap
KT 3: Raadseltjes	Woordknap, visueel/beeld knap, zelfknap
KT 4: Bijna hetzelfde, maar toch anders	Woordknap, zelfknap
Analyseren van klanken in een woord	
AK 1: Tik, tik wie ben ik?	Woordknap, zelfknap
AK 2: Uit welke klanken bestaat dit woord?	Visueel/beeld knap, woordknap, zelfknap, natuurknap
AK 3: Raden maar	Visiueel/beeld knap, zelfknap, woordknap

AK 4: Langzaam praten met slome Simon	Woordknap, zelfknap
Letters kunnen benoemen	
LB 1: Zoek en omcirkel de letter	Woordknap, visueel/beeld knap, zelfknap, samenknep
LB 2: Plaatjes sorteren naar beginletter	Woordknap, visueel/beeld knap, zelfknap
LB 3: Woorden met de letter ...	Woordknap, visueel/beeld knap, zelfknap
LB 4: Lettermemory	Woordknap, visueel/beeld knap, zelfknap

Reflectie op de hypothese

In paragraaf 4.4 is de hypothese over dit onderzoek beschreven. De verwachting was dat het toevoegen van MI bij de lessen fonemisch bewustzijn een gunstig effect op de resultaten zou hebben. Deze verwachting is uitgekomen. Daarnaast werd verwacht dat de betrokkenheid van de kinderen hoger zou worden, omdat ze tijdens de lessen worden aangesproken op hun talenten. Deze verwachting is niet uitgekomen. De betrokkenheid van de controlegroep was zelfs nog hoger.

7. Conclusies, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk zal achtereenvolgens een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag. Daarna zullen de conclusies zich beperken tot de onderzoeksgroep. Vanuit de conclusies zijn aanbevelingen geformuleerd. Als laatste is gegeven welke vragen en discussiepunten het onderzoek oplevert.

Antwoord op de onderzoeksvraag

In deze paragraaf zal met behulp van het beantwoorden van de deelvragen een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag:

Welk effect heeft het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn (een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, analyseren van klanken in een woord en letters kunnen benoemen) in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn?

De eerste deelvraag over betrokkenheid heeft alleen betrekking op het verschil tussen de betrokkenheid tussen het groepje met MI en de controlegroep. De gemeten betrokkenheid van een les fonemisch bewustzijn van mijn mentor is komen te vervallen, omdat het geen toegevoegde waarde heeft voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Deelvragen:

- Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?
- Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?
- Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?
- Op welke manier kun je de MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

Hoe staat het met de betrokkenheid van de kleuters tijdens de lessen fonemisch bewustzijn?

Zoals u in tabel 3 heeft kunnen zien is het verschil in betrokkenheid tussen beide groepjes minimaal. Toch is het opvallend dat het controlegroepje hoger scoort op betrokkenheid. In paragraaf 3.8 lasen we dat het Ervaringsgericht onderwijs uit gaat van een hoog welbevinden en een hoge betrokkenheid. Deze twee aspecten stellen volgens Van Herpen (2006) kinderen in staat zich maximaal te ontwikkelen en maximaal competent te worden. Door het toevoegen van MI bij de lessen fonemisch bewustzijn werd verwacht, zoals beschreven in de hypothese, dat de betrokkenheid groter zou worden, omdat de kinderen op hun talenten worden aangesproken. Dat dit niet het geval is, is opmerkelijk. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de kinderen niet meer betrokken zijn als ze worden aangesproken op hun talenten.

Naast betrokkenheid stonden er nog drie indicatoren op het evaluatieformulier, namelijk: actieve houding, heeft plezier en experimenteert met taal. Met actieve houding wordt bedoeld dat het kind actief mee doet. (MensEnSamenleving, z.d.). Dit houdt in dat het kind goed luistert, recht op zijn stoel zit en participeert tijdens de les. Eigenlijk heeft dit ook alles met betrokkenheid te maken. Opvallend is dat het groepje met toevoeging van MI iets hoger scoort dan het controlegroep. Het verschil is 1 % en komt aardig overeen met de percentages van betrokkenheid. Hieruit kan geconcludeerd worden dat betrokkenheid en actieve houding met elkaar samenhangen. Door het toevoegen van MI bij de lessen krijgt de leerling een iets actievere houding dan zonder toevoeging van MI.

Als derde indicator stond 'het hebben van plezier' op het evaluatieformulier. In paragraaf 3.2 stond beschreven dat De Clerq. et. al. (2008) drie uitgangspunten hanteren die aansluiten bij de verschillende meervoudige intelligenties. Het eerste uitgangspunt dat werd beschreven was 'matchen.' Hierin werd beschreven dat het kind zelfvertrouwen verwerft wanneer de leraar zijn onderwijs aansluit bij de sterke kanten van het kind. Het kind kan hierdoor succes ervaren, omdat hij of zij plezier beleeft aan datgene wat het goed kan. In tabel 4 heeft u kunnen lezen dat de map Fonemisch Bewustzijn gemiddeld 3 MI aanbiedt tijdens een les. Hieruit kan geconcludeerd worden

dat sommige kinderen niet op hun talenten worden aangesproken en hierdoor minder plezier beleven aan wat hij/ zij goed kan. Opvallend is dan ook dat het groepje met MI 10 % hoger scoort op het 'beleven van plezier' dan het controlegroepje. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het toevoegen van MI aan fonemisch bewustzijn wel degelijk invloed heeft op het plezier hebben in leren.

Als vierde indicator werd 'het experimenteren met taal' beschreven op het evaluatieformulier. Hiermee wordt bedoeld dat het kind zelf spontaan variaties gaat maken en overeenkomsten ontdekt. (Kuypers, 1991). Wanneer we kijken naar tabel 3 zien we een opmerkelijk verschil tussen de twee groepjes. Het groepje met MI scoort 38% hoger dan de controlegroep. Naar mijn mening kan hieruit geconcludeerd worden dat het toevoegen van MI het experimenteren met taal erg stimuleert.

Hoeveel aandacht besteedt de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn?

In een gesprek met de vorige leerkrachten van groep 2, dit betreft het jaar 2011-2012 en het jaar 2013-2014, is naar voren gekomen dat zij de lessen fonemisch bewustzijn incidenteel in spelvorm aan hebben geboden. Zij gebruikten allen de map Fonemisch Bewustzijn als richtlijn en boden de activiteiten minstens 3 keer in de week aan. De auteurs van de map Fonemisch Bewustzijn raden aan om de lessen 3 tot 5 keer in de week aan te bieden. (Wiltink. e.a. 2002). De leerkrachten van de desbetreffende jaren hebben hier aan voldaan door de lessen vaak genoeg aan te bieden. Toch zijn de resultaten op de eindtoets Fonemisch Bewustzijn van het jaar 2011-2012 en 2013-2014 teleurstellend als het gaat om het toevoegen, weglaten of vervangen van klanken. De leerkracht van het jaar 2011-2012 geeft aan dat ze veel extra visueel materiaal heeft gemaakt om de kinderen beter te ondersteunen. Er is dus expliciet een beroep gedaan op de beeld/ ruimte intelligentie. Toch was dit blijkbaar niet genoeg om de resultaten omhoog te krijgen.

Wanneer we kijken naar tabel 4 zien we dat het verschil in scores met leerjaar 2011-2012 heel klein is. De kinderen van leerjaar 2011-2012 scoren één procent hoger op onderdeel vier 'klanken toevoegen, weglaten of vervangen' in vergelijking met het groepje met toevoeging van MI. Dit verschil is zo klein dat je niet kunt concluderen dat het toevoegen van MI geen effect heeft gehad. Naar aanleiding van het gesprek met de leerkracht is naar voren gekomen dat ze veel aan visuele ondersteuning heeft gedaan bij dit onderdeel. Zoals u in paragraaf 3.3 heeft kunnen lezen benadrukken Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2011) dat het kind het minst snel leert van auditieve opdrachten en het snelst van visuele opdrachten. Ze benoemen het belang 'met hoofd, hart en handen' leren bij kleuters. Naar aanleiding van deze opvatting kan voorzichtig worden geconcludeerd dat het visuele aspect wel degelijk heeft gewerkt in leerjaar 2011-2012.

In tabel 5 kunt u zien dat het verschil tussen leerjaar 2013-2014 en het groepje met toevoeging van MI in het voordeel is van het groepje met MI. Het verschil tussen de twee groepen bedraagt 6%. Hieruit kun je voorzichtig de conclusie trekken dat het toevoegen van MI wel degelijk heeft gewerkt. De leerkracht van dit schooljaar heeft aangegeven dat ze de lessen van de map Fonemisch Bewustzijn heeft gevolgd en er verder niets aan heeft toegevoegd.

Over welke Meervoudige Intelligenties beschikken de kinderen uit groep 2?

Door middel van het bijhouden van anekdotes van de kinderen in authentieke situaties zijn de MI per kind vastgesteld. Hierbij is steeds het boek 'Knapper dan Knap' van De Clerq et. al. (2008) gehanteerd. Door de anekdotes te analyseren en te vergelijken met de verschillende MI is vastgesteld in welke mate de MI bij de kinderen aanwezig zijn. In figuur 2 kunt u zien dat alle MI aanwezig zijn in groep 2. Beweegknap, muziekknap, beeld/ ruimte knap en woordknap scoren het hoogst. Dit is ook het geval wanneer we kijken naar de tabellen van beide groepjes. In de map Fonemisch Bewustzijn wordt in de lessen het meeste aandacht besteed aan beeld/ ruimte knap en woordknap. Dit betekent dat de kinderen alleen aangesproken worden op deze MI. De kinderen met

talent voor bijvoorbeeld muziek en beweging komen dan niet tot hun recht. Doordat ik een beroep heb gedaan op alle MI van de kinderen in mijn groepje is de stijging hoger dan bij de controlegroep. Deze stijging is 11% hoger dan de controlegroep. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het toevoegen van de verschillende MI wel degelijk effect heeft op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn.

Op welke manier kun je MI toepassen bij de lessen fonemisch bewustzijn?

In bijlage 3 kunt u de ontworpen lessen zien. Er is steeds gekeken naar de reguliere fonemisch bewustzijn les uit de map en daar zijn steeds de verschillende MI aan toegevoegd. Er is gebruik gemaakt van de didactische structuren uit het boek 'Knapper dan knap' van (de Clerq. et. al. 2008), maar er is ook gebruik gemaakt van zelfbedachte spelvormen waar een beroep werd gedaan op de verschillende MI. Naar mijn mening is het niet tijdrovend om steeds de verschillende talenten van de kinderen in de lessen te integreren. Het kost gemiddeld een half uur tot een uur om een reguliere les fonemisch bewustzijn om te bouwen tot een les fonemisch bewustzijn geïntegreerd met MI.

Welk effect heeft het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn (een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, analyseren van klanken in een woord en letters kunnen benoemen) in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn?

Met behulp van de antwoorden op de deelvragen kan nu een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. Zoals u tabel 3 heeft kunnen zien heeft het toevoegen van MI geen effect op de mate van betrokkenheid van de kinderen. Wel beleven de kinderen die op hun talenten worden aangesproken meer plezier aan de lessen. Ook bevordert dit het experimenteren met taal. Uit de resultaten is gebleken dat kinderen die op hun talenten worden aangesproken dubbel zoveel experimenteren met taal dan kinderen die niet op hun talenten worden aangesproken.

Vanwege het feit dat de resultaten van Fonemisch Bewustzijn van de afgelopen jaren op onderdeel vier 'klanken toevoegen, weglaten of vervangen' tegenvielen, heb ik dit vergeleken met de resultaten van het groepje met MI. Opvallend is dat de groep van 2011-2012 ongeveer hetzelfde percentage behaald dan het groepje met MI. Het kan zijn dat de visuele ondersteuning die de leerkracht de kinderen heeft aangeboden in 2011-2012 de resultaten omhoog heeft gebracht. Wanneer we dit vergelijken met het jaar 2013-2014 zien we dat de resultaten lager zijn dan het groepje met MI. In dit jaar werd er geen extra visuele ondersteuning aangeboden aan de kinderen. Het groepje met MI heeft dit wel gekregen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat visuele ondersteuning een gunstig effect heeft op de resultaten.

Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek werd onderzocht wat het effect is van het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn. De eindtoets van fonemisch bewustzijn werd gebruikt als nulmeting. Vervolgens werden er met behulp van de resultaten twee heterogene groepen samengesteld. Tijdens het uitvoeren heeft de oud leerkracht geen extra werkvormen aan de lessen toegevoegd. Dit betekent dat de helft van de klas niet op zijn/ haar talenten werd aangesproken. Ik heb wel MI toegevoegd aan de fonemisch bewustzijn lessen en heb daarmee een beroep gedaan op de talenten van de kinderen. De eindtoets van fonemisch bewustzijn werd gebruikt als nameting. Zoals u in tabel 1 en 2 kunt zien is de stijging van het groepje met toevoeging van MI 11% hoger in vergelijking met de controlegroep. Met dit resultaat kan voorzichtig de conclusie worden getrokken dat het toevoegen van MI bij fonemisch bewustzijn een gunstig effect heeft op de resultaten.

Voor de leerkrachten op de school hoop ik dat het een eye opener is dat het toevoegen van MI in het onderwijs positief werkt. Daarnaast denk ik dat het voor andere kleuterleerkrachten ook verhelderend kan zijn. Veel leerkrachten klagen erover dat ze het erg druk hebben met

administratieve taken en daardoor niet meer toekomen aan lesgeven. Naar mijn mening kost het toevoegen van MI in het onderwijs niet veel tijd en levert het zowel de kinderen als de leerkracht gunstige resultaten op. Niet alleen de kinderen krijgen meer plezier, maar ook de leerkracht beleeft plezier aan het lesgeven. Elk kind voelt zich op deze manier aangesproken op zijn of haar talent en gaat daardoor met plezier naar school. Ook wordt het voor de leerkracht een plezier om les te geven aan kinderen die je allemaal kunt bereiken met behulp van de drie uitgangspunten (De Clercq. e.a. 2008).

Voordat je aan de slag gaat met het toevoegen van MI in je onderwijs is het handig om te weten over welke MI de kinderen beschikken. Met behulp van dit onderzoek en literatuur is bewezen dat je de intelligenties van de kinderen valide kunt testen door de kinderen te observeren in authentieke situaties.

Aanbevelingen

In bijlage 3 zijn de twaalf lessen toegevoegd behorend bij de laatste drie onderdelen van de map Fonemisch Bewustzijn. Bij al deze lessen is MI toegevoegd en wordt elk kind dus aangesproken op zijn talenten. De leerkrachten van de school kunnen inspiratie op doen uit deze lessen of de lessen gebruiken bij het geven van fonemisch bewustzijn. Met dit onderzoek is bewezen dat het toevoegen van MI een gunstig resultaat heeft op de eindtoets fonemisch bewustzijn. Dit kan voor de leerkrachten van de school een reden zijn om zich meer te richten op het werken met MI.

Discussiepunten en vragen

Er kunnen enkele vragen of discussiepunten bij het onderzoek worden geplaatst. In paragraaf 3.3 werd door Goorhuis (z.d.) genoemd dat uit eigen onderzoek was gebleken dat de medewerking aan een testsituatie van kinderen onder de zes jaar sterk wisselend is. Ze noemt dat van de 5- jarigen 50% adequaat kon meewerken. Vanaf het zesde levensjaar kan een kind valide worden getoetst. Toch zijn de verschillen in resultaten in dit onderzoek zo opmerkelijk dat de toetsresultaten wel als valide kunnen worden beschouwd. Immers, de kinderen hebben het leerstofaanbod op verschillende manieren aangeboden gekregen. Dit staat los van het toetsen.

Uit de conclusies is gebleken dat het toevoegen van MI bij fonemisch bewustzijn een gunstig effect heeft op de resultaten. Dit onderzoek is uitgevoerd bij kleuters van vijf en zes jaar oud. Een suggestie voor een vervolgonderzoek zou kunnen zijn om het onderzoek uit te voeren bij kleuters van vier jaar die net op school zijn gekomen. Hun concentratieboog is korter dan die van 5- of 6 jarigen. Het is interessant om uit te zoeken of het toevoegen van MI bij deze leeftijdsgroep ook een gunstig effect heeft op de resultaten.

Naar mijn mening kan met dit onderzoek worden aangetoond hoe belangrijk het is om aan te sluiten bij de talenten van het kind. Bijkerk en Heide (2010) benadrukken dit ook in hun boek 'Haal het beste uit jezelf' nogmaals: *"De belangrijkste effecten van meervoudige intelligentie zijn dat alle studenten zich regelmatig aangesproken en uitgedaagd voelen. Door hun voorkeursintelligentie(s) in te zetten leren ze gemakkelijker én meer."*

8. Samenvatting

Dit hoofdstuk zal de lezer in het kort informeren over de inhoud van het onderzoeksverslag.

Met behulp van dit onderzoek is geprobeerd om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag: *“Welk effect heeft het toepassen van de Meervoudige Intelligenties van Gardner bij de laatste drie onderdelen van fonemisch bewustzijn (een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen, analyseren van klanken in een woord en letters kunnen benoemen) in groep 2 op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn?”*

Vanwege het feit dat de resultaten op onderdeel 4 ‘het toevoegen, weglaten of vervangen van klanken’ van de eindtoets Fonemisch bewustzijn van groep 2 van de afgelopen jaren tegenvielen is hier onderzoek naar gedaan. Dit onderzoek is gericht op het verbeteren van de resultaten met behulp van het toevoegen van MI op de laatste drie onderdelen van de eindtoets fonemisch bewustzijn. Dit betreft: het toevoegen, weglaten of vervangen van klanken; analyseren van klanken in een woord en letters benoemen. (Wiltink e.a. 2002). Voorafgaand aan het onderzoek is de eindtoets fonemisch bewustzijn afgenomen bij de kinderen en gebruikt als nulmeting. Uit deze nulmeting zijn resultaten voortgekomen en hieruit zijn twee heterogene groepen samengesteld. Een oud leerkracht heeft lesgegeven aan de controlegroep. Zij heeft hierbij de lessen fonemisch bewustzijn uit de map gehanteerd en hierbij geen MI toegevoegd. Ik heb de lessen fonemisch bewustzijn uit de map ook gehanteerd, maar heb hierbij wel MI toegevoegd. Met behulp van een evaluatieformulier die na afloop van elke les apart door de oud leerkracht en mij werden ingevuld, kon bijgehouden worden hoe het gesteld was met de betrokkenheid, actieve houding, het hebben van plezier en het experimenteren met taal. Ook is onderzocht hoeveel aandacht de leerkracht van groep 2 aan de lessen fonemisch bewustzijn heeft besteed. De leerkrachten van de afgelopen jaren hebben volgens Wiltink. e.a. (2002) keurig aan de geadviseerde norm, 3 tot 5 keer in de week, voldaan. De tegenvallende resultaten kunnen hier niet aan worden gewijt. Daarnaast is voorafgaand aan het onderzoek gemeten op welke manieren de kinderen van groep 2 ‘knap’ waren. Dit is gemeten door de kinderen te observeren in authentieke situaties, dit betreft ‘niet- schoolse situaties’ en daarvan anekdotes op te schrijven. Op deze manier zijn de verschillende intelligenties van de kinderen in kaart gebracht en kon ik hier rekening mee houden tijdens het ontwerpen van de lessen met MI. Als laatste is onderzocht hoe je MI kunt toepassen bij fonemisch bewustzijn. Met behulp van het invoegen van didactische structuren van De Clerq. e.a. (2008) kon dit worden gerealiseerd.

Uit dit onderzoek is gebleken dat het toevoegen van MI bij de lessen fonemisch bewustzijn een gunstig effect heeft op de resultaten van de eindtoets fonemisch bewustzijn. Opvallend is dat er geen significant verschil was in betrokkenheid en actieve houding tussen de controlegroep en het groepje met MI. Wel had het groepje met MI meer plezier en experimenteerden ze dubbel zo veel met taal als de controlegroep. Wanneer de resultaten van het groepje met MI worden vergeleken met voorgaande jaren is het opvallend dat er bij één jaar geen duidelijk verschil is. De leerkracht van dit jaar heeft aangegeven dat ze veel heeft gedaan aan het visueel maken van fonemisch bewustzijn. Dit kan de reden zijn voor dit minimale verschil. In dit onderzoek is tevens onderzocht wat het belang is van fonemisch bewustzijn. Vernooy (2012) benadrukt dat de aanwezigheid van fonemisch bewustzijn een goede voorspeller is voor de latere leesontwikkeling. Het stimuleren van fonemisch bewustzijn kan latere leesproblemen voorkomen, omdat er al vroeg wordt gewerkt aan het horen van verschillende klanken in woorden. Dit is de eerste stap naar het leren lezen.

Bibliografie

Boeken

Armstrong, T. (2009). *Meervoudige intelligentie bij lezen en taal: Making the words come alive*. Middelburg: Drukkerij Meulenburg.

Blok, H. (2004). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit*. Pedagogische Studiën (81) 5-27.

Boer, De. e.a. (2005). *Talentvol determineren: meervoudige intelligentie en het ontwikkelen van talenten*. 's- Hertogenbosch: KPC Groep.

Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Coutinho.

De Clercq, J. e.a. (2008). *Knapper dan Knap: Meervoudige Intelligentie bij peuters en kleuters*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.

Depondt, L. & Laevers, F. (2008). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: Cego.

Donk, C. van der & Lanen, D. van der. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Herpen, M. van. (2006). *Ervaringsgericht Onderwijs: Van oriëntatie tot implementatie*. Apeldoorn: Maklu Uitgeverij.

Hooijmaaijers, T, Stokhof, T, & Verhulst, F. (2011). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Kagan, S & Kagan, M. (2000). *Meervoudige intelligentie: Het complete MI boek*. Middelburg: Drukkerij Meulenburg.

Kopmels, D. (2008). *De kracht van Meervoudige Intelligentie*. Vlissingen: Bazalt.

Kuypers, E,L,G,E. (1991). *Wittgenstein in meervoud*. Antwerpen: Garant.

Robinson, K. (2011). *Het element*. Houten: Het Spectrum.

Toorn, B. van der en Bon, C. (2011). *De onbetrouwbaarheid van de IQ-meting. Consequenties voor de praktijk*. De Psycholoog, Maandblad Nederlands Instituut van Psychologen.

Donk, C. van der & Lanen, D. van der. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer: preventie van leesmoeilijkheden door effectief leesonderwijs*. Antwerpen: Garant.

Wiltink, H. e.a. (2002). *Fonemisch bewustzijn: Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. Amersfoort: CPS.

Internetbronnen

Blok. (z.d.). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit*. Geraadpleegd op 3 december 2014, van www.vorsite.nl/content/bestanden/blok_2004_01.pdf.

Dag, T. (2014). *Schoolgids 2014-2015*. Geraadpleegd op 24 november 2014, van http://debron.pcbodantumadeel.nl/qsites/files/000002752/schoolgids/Schoolgids_de_Bron_%202014-2015.pdf.

Goorhuis. (z.d.). *Peuters en kleuters zijn niet toetsbaar*. Geraadpleegd op 13 december 2014, van <http://wij-leren.nl/kleuters-toetsen.php>.

Inspecteur S. de Vriesschool. (z.d.). *Meervoudige intelligentie*. Geraadpleegd op 2 januari 2015, van www.inspecteurdevriesschool.nl/content/meervoudige-intelligentie.

Kendry. (z.d.). *Howard Gardner Biography*. Geraadpleegd op 31 november 2014, van <http://psychology.about.com/od/profilesal/p/howard-gardner.htm>.

Lansink & Hemker. (2012). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor kleuters voor groep 1 en 2 uit het Cito Volgsysteem primair onderwijs*. Geraadpleegd op 2 januari 2015, van <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/18.pdf>.

Mens en Samenleving (z.d.). *Beter communiceren door een actieve luisterhouding*. Geraadpleegd op 24 januari 2015, van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/communicatie/104326-beter-communiceren-door-een-actieve-luisterhouding.html>.

Muziekdidactiek. (z.d.). *Acht intelligenties volgens Howard Gardner*. Geraadpleegd op 3 december 2014, van <http://www.muziekdidactiek.nl/tiki-index.php?page=Meervoudige+intelligentie+theorie>.

Muziekdidactiek. (z.d.). *Meervoudige intelligenties weergeven*. Geraadpleegd op 31 november 2014, van <http://www.muziekdidactiek.nl/tiki-index.php?page=Meervoudige+intelligentie+theorie>.

OBS de Overkant. (z.d.). *Meervoudige intelligenties*. Geraadpleegd 3 december 2014, van <http://www.obsdeoverkant.nl/home/>.

Rijksoverheid. (2014). *Passend onderwijs voor elk kind*. Geraadpleegd op 3 december 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>.

SLO. (2014). *Fonemisch bewustzijn*. Geraadpleegd op 13 december 2014, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00362/>.

SLO. (2014). *Taalbewustzijn*. Geraadpleegd op 13 december 2014, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00655/>.

Steunpunt Gok. (z.d.). *Leren uit gok: welbevinden en betrokkenheid*. Geraadpleegd op 24 januari 2015, van http://www.steunpuntgok.be/downloads/leren_uit_gok_welbevinden_betrokkenheid.pdf.

Bijlage 1

Fonemisch bewustzijn (bijlage 13)

Groepsoverzicht - gr.2

1^e aframe:

2^e afname:

[illegible]

Z.O.Z.

Toets FB_gr.2

Groepsregistratie fonemisch bewustzijn										onderbouw groep 2										schooljaar: 2013-2014 31 mrt. 2014 + 27-05-2014																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
namen																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															</

□ = goed

□ = voldoende

□ = onvoldoende

max 24 punten
others

Bijlage 2

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT 1 Controlegroep

Datum: 11 febr. 2015.

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H _i	+	+	+	+
M ⁺	+	+	+	+
A ₂	+	+	+	
J _i	+	+		
R		+		
M	+	+	+	
L _i		+		

Opvallend: H is erg beweeglijk.
Hij draait constant. Zit niet even rustig.
R_i zegt heel gauw "ik weet het niet", onzeker.
L_i vindt het allemaal erg moeilijk, zegt zo maar iets.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT 1 groepje met MI

Datum: 11-2-2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	+	+	+
N	+	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	
A	+	+	+	+
S	+	+	+	+
R	+		+	

Opvallend:

- * Ze hebben allemaal veel plezier.
- * R pikt het na een tijdje ook op: gaat dan experimenteren!
- * L is rustig & vindt het lastig
- * A vindt het ook lastig om de beginklank te veranderen
- * R vindt het makkelijk
- * J vindt het lastig, maar heeft het na een tijdje toch door.
- * R is soms afwezig, maar weet wel hoe het moet.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT 2 Controlegroep

Datum: 18-02-2005.

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	
H	+	+	+	+
M	+	+	+	+
A	+	+	+	
J	+	+	+	
R				
M	+	+	+	
L			+	

Opvallend: Het valt op dat H, A, J, R, M en R er moeite mee hebben om alleen de beginklank weg te laten.

vb. varken = arken. Deze groep zegt bv parken. Ze zeggen een andere beginklank, i.p.v. geen.

R zegt steeds „ik wit it net“

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT 2 groepje met MI

Datum: 18/2/2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	±	+	+
R	+	+	+	+
N	+	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	±	±	+	+
S	±	±	+	+
R				±

Opvallend:

- > L is soms afgeleid
- > A is onrustig & vindt dit ook lastig om de beginklank weg te laten
- > S doet z'n best (legt de klanken in zijn hoofd) toch vindt hij het lastig
- > R is afwezig. Je moet hem er constant bij betrekken.
- > Doel niet gehaald door: J, L, A, J... & R

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT.3 Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	
Hi	+	+	+	+
M:	+	+	+	+
A		+	+	
J	+	+	+	
R:		+		
M	+	+	+	
L		+		

Opvallend: Het valt op dat eigenlijk bij de hele groep, ipv. het weglaten van de eerste klank een andere klank wordt ingevuld.
bv. room - moet zij oom. De kleuters zeggen dan bv. Koom. (veel onzinwoorden).

De laatste klank weglaten is erg moeilijk, eigenlijk voor de hele groep.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT. 3 Groepje met MI

Datum: 4 maart 2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R.	+	+	+	+
L.	+	+	+	+
R.	+	+	+	+
N.	+ wisselend	+	+	+
J.	+	+	+	+
L.	+	+	+	+
A.	+ wisselend	+	±	+
S.	+	+	+	+
R.	±	+	±	±

Opvallend:

- > Het lukt R goed!
- > L kan dit ook → kan ook lezen
- > R kan het ook
- > N bedenkt een ander woord als ze de eerste klank weg moet laten
- > J doet goed mee & snapt het ook aardig!
- > I knap!
- > A wisselend betrokken, lukt niet veel plezier te beleven aan letters
- > S vindt het lachtig om de laatste klank weg te laten, maar eerste lukt wel!
- > R wisselend betrokken, valt niet tegen.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

KT 4 Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M	+	+	+	+
A	+	+		
J	afwezig			
R	+	+		
M	+	+		
L				

Opvallend: H - - H en m kunnen duidelijk aangeven welke letter ze niet meer horen en of de letter vooraan of achteraan staat. Bij de anderen is dit erg moeilijk.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

K.T. 4 Groepje met MI

Datum: 11 maart 2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
P	+	+	±	+
N	±	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	±	+	±	±
S	±	+	+	±
R	±	+	±	±

Opvallend:

- > R heeft het wisselend onder de knie.
Voor een groot gedeelte wel
- > L is betrokken. Kan dit ook goed!
Snapt het principe
- > R... snapt het ook. Erg makkelijk voor haar
- > N snapt het wisselend. Gaat roms.
Begint wel al te lezen
- > J is betrokken & kan dit wel!
→ roms
- > J snapt het ook!
→ wisselend
- > A is snel afgeleid → ligt niet
veel plezier te beleven aan de lessen
- > J kan het wel, maar moet dit
roms nog laten zien
- > R... is snel afgeleid → dromer
→ vindt KT4 erg lastig

17 mrt- 2015.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

AK.1 Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M	+	+	+	+
A	+	+	+	
J	+	+	+	
R	+	+	+	
M	+	+	+	
L	+	+	+	

Opvallend:

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

AK. 1 Groepje met MI

Datum: 7/10/3/2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	afwezig(2)	*	*	-
R	+	+	+	+
N	+	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	+	+	+	+
S	+	+	+	+
R	+	+	+	+

Opvallend:

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

Ak 2 Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M	+	+	+	+
A	+		+	
J	afw			
R	+		+	
M	+	+	+	
L	+		+	

Opvallend:

g is afwezig.

Het uitspreken van een woordje wat uit
3 fonemen bestaat is voor A
en R ... nog moeilijk.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

Ak 2 Groepje met MI

Datum: 25 mrt 2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	+	+	+
N	+	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	+	+	+	+
S	+	+	+	+
R	+	+	+	+

Opvallend:

- Geslaagde les.
- R... vindt Ak2 nog lastig
- N... plakt soms klanken aan elkaar
↳ S... ook.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

Ak. 3 Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M	+	+	+	+
A				
J	+	+	+	
R				
M		+	+	
L		+	+	

Opvallend: het is erg moeilijk om een vraag te stellen
 over een voorwerp.
 bv is het rond- kun je er mee spelen, kun je het eten etc.
 A - was afwezig.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

Ak. 3 Groepje met MI

Datum: 1 april '15

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	+	+	+
N	±	±	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	±	+	+	+
S	+	+	+	+
R	±	±	+	±

Opvallend:

Ze vonden het leuk! Hadden allen veel plezier!

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

Ak 4 : Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M	+	+	+	+
A	+	+	+	
Ji	+	+	+	
R	+		+	
M	+	+	+	+
L	+		+	

Opvallend:

R... geniet van de handpop (visueel ingesteld)
(aldus Tojitske)

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

Ak 4 Groepje met MI

Datum: 8 april '15

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	±	+	+
N	±	+	+	±
J	+	+	+	±
L	+	+	+	±
A	±	±	+	±
S	±	±	+	±
R	±	+	+	±

Opvallend:

Evaluatieformulier

Fonemisch Bewustzijn

LB 1 Controlegroep

Datum:

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H _i	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M	zieh			
A	+	+	+	
Jr	+	+	+	+
R	+		+	
M ₂	+	+	+	
L		+	+	

Opvallend: ze beleven allemaal plezier aan de opdracht.
 het wisselen van kleurtjes vinden ze interessant.
 moeilijk om te omschrijven wie experimenteert met taal.
 H, H en J merken nu nu en dan op
 dat er 2 dezelfde letters naast elkaar staan.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 1 Groepje met MI

Datum: 15/4

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	+	+	+
N	±	±	+	
J	+	+	+	
L	+	+	+	
A	+	+	+	
S	+	+	+	
R	+	±	+	

Opvallend:

Experimenteert met taal is moeilijk aan te geven

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 2 Controlegroepje

Datum: 22 april 2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H'	+	+	+	+
Mi	+	+	+	+
A	+	+	+	
J	+	+	+	
R				
M	+	+	+	
L				

Opvallend: R en L moeten steeds genoemd worden bij hun naam, wanneer ze aan de beurt zijn.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 2 Groepje met MI

Datum: 22 april 2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	+	+	+
N	±	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	±	±	±	+
S	+	+	+	+
R	+	±	+	+

Opvallend:

1. & 2. vind ik vaak te hangelig
↳ vindt het spel buiten ook niet zo leuk.

Rennen naar letters vinden de meeste heel leuk!

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 3 Controlegroep

Datum: 23 - 04 - 2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H	+	+	+	+
H	+	+	+	+
M.i	+	+	+	+
A.	+	+	+	+
Jr	+	+	+	
R.	+	+	+	
M.	+	+	+	
E	+		+	

Opvallend:

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 3 Groepje met MI

Datum: 23/4/2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R.	+	+	+	+
L.	+	+	+	+
R.	+	+	+	+
N.	+	+	+	+
J.	+	+	+	+
L.	+	+	+	+
A.	+	±	+	±
S.	+	+	+	+
R.	+	+	+	+

Opvallend:

S. constant betrokken (aldus Tiny)
 A. is nog steeds hongerig.
 ↳ hoe aanpakken?

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 4. Controlegroep

Datum: 28-04-2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
H.	+	+	+	+
H.	+	+	+	+
M.	+	+	+	+
A.	+	+	+	+
J.	+	+	+	+
R.	+	+	+	
M.	+	+	+	
L.	+	+	+	

Opvallend: spelenderwijs, (memory) dan is de betrokkenheid groot. (wedstrijdelement?)

H. is ook nog met andere dingen bezig in haar gedachten.

R. / R. en M. hebben nog moeite om een woordje te maken met een bepaalde beginklank.

Evaluatieformulier Fonemisch Bewustzijn

LB 4 Groepje met MI

Datum: 20/4/2015

Naam	Betrokken	Actieve houding	Heeft plezier	Experimenteert met taal
R	+	+	+	+
L	+	+	+	+
R	+	+	+	+
N	+	+	+	+
J	+	+	+	+
L	+	+	+	+
A	afw	afw	afw	afw
S	+	+	+	+
R	+	+	+	+

Opvallend:

- S. heeft volgens zichzelf nog een woordje bedacht met de k^(kont)stront: hee, dat rijmt!
- Kinderen zijn erg betrokken

Bijlage 3

3.8: Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen

KT 1: Wat een gekke naam

Doel: De leerlingen voegen een nieuwe (begin) klank toe en vervangen de (begin) klank van een woord

Inleiding:

Ik rol met de bal naar de kinderen toe en vraag hun om de eerste klank van hun naam te noemen. Ik rol de bal naar een kind toe. Het kind antwoordt en rolt de bal terug. Ik rol de bal vervolgens naar een ander kind toe. Dit gaat zo door totdat iedereen is geweest. [Beweegknap](#) (

Kern:

Ik geef alle kinderen een gekleurd vel papier met daarop hun naam. Ik vraag de kinderen om de hand op de eerste letter te leggen. Wat staat er dan als de eerste klank verdwijnt? Hoeveel letters waren er eerst en hoeveel zijn er als je de eerste klank weglaat? Dit mogen de kinderen in tweetallen overleggen en elkaar bij helpen. [Beeld/ ruimte knap, rekenknap en mensenknap](#)

We zingen het liedje 'Poesje miauw, kom eens gauw' op verschillende manieren. We veranderen steeds de beginklank. Het wordt dus: Koesje miauw, Loesje miauw, Zoesje miauw, etc. Ik laat de kinderen deze andere beginklank zelf bedenken. [Muziekknap, zelf knap.](#)

Afsluiting

Als afsluiting laat ik de kinderen een doosje zien met daarin dingen uit de natuur. Hierin zitten een dennenappel, takje, kastanje en een blaadje. De kinderen proberen bij deze voorwerpen ook een andere beginklank te bedenken. [Natuurknap, zelfknap en beeld/ ruimte knap](#)

3.8: Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen

KT 2: De egel viert feest

Doel: De leerlingen laten de (begin) klank van een woord weg.

Inleiding:

Ik lees het verhaal over het grote dierenbos voor. Hierbij gebruik ik handpoppen. Aan het eind vraag ik wat egel altijd doet. Wat doet egel altijd fout? **Zelfknap, woordknap, visueel/beeld knap, natuurknap.**

Kern:

Ik vraag de leerlingen een aantal dieren te noemen die ook op het feest van de egel komen. Welke klank laat de egel telkens weg. Hoe zal de egel ze noemen? De kinderen mogen dit in tweetallen overleggen. De dieren die ze benoemen, schrijf ik op het bord zodat ze het kunnen zien. **Samenknap, mensenknap, visueel- beeld knap, woordknap**

Afsluiting

Ik noem een aantal diereennamen. Sommige namen zeg ik goed, andere niet. De leerlingen gaan staan of klappen in hun handen als de naam niet volledig is. Ze noemen de klank die erbij moet en herhalen het goede woord. Bijvoorbeeld: aard (paard), ikker (kikker), onijn (konijn), amster (hamster), ijger (tijger), anarie (kanarie), eit (geit). **Muziekknap, woordknap**

3.8: Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen

KT 3: Raadseltjes

Doel: De leerlingen benoemen de eerste en de laatste klank in een woord en vullen onvolledige woorden aan met de juiste begin- of eindklank

Inleiding:

Ik introduceer een paar dingen uit de natuur. Ik laat een stukje hout, een veer en een dop zien. Ik vraag de kinderen of ze weten wat ik heb meegenomen. Hoe noem je het? Ik stel voor om andere woorden van deze woorden te maken door de eerste klank weg te laten. Ik schrijf de woorden op het bord en veeg daarna steeds de eerste klank weg. Op deze manier maak ik het visueel voor de kinderen. Ik vraag aan de kinderen hoeveel letters er eerst waren en hoeveel er over blijven als je de eerste klank weglaat. (natuurknap, woordknap, beeld/ruimte knap, rekenknap, zelfknap)

Kern:

Ik laat de kinderen allerlei woorden met een daarbij behorend plaatje zien op het bord. Ik tover steeds de begin of eindklank van het woord weg. We tellen met elkaar hoeveel letters er eerst waren en hoeveel er over blijven. We hakken de klanken in stukjes en springen daarbij. We springen het aantal lettergrepen van het woord. Na het springen proberen we de woorden met muziekinstrumenten te hakken in klanken. Op deze manier ontdekken we welke klank weggelaten wordt. (beweegknap, muziekknap, rekenknap, beeld/ ruimte knap, woordknap, zelfknap)

Afsluiting

De kinderen mogen in tweetallen een aantal woorden bedenken waarbij ze de eerste of laatste klank weglaten. Ik schrijf de woorden ter visuele controle op het bord. De kinderen mogen het woord in stukjes hakken door het gebruik van muziekinstrumenten of bewegingen. Op deze manier controleer ik of iedereen het doel heeft bereikt. (samenknap, mensenknap, beeld/ ruimte knap, muziekknap, beweegknap)

3.8: Een klank in een woord toevoegen, weglaten of vervangen

KT 4: Bijna hetzelfde, maar toch anders

Doel: De leerlingen horen en benoemen welke (begin- of eindklank er in een woord is toegevoegd of weggelaten

Inleiding: Ik vertel de kinderen dat ik twee plaatjes heb meegenomen die te maken hebben met de natuur. Het is een plaatje van een reu en een plaatje over reuk. (neus). Ik vraag aan de kinderen op welke manier deze twee woorden op elkaar lijken. Welke klank is er bij het tweede woord bij gekomen? (natuurknap, woordknap, zelfknap, visueel/beeld knap)

Kern: Ik vertel dat ik allemaal plaatjes heb met daarop een afbeelding en letters. Ik vertel de kinderen dat ze straks gaan lopen door de klas en een kind gaan opzoeken die bijna hetzelfde woord heeft. Samen gaan ze ontdekken of de woorden helemaal gelijk zijn of dat er iets verschilt. Tijdens het opzoeken van het kind speel ik een liedje af op het digibord. Wanneer het liedje stopt moeten de kinderen hun maatje hebben gevonden. In tweetallen vertellen ze aan mij en de klas welke woorden ze hebben. Deze woorden schrijf ik op het bord. We gaan bespreken hoeveel klanken het woord eerst had en hoeveel er bij het andere plaatje bij zijn gekomen. Ook gaan we de klanken springen en klappen. (muziekknap, samenknap, mensenknap, rekenknap, visueel/ beeld knap, beweegknap, woordknap)

Afsluiting: Aan het eind doen we nog het spel 'de jongens tegen de meisjes'. Wie heeft onthouden welke klank er bij is gekomen of weg is gelaten? (visueel/beeld knap, woordknap, muziekknap,

3.9: Analyseren van klanken in een woord

AK 1: Tik tik, wie ben ik?

Doel: Leerlingen spreken hun eigen naam klank voor klank uit

Inleiding: Voordat we het spel 'tik tik, wie ben ik' gaan spelen laat ik de kinderen hun eigen naam klank voor klank uitspreken. Deze klanken zet ik op het bord zodat het visueel wordt. Hoeveel klanken heeft jouw naam? Daarna leg ik de bedoeling van het spel uit. 'We gaan een spel doen dat een beetje lijkt op tik, tik wie ben ik. Maar we maken het iets moeilijker. Bij dit spel gaat het erom dat je je eigen naam in stukjes zegt. Degene die in het midden zit, moet de stukjes aan elkaar plakken om te weten wie er achter hem staat. (zelfknap, woordknap, visueel/ beeld knap, beweegknap, rekenknap)

Kern: Ik leg allemaal materiaal uit de natuur op de tafel neer. De kinderen mogen één voor één iets van de tafel afpakken. We gaan het spel opnieuw doen. Degene die in het midden van de kring zit, moet goed onthouden welk ding uit de natuur bij welke persoon hoort. (natuurknap, zelfknap, woordknap, beweegknap, mensenknap)

Afsluiting: Aan het eind zingen we nog het lied 'zeg ken jij dit woordje al en kun je dat ook zeggen? De kinderen mogen in tweetallen woordjes bedenken en het woordje klank voor klank uitspreken. De andere kinderen moeten raden welk woordje ze bedoelen. (muziekknap, woordknap, samenknap, mensenknap, zelfknap)

3.9: Analyseren van klanken in een woord

AK 2: Uit welke klanken bestaat dit woord?

Doel: Leerlingen spreken namen van voorwerpen en/ of dieren klank voor klank uit.

Inleiding: Voordat we beginnen met de les start ik weer met het liedje waar we de vorige keer mee zijn geeindigd. Ik zing het liedje: zeg ken jij dit woordje al en kun je het ook raden? Ik schrijf het woord in klanken op het bord. Ik zet hokjes om de verschillende klanken. Op deze manier maak ik het visueel voor ze en kunnen ze de klanken tellen. (muzieknapp, rekenknapp, zelfknapp, woordknapp, visueel/ beeld knapp)

Kern: Ik zet een mand op tafel met daarin dingen uit de natuur. Ik doe een kleedje over de mand. Elk kind mag om de beurt iets uit de mand pakken en het woord in klanken zeggen. Slome Simon doet dit eerst voor. Ik schrijf het woord in klanken op het bord en daarna springen we het aantal klanken met zijn allen. (natuurknapp, beweegknapp, visueel/ beeld knapp, woordknapp, zelfknapp)

Afsluiting: Aan het eind mogen de kinderen in tweetallen woorden boeken en die later in klanken springen. De andere kinderen moeten raden welk woord ze springen. (samenknapp, mensenknapp, zelfknapp, beweegknapp, woordknapp)

3.9: Analyseren van klanken in een woord

AK 3: Raden maar

Doel: Leerlingen spreken namen van voorwerpen en/ of dieren klank voor klank uit

Inleiding: In het midden van de kring liggen allemaal kaartjes met plaatjes en bijbehorende letters. Ook liggen de concrete voorwerpen er bij. Ik zeg tegen de kinderen dat ik ga beginnen met het lied: zeg ken jij dit woordje al en kun je het ook raden? Aan het eind klap en zeg ik dit woord in klanken. Wanneer een kind weet welk plaatje daarbij hoort, steekt diegene zijn/ haar vinger op. Wanneer ik dit kind de beurt geef, houdt hij/ zij het kaartje of voorwerp omhoog. (visueel/ beeld knap, woordknap, muzieknapp, zelfknap, natuurknap)

Kern: Vervolgens geef ik alle kinderen een klankstaaf. We gaan de woordjes in klanken naspelen. We tellen steeds hoeveel klanken we moeten slaan. Dan gaan de kinderen om de beurt een woordje in gedachten nemen. Vervolgens vraag ik de kinderen één voor één het woordje op het klankbord te slaan en de klanken hardop te zeggen. De andere kinderen moeten het woord raden in het spel: 'de trom'. Bij dit spel staan twee kinderen tegenover elkaar en dan gaat het erom wie het eerst met de trom rammelt. Diegene mag het antwoord zeggen en als het goed is heeft hij/ zij gewonnen. (muzieknapp, woordknap, zelfknap)

Afsluiting: Als laatste mogen de kinderen in tweetallen een woordje bedenken. Deze woorden schrijf ik op het digibord. We gaan deze woorden om de beurt springen en tellen het aantal klanken. (beweegknap, samenknapp, mensenknapp, rekenknapp, woordknap, visueel/ beeld knap)

3.9: Analyseren van klanken in een woord

AK 4: Langzaam praten met slome Simon

Doel: Leerlingen spreken woorden klank voor klank uit

Inleiding: We gaan met zijn allen in een kring op de grond zitten in het speellokaal. In het speellokaal heb ik een soort hinkelbaan gemaakt met tape op de grond. Er zijn woorden met één klank, twee klanken etc. Dan introduceer ik slome Simon. Slome Simon kan alleen antwoorden verstaan die in klanken worden verteld met muziekinstrumenten en bewegingen. De klanken worden steeds weer geteld. (beweegknap, muziekknap, woordknap, zelfknap, rekenknap)

Kern: Slome Simon stelt de kinderen allerlei vragen. De kinderen antwoorden hierop met behulp van muziekinstrumenten, hun eigen stem en bewegingen. Ik schrijf vervolgens de woorden op een papier als visuele ondersteuning. (beweegknap, muziekknap, zelfknap, beeld knap, rekenknap)

Afsluiting: Als laatste mogen de kinderen in tweetallen een vraag bedenken die ze aan Slome Simon en zijn vriendjes Mol, Ruimterups en Teltijger willen stellen. De vriendjes moeten proberen om in klanken te antwoorden. (natuurknap, samenknap, mensenknap)

3.10: Letters kunnen benoemen

LB1: Zoek en omcirkel de letter...

Doel: De leerlingen herkennen een bepaalde letter (op schrift)

Inleiding: Ik geef de kinderen allemaal het opzegversje op papier. Ik vraag de kinderen om de tekst in tweetallen te bestuderen en er achter te komen waar het opzegversje over gaat. Vervolgens gaan we het opzegversje op allerlei manieren uitspreken en zingen. (woordknap, muziekknap, visueel/beeld knap, samenknap, mensenknap)

Kern: Daarna vertel ik dat er een paar letters in het lokaal verstopt liggen. Ik zoek de p van pad, o van otter, b van beer, s van slang, m van mus, a van aap, r van rat, t van teek, g van geit, d van das. We gaan de klanken klappen, tellen en springen. (natuurknap, beweegknap, muziekknap, rekenknap, woordknap, rekenknap, visueel/ beeld knap, zelfknap)

Afsluiting: De kinderen gaan de letters voor zichzelf omcirkelen. Daarna gaan we het liedje nog eens opzeggen/ zingen. (zelfknap, woordknap, muziekknap, visueel/ beeld knap)

3.10: Letters kunnen benoemen

LB2: Plaatjes sorteren naar beginletter

Doel: De leerlingen benoemen letters

Inleiding: We beginnen met het liedje: abcdefg... Daarna leg ik verschillende kaartjes met letters erop op de tafel. De kinderen mogen er tien tellen naar kijken en dan draai ik ze om. Om de beurt mogen ze een kaartje omdraaien. Ze benoemen dan de letter en samen tekenen we de letter in de lucht. (muzieknapp, visueel/ beeld knap, woordknap, zelfknap, samenknapp, mensenknapp, beweegknapp)

Kern: Daarna vertel ik dat we met zijn allen naar buiten gaan. Ik geef elk kind een plaatje van dieren. De kinderen moeten nadenken met welke letter het woord begint. Ze moeten bij die letter gaan staan. We tellen ook hoeveel letters het woord heeft. (visueel/ beeld knap, woordknap, zelf knap, rekenknapp, beweegknapp, natuurknapp)

Afsluiting: Als laatste mogen de kinderen in tweetallen nog woorden bedenken. Als iedereen een woord heeft bedacht dan gaat elk tweetal om de beurt het woord aan de andere kinderen vertellen. Deze kinderen moeten zo snel mogelijk de goede letter opzoeken op het plein en daar bij gaan staan. (visueel/ beeld knap, beweegknapp, samenknapp, mensenknapp, zelfknap, woordknap)

3.10: Letters kunnen benoemen

LB3: Woorden met de letter...

Doel: De leerlingen herkennen en benoemen een letter op schrift en verzinnen woorden die beginnen met deze letter.

Inleiding: Ik introduceer 'pad'. Pad vertelt de kinderen dat hij vandaag letters en woorden met de kinderen gaat oefenen. Hij introduceert zijn eigen letter door met 'zijn lichaam' de P te vormen. Kunnen de kinderen ook hun eigen letter laten zien met hun lichaam? De kinderen mogen hun eigen letter in de lucht schrijven. De andere kinderen doen dit na. Daarna vertelt Pad de kinderen dat ze de letterdansen gaan doen. (beweegknap, woordknap, zelfknap, natuurknap, visueel/ beeld knap)

Kern: We zetten alle stoelen in een kring met de ruggen naar het midden. De kinderen stellen zich op aan de buitenkant van de stoelencirkel. Wanneer de muziek begint te spelen, lopen de leerlingen rond de stoelen. Wanneer de muziek stopt, zetten de kinderen zich zo snel mogelijk op een stoel. Om beurt zeggen alle leerlingen een woord dat met de letter op hun stoel begint. Op deze manier gaan we een tijdje door. (beweegknap, muziekknap, zelfknap, visueel/ beeld knap, woordknap)

Afsluiting: Als laatste vraagt Pad de kinderen of ze ook woorden met zijn letter kunnen maken. Ik schrijf de letter P op het bord en de kinderen verzinnen in tweetallen twee woorden die beginnen met de letter p. Ook tellen we het aantal letters en constateren we met elkaar wie het langste woord met de meeste letters heeft bedacht. (samenknap, mensenknap, visueel/ beeld knap, woordknap, rekenknap)

Bron: Abeele, Vancoillie en Pieters. (2005). *Ik speel ik spel: de spelling in spelvorm*. Waasmunster: Abimo Uitgeverij

Filmpje: <https://www.youtube.com/watch?v=j-KWnpaCDHg>

3.10: Letters kunnen benoemen

LB4: Lettermemory

Doel: De leerlingen herkennen en benoemen letters en verzinnen woorden die met de betreffende letter beginnen.

Inleiding: Ik introduceer 'pad'. Pad vertelt de kinderen dat hij vandaag letters en woorden met de kinderen gaat oefenen. Hij introduceert zijn eigen letter door met 'zijn lichaam' de P te vormen. Kunnen de kinderen ook hun eigen letter laten zien met hun lichaam? De kinderen mogen hun eigen letter in de lucht schrijven. De andere kinderen doen dit na. Daarna vertelt Pad dat we de letterdans gaan doen. Maar eerst gaan we onze stem een beetje opwarmen met het zingen van het alfabet.
(beweegknap, woordknap, zelfknap, muziekknap, visueel/ beeld knap, natuurknap)

Kern: We zetten alle stoelen in een kring met de ruggen naar het midden. De kinderen stellen zich op aan de buitenkant van de stoelencirkel. Wanneer de muziek begint te spelen, lopen de leerlingen rond de stoelen. Wanneer de muziek stopt, zetten de kinderen zich zo snel mogelijk op een stoel. Om beurt zeggen alle leerlingen een woord dat met de letter op hun stoel begint. Er zijn steeds twee van dezelfde letters. De kinderen moeten met hun maatje een woord bedenken met hun letter. Op deze manier gaan we een tijdje door. (beweegknap, muziekknap, zelfknap, visueel/ beeld knap, woordknap, samenknapp, mensenknap)

Afsluiting: Als laatste vertelt Pad dat we nog letterbingo gaan doen. Elk tweetal krijgt een bingokaart en samen gaan ze de letters doorstrepen die ze op hun kaart hebben. Samen tellen ze ook hoeveel letters ze nog moeten. (samenknapp, mensenknapp, natuurknapp, visueel/ beeld knapp, zelfknapp, woordknapp, rekenknapp)