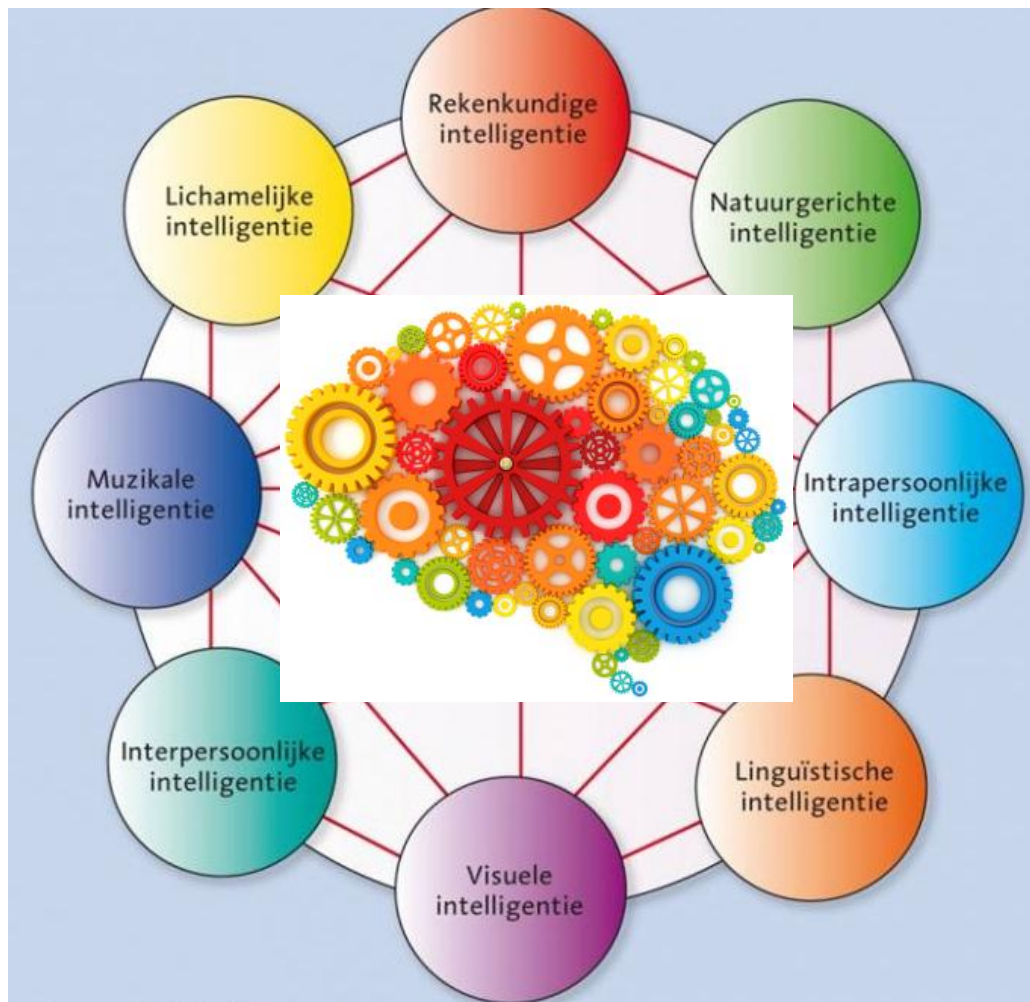


WAT ZIT ER IN JOUW BREIN?



Praktijk onderzoek naar het effect van een meervoudige intelligentie aanpak binnen het woordenschatonderwijs.

Heidi Post-Poelman

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
1. Inleiding	6
1.1 Algemeen	
1.2 De verlegenheidssituatie	
1.3 De doelstelling	7
1.4 De centrale vraagstelling	
1.5 De onderzoeksvragen	
2. Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Wat zegt de literatuur over het bevorderen van het woordenschatonderwijs?	
2.1.2 Wat is goed woordenschatonderwijs	
2.1.3 Het belang van goed woordenschatonderwijs	9
2.1.4 Andere belangen voor goed woordenschatonderwijs	10
2.2 Wat zegt de literatuur over de meervoudige intelligentie theorie van Gardner?	
2.2.1 Wat is meervoudige intelligentie	
2.2.2 De acht soorten intelligenties beschreven door Gardner (1983)	11
2.2.3 Intelligentie en woordenschat	
2.3 Wat zegt de literatuur over de ontwikkeling van het brein?	12
2.3.1 Hoe ontwikkelt het brein zich?	
2.3.2 De relatie woordenschat en brein	
2.4 Wat zegt de literatuur over de toepassing van de meervoudige intelligentie bij het woordenschatonderwijs?	13
2.4.1 Praktische toepassing van meervoudige intelligentie	
2.4.3 Wat is coöperatief leren?	
2.5 Tot slot	
3. Hoofdstuk 3: opzet van het praktijkonderzoek	14
3.1 Opzet praktijkonderzoek	
3.2 Doelgroep	
3.3 Onderzoeksinstrumenten	15
3.3.1 Hoe wordt vormgegeven aan het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?	
3.3.2 Hoe is het huidige niveau van de woordenschat in groep vijf van de Beatrixschool?	
3.3.3. Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?	
3.4.4 Hoe wordt vormgegeven aan het concept meervoudige intelligentie binnen woordenschat onderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?	
3.3.5 Hoe is het niveau van de woordenschat van groep vijf van de Beatrixschool na de in onderzoeksvraag drie genoemde interventie?	
3.3.6 Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs?	

3.4 Triangulatie	16
3.5 Betrouwbaarheid en validiteit	
3.6 Communicatie	
4. Hoofdstuk 4: Resultaten	17
4.1 Hoe wordt vormgegeven aan het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?	
4.1.1 Document onderzoek taalverhaal	
4.1.2 Welke intelligenties worden aangesproken in Taalverhaal	
4.1.2 Het logboek	
4.2 Hoe is het huidige niveau van de woordenschat in groep vijf van de Beatrixschool en hoe is het niveau na de, in onderzoeksvraag drie genoemde, interventie?	
4.2.1 Cito toetsen groep 5A	
4.2.2 Cito toetsen groep 5B	18
4.2.3 Zelfontworpen woordenschattoets	19
4.3 Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?	19
4.3.1 De M.I.T.	20
4.3.2 De zelfontworpen M.I. Test met visuele ondersteuning	
4.3.3 Vergelijking van de M.I.T. en de zelfontworpen M.I. Test	21
4.4 Hoe wordt vormgegeven aan het concept meervoudige intelligentie binnen woordenschat onderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?	22
4.5 Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs?	
4.5.1 Algemene informatie	
4.5.2 Wat vind jij van de woordenschatlessen?	
4.5.3 Wat vind jij van de Power Point van de woordenschatwoorden?	23
4.5.4 Wat vind jij van de werkbladen bij de woordenschatlessen?	
4.5.5 Wat vind jij van het taalboek/werkboek?	
4.5.6 Welke soort opdrachten spreken aan?	
4.5.7 Schrijf je mening	24
4.5.8 Samenvatting van antwoorden op de open vragen van de vragenlijst	25
4.5.9 Gesprek MT	
5. Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	27
5.1 Hoe wordt vormgegeven aan het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?	
5.2 Hoe is het niveau van de woordenschat van groep vijf van de Beatrixschool na de in onderzoeksvraag drie genoemde interventie?	
5.3 Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?	
5.4 Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs?	28
5.5 Samenvattend	
5.6 Aanbevelingen	

5.7 Reflectie eigen ontwikkeling	29
Literatuurlijst	30
Bijlagen	33
1. Handleiding zelfontworpen woordenschattoets	
2. Zelfontworpen woordenschattoets	35
3. Beoordelingscriteria en –middelen van Kuhlemeier (2002)	41
4. Vragenlijst leerlingen	44
5. Vragenlijst leerkrachten	47
6. Zelfontworpen meervoudige intelligentietest (aparte bijlage)	

Bron afbeelding van de titelpagina:

<http://www.sonneveltopleidingen.nl/artikel/wie-ben-ik-vroeg-niemand-aan-zijn-spiegelbeeld>

<http://www.inspirerendleven.nl/je-bent-niet-je-brein/>

Samenvatting

Woorden, woorden dit praktijkonderzoek gaat over woorden, het wordt geschreven in woorden. Kinderen moeten zich veel woorden eigen maken om de wereld om zich heen te kunnen begrijpen. Woorden om te communiceren met hun omgeving. Een belangrijke taak voor een leerkracht om de leerlingen een flinke woordenschat mee te geven gedurende de basisschoolperiode, zodat ze het vervolg van hun leven starten met een goed intern woordenboek en de mogelijkheden nieuwe woorden te verwerven.

Op de Prinses Beatrixschool te Urk is men al enige jaren bezig het woordenschatniveau te verbeteren met onvoldoende resultaat. Er is een andere taalmethode aangeschaft die meer aandacht besteed aan woordenschat, maar dit leverde niet het verwachte resultaat op. Voor begrijpend lezen wordt overgegaan van Goed Gelezen naar Nieuwsbegrip XL, met het oog op de achterblijvende woordenschat. Helaas had ook dit niet het gewenste effect. Op Urk is de voertaal het Urker dialect en velen zien dit als oorzaak van onvoldoende groei in de woordenschatontwikkeling en lijken de leerkrachten zich neergelegd te hebben bij het matige niveau.

De onderzoeker ziet echter kansen om het niveau van de woordenschat te verbeteren door de inzet van een gevarieerd aanbod aan lesstof aan te bieden door in het woordenschatonderwijs rekening te houden met het concept meervoudige intelligentie (MI concept) (Gardner, 1983). Tijdens de module krachtig leren kwam naar voren dat de leerlingen op verschillende wijze met de aangeboden lesstof omgaan. Een overeenkomst tussen de meeste leerlingen is dat ze baat hebben bij visuele ondersteuning. Tevens bleek duidelijk dat de werking van het brein en het rekening hiermee houden van invloed is op de verwerving van nieuwe kennis.

Deze punten hebben geleid tot de onderzoeksvraag: “Wat is het effect van het inzetten van het concept van meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) binnen de woordenschatlessen op het niveau van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen”, met als doel het aantoonbaar verbeteren van het woordenschatniveau. Er wordt gesproken over concept, omdat het uitgangspunt de woordenschat woorden uit de taalles zijn en niet de meervoudige intelligentie (MI). De MI is het middel waarmee de leerkracht het gevarieerde aanbod kan aanbieden. Het streven is een praktische, inzetbare vorm voor het woordenschatonderwijs, zonder teveel extra werk voor de leerkracht. In de literatuur is gezocht naar essentiële zaken binnen het woordenschatonderwijs. Wat wordt er verstaan onder MI en in welke vorm wordt dit in de dagelijkse praktijk toegepast. Hoe past breinontwikkeling in dit geheel. Deze vragen worden beantwoord in het theoretisch kader van hoofdstuk 2.

De uitkomst van het onderzoek geeft zicht op een positieve stimulatie van het woordenschat onderwijs, waarin het niveau aanmerkelijk is gestegen. De belangrijkste betekenis van de uitkomst van het onderzoek is dat het mogelijk het woordenschatniveau op te Beatrixschool te Urk te verbeteren, wanneer de gekozen werkwijze schoolbreed wordt overgenomen. De grootste winst is volgens de onderzoeker te halen uit het visualiseren van de aangeboden woorden uit les 1 en 3 van taalverhaal door de start met een power point van alle aan te bieden woorden.

Inleiding

In dit onderzoek staat de woordenschatontwikkeling en het aanspreken van meerdere intelligenties centraal. Het onderzoek draait om het effect wat een MI binnen het woordenschat onderwijs voor effect heeft op het woordenschatniveau van de leerlingen in groep vijf van de Beatrixschool te Urk. De onderzoeker is leerkracht van groep vijf van de genoemde school.

1.1 Algemeen

De huidige situatie ten aanzien van het woordenschatonderwijs op de Beatrixschool is als volgt. Twee keer per jaar wordt de CITO-woordenschat afgenomen. Bij deze toets scoren de leerlingen onder het landelijk gemiddelde. De algemene directie van de schoolvereniging bespreekt ieder jaar de resultaten met het Management team (MT) van de school.

De school probeert tegemoet te komen aan de achterblijvende woordenschat met de aanschaf van 'Taalverhaal', een nieuwe taal-en spellingsmethode. 'Taalverhaal' besteedt veel aandacht aan woordenschat. In 2011 is de school voor begrijpende lezen overgegaan van 'Goed gelezen' naar 'Nieuwsbegrip XL'. De laatste methode besteedt ook veel aandacht aan woordenschat.

Deze stappen hebben nog geen significante vooruitgang laten zien bij de citogegevens.

Het woordenschatonderwijs wordt klassikaal, verbaal aangeboden met incidenteel visuele ondersteuning.

De huidige situatie is dat de leerkrachten zich neerleggen bij het lager scoren dan gemiddeld en ze gaan ervan uit dat de aangeboden woorden door Cito te moeilijk zijn.

Lage verwachtingen leiden tot lage resultaten (Stevens, 2002). Het zou een uitdaging moeten blijven voor de leerkrachten om het niveau te willen verbeteren door de leerlingen te betrekken bij hun eigen leerproces en hierbij gebruik te maken van hun talenten.

Als nieuwe collega voel ik zorg over het tekort schieten in het woordenschat onderwijs en wil mij hier graag voor inzetten. Door de module voortgezet lezen en spellen is de noodzaak van een goede woordenschat ontwikkeling voor mij opnieuw benadrukt. Een goede woordenschat draagt bij tot een goede leesontwikkeling, wat onontbeerlijk is voor een goede schoolloopbaan (Mommers, 2006). Strating, Duerings & Linden (2011) geven aan dat de ontwikkeling en verandering begint bij de leerkracht. De leerkracht moet ontdekken waar kansen liggen om de leerlingen te betrekken bij de woordenschatlessen. Zij benadrukken echter dat er alleen vooruitgang komt, wanneer een keuze wordt gemaakt de woordenschat als speerpunt te maken in de schoolontwikkeling. Het is van belang een systematisch doorgaande lijn van groep 1 naar groep 8 vorm te geven.

Tijdens de module krachtig leren ben ik zeer enthousiast geraakt over de MI benadering. Een theorie ontworpen door Howard Gardner (1983) en vormgegeven door Kagan en Kagan (2009). Een andere wijze geeft professor Stenberg (2003) aan. Hij gaat uit van drie manieren van denken en deelt de leerlingen in drie categorieën in: Analytisch denken, creatief denken en praktisch denken. Om goed te functioneren moeten deze drie manieren van denken in evenwicht zijn. In beide denkwijzen staan de talenten van de leerlingen centraal. Het talent van de leerling is het ingangskanaal waarmee de leerling aan de slag gaat, 'matchen'. Ze gebruiken de intelligentie waarin ze uitblinken. Om vaardiger te worden op andere intelligenties, oefenen de leerlingen met vaardigheden die zij minder beheersen, 'stretchen'. Als laatste het 'vieren' van de talenten die de leerling bezit, zodat ze respect voor zichzelf en elkaar ontwikkelen.

Binnen de Beatrixschool wordt op het gebied van woordenschatonderwijs voornamelijk gebruik gemaakt van de verbale, linguïstische intelligentie en in mindere mate van de visueel ruimtelijke. Andere intelligenties komen niet of nauwelijks aan bod of zijn leerkracht afhankelijk.

1.2 De verlegenheidssituatie

Mijn verlegenheid behelst het niet groeien van het woordenschatniveau van de leerlingen van groep 5 van de Beatrixschool (2012-2013), ondanks de aandacht die tot op heden besteed werd aan woordenschat. Persoonlijk zie ik kansen tot groei in woordenschatontwikkeling door het inzetten van het MI concept (Gardner, 1983) op grond van inzichten uit de literatuur op het gebied van

woordenschat en breinontwikkeling. Ik wil graag onderzoeken wat het effect is van het gebruik van het MI concept op resultaten van de woordenschatontwikkeling.

1.3 De doelstelling

Het verbeteren van het woordenschatniveau bij de eerstvolgende Citotoets door middel van het inzetten van het concept van meervoudige intelligentie tijdens het woordenschatonderwijs in de periode augustus 2012 tot en met januari 2013.

1.4 Centrale vraagstelling

Wat is het effect van het inzetten van het concept van meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) binnen de woordenschatlessen op het niveau van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van groep 5 van de Beatrixschool te Urk gedurende de periode september 2012- januari 2013.

1.5 Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1:

Wat zegt de literatuur over woordenschatonderwijs en meervoudige intelligentie?

1. Wat zegt de literatuur over het bevorderen van het woordenschatonderwijs?
2. Wat zegt de literatuur over de meervoudige intelligentie theorie van Gardner?
3. Wat zegt de literatuur over de ontwikkeling van het brein?
4. Wat zegt de literatuur over de toepassing van de meervoudige intelligentie bij het woordenschatonderwijs?

Onderzoeksvraag 2:

Wat is de huidige situatie van het woordenschatonderwijs in groep vijf op de Beatrixschool?

5. Hoe wordt vormgegeven aan het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?
6. Hoe is het niveau van de woordenschat in groep vijf van de Beatrixschool?
7. Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?

Onderzoeksvraag 3:

Wat is de situatie na het effect van het inzetten van het concept van meervoudige intelligentie op het niveau van de woordenschat van de leerlingen van groep 5 van de Beatrixschool?

8. Hoe wordt vormgegeven aan het concept meervoudige intelligentie binnen woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?
9. Hoe is het niveau van de woordenschat van groep vijf van de Beatrixschool na de in onderzoeksvraag drie genoemde interventie?
10. Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In het theoretisch kader worden de achterliggende begrippen van dit praktijkonderzoek besproken. Belangrijke begrippen over woordenschat, MI en de werking van het brein wordt nader toegelicht aan de hand van de in onderzoeksvraag de gestelde deelvragen. Dit theoretisch kader geeft antwoord op de volgende deelvragen:

Wat zegt de literatuur over het bevorderen van het woordenschatonderwijs? Wat wordt er bedoeld met de meervoudige intelligentie theorie van Gardner (1983)? Een korte bespreking over de ontwikkeling van het brein en tot slot wordt de praktische toepassing van de MI theorie binnen het woordenschat onderwijs besproken. Hierbij zal worden ingegaan worden op de werking van het brein en de ontwikkeling van de hersenen, om een nadere verklaring te geven voor de keuze van de MI benadering binnen het woordenschat onderwijs.

2.1 Wat zegt de literatuur over het bevorderen van woordenschatonderwijs

2.1.1 Wat is goed woordenschat onderwijs

Het doel van woordenschatonderwijs is het verwerven van woordkennis, het begrijpen en gebruiken van woorden en het verwerven van woordleerstrategieën (Kienstra, 2003). Appel & Vermeer (1997) schrijven hoe groter het aantal aangeboden woorden is, hoe meer er geleerd worden.

In de literatuur wordt onder goed woordenschatonderwijs regelmatig het viertakt model van Verhallen & Nulft (2009) aangehaald. De belangrijkste didactische basisregel die in acht moet worden genomen is dat een woord niet in een keer wordt geleerd. Hiervoor dienen aldus dit model vier didactische stappen genomen te worden. Deze stappen staan als volgt beschreven:

1. Voorbewerken: Activeren van de voorkennis
2. Semantiseren: Het woord wordt in een context geplaatst en op verschillende manieren gebruikt.
3. Consolideren: Inoefenen van de nieuwe woorden
4. Controleren: Kent de leerling het woord

Deze vier stappen geven de leerkracht houvast in het woordenschatonderwijs.

De literatuur geeft een bredere visie op woordenschatonderwijs. Niet alleen de didactische kant speelt een rol, maar woordverwerving is breder. Het heeft invloed op de gehele ontwikkeling. Woordenschat beïnvloedt de kennisverwerving in het algemeen (Ambruster, Lehr en Osborn, 2010)

Volgens Ambruster et al (2010) is een gevarieerde aanpak van het woordenschatonderwijs gunstig en dagelijkse, routinematige aandacht voor woorden onontbeerlijk.

Rondom de woordenschatverwerving zijn een drietal algemeen geldende principes relevant: labelen (= zaak), categoriseren (= concept) en netwerkopbouw (= netwerk) (Strating, 2009).

Tijdens het labelen krijgt de omgeving vaste labels → woorden verbinden. Door ervaring kan het woord geplaatst worden in een kader → concept creëren. Vervolgens worden woorden ingedeeld in categorieën. Er zijn meerdere verschijningsvormen voor een begrip, anders gezegd: *'Niet alle bedden zijn hetzelfde'*. In de derde fase, de netwerkopbouw, is er sprake van verbindingen leggen tussen de concepten en het verbreden en verdiepen van de opgedane kennis → ontstaan van een netwerk.

Voor diepgang in de woordkennis moet aandacht besteedt worden aan vorm, betekenis en gebruik van de woorden, waardoor een goede combinatie van deze aspecten leidt tot diepe woordkennis.

Het verwerven van leerstrategieën voor woordkennis is noodzaak, omdat nooit alle bestaande woorden kunnen worden aangeboden. De leerling zal strategieën moeten verwerven waarmee zijn woordenschat uitbreidt wordt. Het brein is geschapen om een grote hoeveelheid aan woorden te verwerken en taal komt tot bloei in een rijke gevarieerd aanbod aan taal (Rasinsky, 2000).

Cunningham & Stanovich (1998) benadrukken dat de grootste toename van de woordenschat komt door lezen. Zelfs de zwakke lezer heeft baat bij lezen voor de woordenschatopbouw. Wanneer woordherkenning geen energie kost is er ruimte voor kennisconstructie. Het niet goed kunnen lezen heeft invloed op de betrokkenheid bij het lezen en kan nadelig zijn voor de woordenschat ontwikkeling. Vernooy (2007) stelt dat vlot lezen de hoeksteen is van de woordenschatontwikkeling.

Veel theoretici zijn het eens over het feit dat het grootste gedeelte van woordenschatgroei plaatsvindt in indirecte situaties. Ambruster et al (2010) spreken over het direct en indirect woorden leren. Door het aanbieden van een rijke taalcontext in de vorm van praten over woorden, voorlezen en een verscheidenheid aan leesmaterialenaanbod groeit de woordenschat. Belangrijke zaken die worden genoemd zijn indirecte verwerving door voorlezen/ lezen over allerlei onderwerpen en het creëren van een taalrijke omgeving. Volgens Rasinsky (2000) wordt leren het meest krachtig door koppeling aan belangstelling, aanwezig kennis en de wereld om hen heen. Hij benadrukt de focus op de mogelijkheden van de leerlingen. Ieder mens is **uniek** met eigen mogelijkheden en onmogelijkheden (Grooff, 2004). Hattie (2003) toont aan dat de attitude van de leerkracht grote invloed heeft op de prestatie van de leerlingen. Hooiveld (2009) stelt zelfs dat deze houding doorslaggevend is voor het onderwijs. Dijkstra (2008) benadrukt de verstandhouding tussen leerkracht en leerling. Een positieve houding leidt tot hogere verwachtingen en dit heeft een gunstig effect op de resultaten. Directe verwerving door specifiek woorden. Stimuleren van strategiegebruik is een belangrijke insteek voor het onderwijs. Behandelen, ontwikkelen van woordbewustzijn en aanleren van strategieën voor het leren van onbekende woorden. Anderson & Pearson (1984) in De With (2010) stellen vast dat alleen het aanleren van de woorden niet genoeg is. De geleerde woorden moeten georganiseerd opgeslagen worden om ze te kunnen gebruiken wanneer dat nodig is. De opgedane kennis moet zodanig opgeslagen worden dat deze wendbaar gebruikt kan worden (Ebbens & Ettekoen, 2009). Kennis moet 'organized' worden opgeslagen. De informatie wordt hiërarchisch geordend, als het ware 'soort bij soort'. Vervolgens moet relevante kennis worden opgehaald tijdens het gebruik en nieuw geleerde begrippen gekoppeld aan het bestaande netwerk. De opgedane kennis heeft, zowel verbale als non-verbale representaties. Anders gezegd, het woord heeft ook een beeld, geur, beweging, aanraking, et cetera (De With, 2010). Woordenschat vormt de schakel tussen kennis van de wereld en taal. Taaleenheden die kennis-eenheden uitdrukken. Woordenschatverwerving helpt de ordening van de wereld en zorgt voor kennisopbouw.

Er is onderscheid tussen expliciete instructie, waarin doelgericht woorden worden aangeleerd en impliciete instructie waarin de kansen op het aanleren van nieuwe woorden worden benut en het creëren van een woordbewustzijn. Hiervoor is modeling een goed instrument aldus Fisher en Frey (2011). Graves (2006) sluit bij deze theorieën aan en spreekt van een geïntegreerde, gelaagde benadering van het woordenschatonderwijs. Hij noemt achtereenvolgens vier componenten waaraan goed woordenschatonderwijs moet voldoen. Er moeten gevarieerde, rijke taalervaringen worden opgedaan, waarin ervaring opgedaan wordt met woorden door lezen, luisteren, spreken en schrijven. Verder moet er aandacht zijn voor het aanleren van individuele woorden. De leerkracht moet bewust werken aan het aanleren van strategieën om woorden te leren door onder andere modeling. Het woordbewustzijn moet worden vergroot. De leerling moet zich bewust zijn van het nut van woorden en zinnen.

2.1.2 Het belang van een goede woordenschat

In de literatuur wordt vele malen gesproken over de relevantie van een goede woordenschat ontwikkeling. Stanovic (1986) spreekt over het Mattheüs effect, door succeservaringen komt men tot meer leeractiviteiten, terwijl falen, zorgt voor gevoel van onvermogen, waardoor men gaat vermijden en minder gaat leren. Verhallen (2010) toont aan in onderzoek dat er grote verschillen zijn in kennisopbouw tussen leerlingen met een kleine en een grote woordenschat. Kennis achter een woord is bij taalsterke leerlingen omvangrijker en abstracter. Het is belangrijk dat leerkrachten het aanbieden van nieuwe woorden op een juiste manier aanpakken die aansluit bij de leerling. De leerling moet bij elk nieuw woord/begrip een beeld ontwikkelen.

Een goede woordenschat staat in nauw verband met een goede leesontwikkeling. Bij een vermindert leesniveau is de blootstelling aan ideeën minder en bestaat een verminderde kans op succes in de schoolloopbaan (Worthy & Broadus, 2001). Strating, Duerings & Linden (2011) spreken over het onder druk komen te staan van de verwerking van nieuwe kennis wanneer er sprake is van een beperkte woordenschat, met gevolgen voor het functioneren in de huidige kennismaatschappij. Branden (2011) benadrukt dat woorden op een complexe manier worden geleerd. Bij een veelzijdige benadering worden woorden beter geconsolideerd. Wordt de drie fasen didactiek: de aanbodfase, de

semantiseringsfase en de consolideringsfase, te strak toegepast, dan gaan veel kansen op een goede woordverwerving verloren. Dewey in Rasinsky (2000) heeft het over de krachtige werking door koppeling van het leren aan het dagelijks leven. De woordenverwerving is nauw verbonden is aan het dagelijks leven. Vernooy (2011) stelt dat woordenschat onlosmakelijk verbonden is met technische lezen, begrijpend lezen, spelling en de schoolontwikkeling in zijn algemeenheid.

Uit bovenstaande punten blijkt het belang van een goede ontwikkeling van de woordenschat. Kort samengevat heeft de woordenschatontwikkeling grote invloed op de kennisopbouw en de leesontwikkeling, waarmee de kans op succes in de schoolloopbaan toeneemt en tevens de kans op slagen in de huidige maatschappij vergroot.

2.1.3 Andere belangen voor goed woordenschatonderwijs

Kennis wordt geleerd door koppeling aan wat bekend is. Het is van cruciaal belang de leerling actief te betrekken bij het verwerken van informatie en het verwerven van kennis en vaardigheden. Dit kan niet zonder sociale interactie (Kagan & Kagan, 2009).

De leerling kan actief betrokken worden bij het verwerven van nieuwe woorden door het oproepen van voorkennis en de inzet van talenten. Door leerlingen als team aan een opdracht te laten werken worden talenten ingezet en ontstaat samenwerkend leren (Ebbens & Ettikoven, 2009).

In de huidige taalmethodes ligt de nadruk van het woordenschatonderwijs voornamelijk op de brede woordenschat en te weinig op de diepe kennis (Brouwer, 2011). Brouwer (2011) pleit voor een pas op de plaats om het onderwijs te verbeteren of versterken. Anders gezegd: 'Dat wat je hebt beter doen'. De behoefte piramide van Maslov in samenhang met de drie psychologische basisbehoeften van Deci & Chandler (1986) laten zien dat de hoogste behoefte van een mens zelfontplooiing is. Voorafgegaan door het ontvangen van waardering en respect (competent voelen), saamhorigheid en liefde (een relatie hebben) en veiligheid met het voldoen aan fysiologische behoeften (goede emotionele basis, autonoom voelen). Het sociaal constructivisme van Vygotsky (1978) staat aan de basis van deze theorie. Hij gaat uit van het idee dat het verwerven van kennis resultaat is van denkactiviteiten van de leerling zelf en niet het gevolg van kennisoverdracht. Deze nieuwe kennis wordt gekoppeld aan kennis die al aanwezig is. Dit principe wordt ook ingezet bij het semantiseren en consolideren van nieuwe woorden bij de viertakt van Verhallen (1994).

Van der Branden (2011) schrijft dat het taalverwervendbrein beter werkt met het aanleren van een combinatie van woorden. Het leggen van verbindingen tussen woorden, woordgroepen en concepten. Het maken van een combinatie van woorden ondersteunt een bredere ontwikkeling van de taal en het vermogen te kunnen deelnemen aan een conversatie. Het taalverwervendbrein onderzoekt 'de nieuwe woorden'. Het brein tast als het ware de mogelijkheden af. Hoe klinkt het woord, hoe ziet het woord eruit, in welk verband wordt het woord gebruikt, in welke situaties past het woord, et cetera. Door het op diverse wijze aan bieden van woorden krijgt de leerling steeds meer grip op het woord/begrip. Woorden die het meest beklijven zijn woorden die van persoonlijk belang zijn voor de leerling, frequent worden aangeboden met actie en interactie. Wanneer de leerling concrete ervaringen opdoet met het woord zal dit beter opgeslagen worden in het brein (Van der Branden, 2010).

2.2 Wat zegt de literatuur over de meervoudige intelligentie theorie van Gardner (1983)

2.2.1 Wat is meervoudige intelligentie

Gardner ontwikkelde rond 1980 een nieuwe theorie over intelligentie: 'De meervoudige intelligentie'. Volgens Gardner bezit ieder mens talenten. Aan deze talenten ligt een bepaalde intelligentie aan ten grondslag. Ieder mens bezit al deze intelligenties, maar de ontwikkeling ervan kan verschillen per individu en verschillen qua niveau. Ieder mens heeft zijn eigen voorkeuren. Gardner (1983) heeft acht intelligenties beschreven.

2.2.2 De acht soorten intelligenties beschreven door Gardner (1983)

- 1) Verbaal/linguïstische intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door geschreven en gesproken woorden.
- 2) Logisch/mathematische intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door patronen, verbanden, getallen en symbolen.
- 3) Visueel/ruimtelijke intelligentie
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door kleuren, vormen en afstanden.
- 4) Muzikaal/ritmische intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door ritme, toonhoogte en klankkleur.
- 5) Lichamelijke/kinesthetische intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door lichamelijke signalen.
- 6) Interpersoonlijke intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door verlangens, motivatie en gevoelens van anderen
- 7) Intra persoonlijke intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door emoties, ingevingen, stemmingen en diepere gedachten.
- 8) Natuurgerichte intelligentie:
Dit is iemand die gestimuleerd wordt door flora, fauna, stenen en wolken.



Afbeelding 1: Meervoudige intelligenties

Bron:

<http://img166.imageshack.us/img166/2331/miwebsitect2.jpg>

2.2.3 Intelligentie en woordenschat:

Wetenschappelijk bewijs voor het bestaan van de acht intelligenties is er niet (White, 2004). White (2004) vraagt zich af wat de gevolgen zijn als scholen zich geheel volgens dit concept hervormen. Hij is bang dat leerlingen zich een verkeerd zelfbeeld creëren, gestoeld op een misschien verkeerde theorie. Onafhankelijk van het wel of niet juist zijn van deze theorie blijkt uit de literatuur de importantie van het meerdere malen en op verschillende wijzen aanbieden van woorden binnen het woordenschat onderwijs (Verhallen & Verhallen, 1994). Zoals eerder genoemd is volgens Ambruster et al. (2010) een gevarieerde aanpak van het woordenschatonderwijs het meest gunstig, in het bijzonder wanneer het gekoppeld wordt aan aanwezige kennis en de omgeving (Rasinsky, 2000). Het begrip 'matchen, stretchen en vieren', geïntroduceerd door Kagan (2009) sluit hierbij aan. Talenten/intelligenties die de leerling in ruime mate bezitten worden aangesproken (= matchen) en intelligenties die de leerling in mindere mate bezit worden verbeterd (=stretchen). De vraag is niet: 'Hoe knap ben jij?' maar 'Hoe ben jij knap!'. Anders gezegd: Welke onderwijskundige behoeften heeft de leerling die de leerkracht kan bieden (Pameijer, Van de Beukering, De Lange, 2011). Op deze manier is er geen sprake van onderwijshervorming, maar onderwijsverbreding. Niet alleen de verbale kant wordt aangeboden, maar er worden meerdere zintuigen en kwaliteiten benut.

Onze definitie van intelligentie bepaald de manier waarop wij onderwijzen. Dit roept de vraag op: 'Wat wordt er verstaan onder het begrip intelligentie?'.

Het begrip intelligentie is een algemeen begrip uit de psychologie, waarvoor nog geen sluitende omschrijving is gevonden.

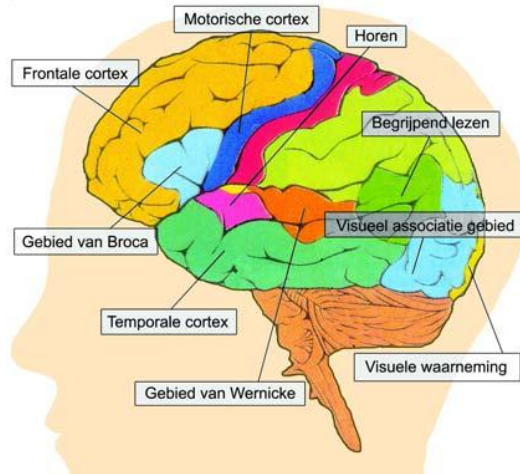
Een samenvoeging van definities uit woordenboeken geeft de volgende omschrijving:

Intelligentie is het verstandelijk vermogen om kennis en ervaring toe te passen bij het oplossen van problemen. IQ is de cijfermatige uitdrukking van de intellectuele vermogens. Intelligentie is tevens een kenmerk van de persoonlijkheid. Er zijn verschillen in de mate van ontwikkeling van de verschillende functie.

Een gangbare mening over het IQ is dat het overdraagbaar en onveranderlijk is. Huidig onderzoek laat andere resultaten zien. Modern hersenonderzoek ondersteunt de gedachte dat een stimulerende

omgeving de sleutel is tot het bevredigen van natuurlijke nieuwsgierigheid van een brein is en het optimaal ontwikkelen van talenten van de leerling. In 2.3 zal dieper ingegaan worden op de werking en ontwikkeling van het brein.

2.3 Wat zegt de literatuur over de ontwikkeling van het brein.



1. Visueel associatiegebied
Het visueel waarnemingsvermogen
2. Gebied van Broca
Het produceren van gesproken taal.
3. Frontale Cortex
Het abstract denken en problemen oplossen
4. Temporale Corte
Het onthouden van feiten
5. Gebied van Wernicke
Het begrijpen van taal
6. Motorische Cortex
Het besturen van de ledematen

Afbeelding 2:Ddwardsdoorsnede van de hersenen

Bron: <http://cev49vj2009.pbworks.com/w/page/7495551/HERSENEN>

2.3.1 Hoe ontwikkelt het brein zich?

Jolles (2011) schrijft dat het brein zich ontwikkelt in relatie tot zinvolle prikkels. Hij stelt vast dat de hersenen pas twintig jaar na de geboorte volgroeid zijn. In deze periode verviervoudigt het gewicht van de hersenen. Waarvan het grootste deel van deze toename de eerste tien jaar plaatsvindt. De voornaamste ontwikkeling is het leggen van verbindingen tussen hersencellen. Mentale verbanden leggen tussen feiten, begrippen en het associëren helpen de ontwikkeling van het brein. Het actief betrekken van de leerling bij het verwerken van informatie en het verwerven van kennis en vaardigheden is van het grootste belang. Sociale interactie is hierbij onontbeerlijk. Het brein ontwikkelt zich in relatie tot de omgeving. Fogerty (1999) benadrukt, hersenen moeten gebruikt worden! Interactie en relaties zorgen dat hersenen zich sneller en beter ontwikkelen (Jutten, 2008). Hütther (2006) in De Munnik & Vreugdenhil (2007) zegt dat het brein het beste leert wanneer er naar probleemoplossingen gezocht moet worden. Dit stelt de leerling in staat beslissingen te nemen. Het leren moet in samenhang zijn met de werkelijkheid.

2.3.2 De relatie woordenschat en het brein

Woordenschat is een netwerk wat opgebouwd moet worden. De drie algemeen geldende principes die relevant zijn rond de woordenschatverwerving, zoals genoemd in 2.1.1 sluiten aan bij de ontwikkeling van het brein. Door vaker, kort geordende leerstof te oefenen wordt de opbouw van het brein sterker en specifieker. De opgeslagen kennis kan makkelijker worden opgeroepen en aangepast worden aan nieuwe informatie en wendbaar worden gebruikt (Ebbens & Ettekoven, 2009). Nieuwe kennis wordt gekoppeld aan aanwezige kennis (Schip, 2006). Braun en Meier (2006) in De Munnik & Vreugdenhil (2007) schrijven dat bij een leersucces de hersenen een stof afscheiden die een plezierervaring veroorzaakt. Positieve emoties geven een snellere toegang tot het geheugennetwerk (Schip, 2006). Wanneer er in het onderwijsaanbod rekening wordt gehouden met MI is de kans op een succeservaring en positieve emotie groter en wordt er meer geleerd.

Voorafgaande informatie geeft argumenten om te kiezen voor een MI benadering bij woordenschat onderwijs, omdat het onafhankelijk is van het waarheidsgehalte van de MI theorie van Gardner (1983). Om het brein te ontwikkelen is het nodig verbindingen tussen hersencellen te vergroten. Door het aanspreken van verschillende vaardigheden/talenten en sensitieve inputkanalen te gebruiken krijgt de leerling de kans een uitgebreider netwerk in zijn brein te ontwikkelen. Branden (2011) veronderstelt

dat het lerend brein van de mens woorden op een complexe, dynamische, grillige en soms zelfs chaotische wijze woorden verwerft. Frequentie, persoonlijk belang en actie- interactie zijn factoren die een sterke impact hebben op de woordverwerving. De literatuur laat zien dat emotie een rol speelt bij het ontwikkelen van het brein (Scrip, 2006). Door een brede benadering van de woorden door MI vergroten de kansen op succeservaringen en zal dit plezierervaringen geven, waardoor de leerling zich meer autonoom en competent gaat voelen.

2.4 Wat zegt de literatuur over de toepassing van de meervoudige intelligentie bij het woordenschatonderwijs.

2.4.1 Praktische toepassing van meervoudige intelligentie

Kagan en Kagan (2009) hebben een praktische uitwerking gemaakt van het werken met MI door de inzet van coöperatieve werkvormen. Deze werkvormen zijn geschikt, omdat actief participeren en het opdoen van betekenisvolle leerervaringen een positieve werking heeft op de woordverwerving (Branden, 2011). Bij coöperatieve werkvormen is er sprake van gelijke deelname, individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane actie (G.I.P.S.). In de volgende paragraaf zal hier nader op ingegaan worden. Onderzoek toont aan dat samenwerkend leren zorgt voor betere prestaties (Ebbens & Ettekoven, 2009). Elke leerling heeft talenten. De een is verbaal sterk, een ander in het vinden van logische verbanden. Zo beschrijft Kagan (2009) in navolging van Gardner (1983) acht verschillende intelligenties. De coöperatieve werkvormen zorgen voor het benutten van de verschillen tussen de leerlingen en het toe-eigeningsproces van de lesstof. Door overleg komen leerlingen met een andere gedachtegang en mening in aanraking, waardoor ze tot nieuwe inzichten kunnen komen. Deze samenwerking kan tot problemen leiden die om oplossingen vragen, wat bevorderlijk is voor de breinontwikkeling (Hünther, 2006).

2.4.2 Wat is coöperatief leren

Dit is een onderwijsvorm waarin samenwerken centraal staat. Er is sprake van een wederzijdse afhankelijkheid voor het al dan niet slagen van de opdracht. Onderzoek toont significant hogere leeropbrengsten voor de leerlingen.

De vier basisprincipes zijn: G.I.P.S. (Kagan, 2005)

1. **Gelijke deelname:** alle leerlingen nemen evenveel deel aan het proces
2. **Individuele aanspreekbaarheid:** alle leerlingen zijn verantwoordelijk
3. **Positieve wederzijdse afhankelijkheid:** als team samen resultaat bereiken
4. **Simultane actie:** gelijke interactie tussen de groepsgenoten

Hierin komt de interactie sterk naar voren en het gebruik van de verschillende talenten van de leerlingen uit de groep.

2.5 Tot slot

In het theoretisch concept is het uitgangspunt van de interventie voor dit praktijkonderzoek nader toegelicht. Er is gekozen voor de MI benadering binnen het woordenschat onderwijs, omdat uit de literatuur blijkt dat kennisopname gestimuleerd wordt door meerdere input kanalen en samenwerking. Beide komen aan bod door de MI theorie als basis te gebruiken. Woordenschat is bij uitstek een kennisverwerving waar het brein in grote mate wordt ingeschakeld, omdat het aan de basis ligt van de taal en de daarmee in verband staande vaardigheden.

Hoofdstuk 3: Opzet van het praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het praktijkonderzoek beschreven. De onderzoeksvraag genoemd in de inleiding is het uitgangspunt van dit onderzoek. De verwachting is dat het onderzoek antwoord geeft op de centrale vraag:

‘Wat is het effect van het inzetten van het concept van meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) binnen de woordenschatlessen op het niveau van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van groep 5 van de Beatrixschool te Urk gedurende de periode september 2012- januari 2013’.

3.1 Opzet van het praktijkonderzoek

De verlegenheidssituatie impliceert een mogelijke groei door een veranderende aanpak van het woordenschatonderwijs. In dit onderzoek wordt geprobeerd aan te tonen dat het MI concept op een positieve manier kan bijdragen tot groei van de woordenschatverweving. In de centrale onderzoeksvraag wordt gesproken over het MI concept. Het woord ‘concept’ heeft betrekking op het uitgangspunt van het ontwerp. Het denkbeeld van Gardner (1983) over MI wordt ingezet bij het praktisch ontwerp van de interventie. De materialen en werkwijzen die worden ingezet tijdens het woordenschatonderwijs komen tegemoet aan zoveel mogelijk verschillende intelligenties. Bij het ontwerp wordt er rekening gehouden met de aanwezige intelligenties in de desbetreffende groep en de praktische uitvoerbaarheid in de dagelijkse praktijk voor de leerkracht. Het is een interventie welke in een tijdspad van zes maanden plaatsvindt.

Er is gekozen voor een praktisch, ontwerpgericht onderzoek, waarbij een woordenschat interventie wordt ontworpen, uitgetoetst en ondersteund door onderzoek (Harinck, 2010). In het onderzoek staat het effect van het inzetten van het MI concept op de woordenschat ontwikkeling centraal. De periode is zes maanden en loopt van augustus 2012 tot en met januari 2013. Er is voor dit tijdsbestek gekozen, omdat dit praktisch goed haalbaar en meetbaar is. Het onderzoek is gericht op een interventie, welke is iteratief (proces herhalen totdat aan de gestelde voorwaarde is voldaan). Het onderzoek kent vier fasen. Ten eerste het analyseren van het probleem. Met deze gegevens wordt een ontwerp ontwikkeld, beproefd en geëvalueerd en tenslotte gereviseerd (Plomp & Nieveen, 2009). Voor de eerste fase wordt een documentonderzoek gedaan naar de voorgaande manier van werken aan de hand van de handleiding van de methode Taalverhaal. De scores van de CITO- eind vier (E4) worden bekeken. In het tweede deel staat het ontwerp van de interventie centraal. Ten dienste van het ontwerp wordt de meervoudige intelligentie test (MIT) van Kagan & Kagan (2009) ingezet, welke wordt aangevuld met een zelfontworpen, eenvoudiger versie met illustraties. In fase drie wordt de interventie ingezet, geëvalueerd en bijgesteld ter verbetering. De interventiematerialen worden ontworpen en gemaakt bij de aanwezige taalmethode (Taalverhaal). Om meer inzicht te verkrijgen in de ingezette interventie is het belangrijk om de ervaringen van de leerlingen en leerkrachten vast te leggen. Met deze gegevens kan het ontwerp bijgesteld en/of aangescherpt worden. Het hele interventie proces wordt vastgelegd in het logboek van de onderzoeker en met regelmaat besproken met een lid van het MT.

Tot slot wordt het effect van de interventie gemeten door afname van de midden vijf Cito-toets (M5) en aangevuld met het afnemen van een zelfontworpen woordenschattoets, waarin de behandelde woorden uit hoofdstuk een tot en met twaalf wordt getoetst. Om een totaalbeeld te krijgen van het verloop van het groepsniveau wordt de Cito M5 afgezet tegen de Cito-toetsen midden drie (M3) en midden vier (M4). Er is gekozen voor de midden toetsen, omdat dit een reëler beeld geeft ten opzichte van ontwikkeling. Dit beeld is reëler, omdat de leerlingen ongeveer een zelfde periode bij de nieuwe leerkracht in de klas zitten.

3.2 De doelgroep:

De doelgroep in het onderzoek is groep 5A (2012-2013) van de Prinses Beatrixschool te Urk. Het aantal leerlingen is 28 (N=28). De onderzoeker is de groepsleerkracht voor twee dagen in groep 5A. De duo leerkracht van deze groep zal op dezelfde wijze het woordenschat onderwijs aanbieden. Er wordt triangulatie toegepast door het inzetten van een controle groep. Dit is groep 5B van de Beatrixschool. Het aantal leerlingen in deze groep is 17 (N=17).

De leerkrachten van groep 5A en 5B (N=3).

3.3 Onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Hoe wordt vormgegeven aan het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?

Om antwoord te geven op deze onderzoeksvraag, wordt een documentonderzoek uitgevoerd die zicht geeft op het huidige woordenschatonderwijs, zoals in de methode taalverhaal wordt voorgeschreven.

3.3.2 Hoe is het huidige niveau van de woordenschat in groep vijf van de Beatrixschool?

Dit wordt bepaald door het bereikte niveau van de Cito E4, welke staat vermeld in het leerling volgsysteem. Deze gegevens worden tevens ingezet om antwoord te krijgen op deelvraag 3.9, welke het niveau bepaald na het inzetten van de interventie.

3.3.3. Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?

Deze vraag wordt beantwoord door een afname van de meervoudige intelligentie test (MIT) van Kagan & Kagan (2009) en de afname van een zelfontworpen intelligentie test.

Er is voor deze dubbele test gekozen, omdat de MIT moeilijk is voor leerlingen uit groep vijf. In de zelfontworpen test is gekozen voor visuele ondersteuning het te maken van de intelligentiekeuze. De toets is ontworpen met gegevens uit Kagan & Kagan (2009) en wordt individueel afgenomen met bij de intelligentie passende afbeeldingen en auditieve ondersteuning bij de vraagstelling.

3.3.4 Hoe wordt vormgegeven aan het concept meervoudige intelligentie binnen woordenschat onderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?

De vormgeving van het MI concept wordt bijgehouden in het logboek van de onderzoeker. In het logboek wordt het interventieproces vastgelegd en door het noteren van het werkproces wordt het eindproduct beter. Ervaringen van de leerlingen en van belang zijnde, opvallende zaken werden in dit logboek bij gehouden. Tevens worden de ervaringen van de leerkracht van groep 5B meegenomen in het bijstellen van de interventie en voor triangulatie. Het interventieproces is enige malen besproken met een lid van het MT.

3.3.5 Hoe is het niveau van de woordenschat van groep vijf van de Beatrixschool na de in onderzoeksvraag drie genoemde interventie?

Het niveau na de interventie, die heeft plaatsgevonden vanaf augustus 2012 tot en met januari 2013, wordt bepaald door de afname van de Cito M5op het ingeroosterde tijdstip, januari 2013.

Tevens wordt het verloop van de M3, M4 en M5 Cito met elkaar vergeleken om verandering te kunnen vaststellen. Verder wordt er een zelfontworpen woordenschattoets afgenomen, waarin de aangeboden woorden van het afgelopen half jaar worden getoetst. In deze toets wordt zowel de receptieve (= het kunnen aangeven van de betekenis) als de productieve (= het kunnen ophalen van de betekenis) (Sandra, Rymenans, Cuvelier, 2007) woordkennis getoetst, om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de woordenschatverwerving. De toets bestaat uit 48 opgaven in 6 soorten vraagstelling. Er zijn opgaven met en zonder visuele ondersteuning. Een grote pijler van de interventie was de visuele ondersteuning door middel van een Power Point van iedere woordenschatles. Tijdens het ontwerp zijn enkele proefafnames genomen bij representatieve proefpersonen. De toets is bijgesteld op gebleken fouten. Er is een checklist voor evaluatie en kwaliteit van een praktijktoets afgenomen die samengesteld is door Cito (Huhlemeier, 2002) (*bijlage 1 en 2*).

3.3.6 Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs?

De ervaringen van de leerlingen en leerkrachten met de interventie, worden onderzocht door de afname van een vragenlijst. Deze zelfontworpen vragenlijsten geven de onderzoeker zicht op de

ervaringen die de onderzochte leerlingen in de praktijk hebben met de ingezette interventie binnen het woordenschatonderwijs en de mening van de leerkracht hierover. Met de opgedane informatie kan het interventieontwerp worden verbeterd (Plomp & Nieveen, 2009). Er is gekozen voor een vragenlijst met open en gesloten vragen. Swanborn (1991) in Post (2004) onderscheid zes vormen in vraagstelling. In de vragenlijst voor de leerlingen is gekozen voor de volledige vragende zin, beweringen en te completerende beweringen. Door gesloten vragen is het voor de leerlingen direct duidelijk wat er wordt verwacht en geeft het voor het onderzoek duidelijkheid in aantallen. Door de gesloten vragen aan te vullen met open vragen geeft het de onderzoeker de gelegenheid de interventie vanuit een ander gezichtspunt te bekijken en begrijpen, doordat de leerlingen hun beleving delen met de onderzoeker. Dit geeft een diepere kijk op hoe de leerlingen de interventie hebben ervaren (in Post, 2004, Patton, 1983). Bij de gesloten vragen is gekozen voor een tweekeuze alternatief om een duidelijk beeld te krijgen en een beoordelingsschaal (Harinck, 2010), omdat er sprake is van een ervaring met de werkvorm. Er is gestreefd naar consistentie in antwoordstijl, zodat het voor de leerlingen duidelijk hoe ze moeten antwoorden (in Post, 2004, Gillham, 2000). Voor de leerkrachten zijn de antwoordmogelijkheden, zowel gesloten als open met de mogelijkheid tot het geven van informatie.

3.4 Triangulatie

Per deelvraag wordt gekeken naar het meest valide en betrouwbare meetinstrument. Om een beter zicht te krijgen op de interventie wordt gebruik gemaakt van triangulatie. Dit vindt plaats door meerdere vormen van toetsing van de woordenschat. Door de Cito-toetsen, de zelfontworpen woordenschattoets, de vragenlijst voor leerlingen en leerkrachten. De uitslagen worden op verschillende wijze vergeleken. Verder vindt er triangulatie plaats op grond van resultaten van groep 5B en de ervaringen en mening van de leerkracht van groep 5B. Om de betrouwbaarheid te vergroten bij het vaststellen van de meest voorkomende intelligenties in groep 5A worden er twee verschillende testen gebruikt, omdat het hier gaat om subjectieve gegevens.

3.5 Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van het praktijkonderzoek (Harinck, 2010) wordt gegarandeerd door het afnemen van de gestandaardiseerde Cito-toets en het uitvoeren van proeftoetsen bij de zelfontworpen woordenschattoets (zie paragraaf 3.3). De zelfontworpen woordenschattoets is met een kwaliteitschecklist geëvalueerd (Kuhlemeier, 2002). Om het onderzoek valide te laten zijn, worden tijdens de interventie uitsluitend de woorden uit de taalmethode taalverhaal (les een en drie) aangeboden en geen extra Cito-toetswoorden toegevoegd. Door triangulatie wordt een zo groot mogelijke betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd.

3.6 Communicatie

Het managementteam (MT) is tijdens het onderzoeksproces steeds op de hoogte gehouden van de voortgang. Ook heeft er regelmatig overleg plaatsgevonden met de leerkracht van groep 5B over het gebruik, effect en de resultaten van de interventie.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de behaalde resultaten van de afgenomen testen en toetsen behandeld. Onderzoeksvraag twee en drie uit de inleiding worden gezamenlijk beantwoord, omdat dit een duidelijker zicht geeft op de resultaten. Door de citotoetsen/-uitslagen wordt het niveau van de woordenschat van onderzoeksgroep 5A, voor en na de interventie vastgesteld. Met deze gegevens kan een vergelijking gemaakt worden om te beoordelen of er een betekenisvolle vooruitgang is geboekt in de gestelde periode. Tevens wordt gekeken over een langere periode (2010 tot en met 2013) om vast te stellen of er sprake is van een opvallende verandering. Verder worden de zelfontworpen woordenschattoets, de vragenlijsten en de MI testen besproken.

4.1 Hoe wordt vormgegeven aan het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?

4.1.1 Document onderzoek taalverhaal

Om antwoord te geven op de vraag hoe de huidige situatie is van het woordenschatonderwijs wordt er een documentstudie gedaan van de methode taalverhaal van Thieme Meulenhoff. In het bijzonder wordt gekeken naar het woordenschataanbod van de methode en de aanbevolen werkwijze. De doelstellingen van de methode voor de woordenschat sluiten aan bij in het theoretisch kader genoemde punten. De methode spreekt over drie hoofddoelen. Het expliciet leren van woorden, aandacht voor woordleer strategieën en het plaatsen van de woorden in een betekenisveld. In de uitvoering missen een aantal zaken. Zo is er weinig aandacht voor het opdoen van een rijke gevarieerde taalervaring. De koppeling van nieuwe kennis aan bestaande kennis komt onvoldoende aan bod. Zoals in het theoretisch kader besproken is de woordenschat een netwerk wat opgebouwd moet worden. De methode taalverhaal biedt weinig variatie in de manier van aanbieden van nieuwe woorden. De oefeningen doen een groot appel op de verbaal/linguïstische intelligentie. Er wordt geen gebruik gemaakt van verschillende contexten. Er is onvoldoende herhaling van de begrippen en koppeling aan bestaande kennis. De netwerkopbouw wordt onvoldoende ontwikkeld en het brein onvoldoende benut.

4.1.2 Welke intelligenties worden aangesproken in Taalverhaal

1. De verbaal/linguïstische intelligentie wordt aangesproken door het luisteren naar- en spreken over het voorgelezen verhaal. Het uitvoeren van de werkboekopdrachten.
2. De logisch/mathematische intelligentie wordt niet aangesproken.
3. De visueel/ruimtelijke intelligentie wordt minimaal aangesproken door kleine plaatjes bij 5 van de 20 nieuwe woorden. Bij het werkschrift wordt gedeeltelijk gebruik gemaakt van afbeeldingen.
4. De muzikaal/ritmische intelligentie wordt weinig aangesproken. Bij een enkel hoofdstuk gaat het over een gedicht.
5. De lichamelijke/kinesthetische intelligentie wordt niet aangesproken.
6. De interpersoonlijke intelligentie wordt vaker ingezet. Er is regelmatig sprake van samenwerkingsopdrachten.
7. De intra persoonlijke intelligentie wordt gebruikt. De opdrachten zijn afwisselend alleen of in tweetal of groep.
8. De natuurgerichte intelligentie wordt niet doelbewust toegepast. De lesstof daagt wel uit tot het gebruiken van deze intelligentie alleen deze wordt niet door de methode ingezet.

In het volgende hoofdstuk zal worden ingegaan op mogelijke aanpassingen.

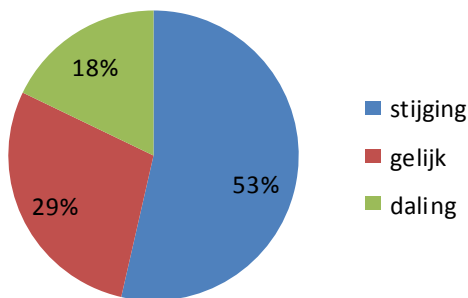
4.2 Hoe is het huidige niveau van de woordenschat in groep vijf van de Beatrixschool en hoe is het niveau na de, in onderzoeksvraag drie genoemde, interventie?

Aan de hand van de citogegevens en de zelfontworpen woordenschattoets wordt het woordenschat niveau voor en na de interventie met elkaar vergeleken.

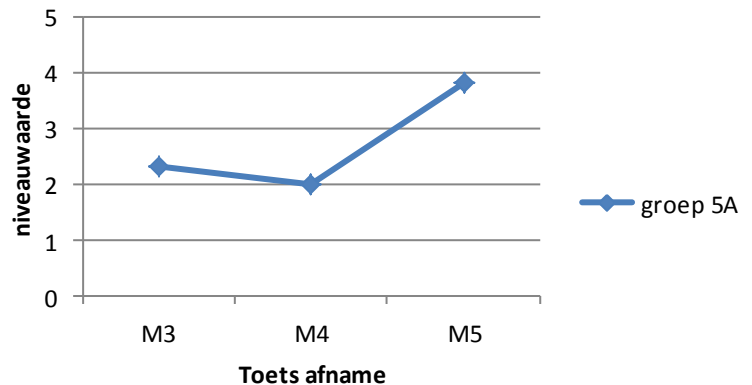
4.2.1 Citotoetsen groep 5A

Het antwoord op deze deelvragen wordt gegeven door twee verschillende meetinstrumenten. Als eerste instrument wordt de uitkomst van de Cito toetsen besproken op twee verschillende manieren. Een vergelijking van de Cito E4 en M5 en ter vergelijking worden de uitslagen M3, M4 en M5 naast elkaar gezet om te zien of er een verandering over een langere periode plaatsvindt. Als tweede de uitkomst van de zelfontworpen woordenschattoets. Beide zijn de resultaten van onderzoeksgroep 5A. Als laatste worden de resultaten van de controlegroep 5B genoemd.

Vergelijking Cito E4 - M5



Verloop niveauwaarden van M3-M4-M5



Grafiek 1: Cito toetsen 5A

Grafiek 2: Verloop van niveauwaarde M3, M4, M5

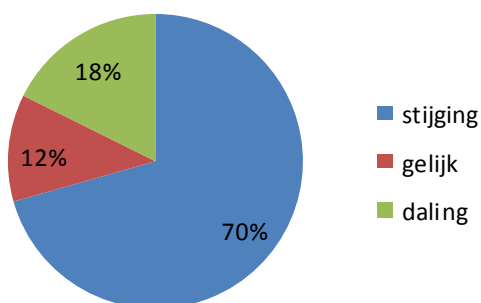
In grafiek 1 zijn de resultaten van de Cito E4 en Cito M5 zijn vergeleken in individuele stijging, daling of het gelijk blijven in niveauwaarde. De belangrijkste vaststelling is een stijging in niveauwaarde van 53 % van de leerlingen. Grafiek 2 geeft het verloop van het woordenschatniveau van groep 5A over een langer tijdsbestek aan. Hiermee kan het hele verloop van het niveau van de woordenschat ontwikkeling tijdens de hele schoolloopbaan van deze leerlingen worden vastgesteld op een vergelijkbaar tijdstip, namelijk midden in het schooljaar. In deze grafiek is waar te nemen dat er een aanzienlijke stijging na M4 is ingezet. De niveauwaardes zijn gestegen van rond de 2 naar rond de 4.

4.2.2 Citotoetsen groep 5B

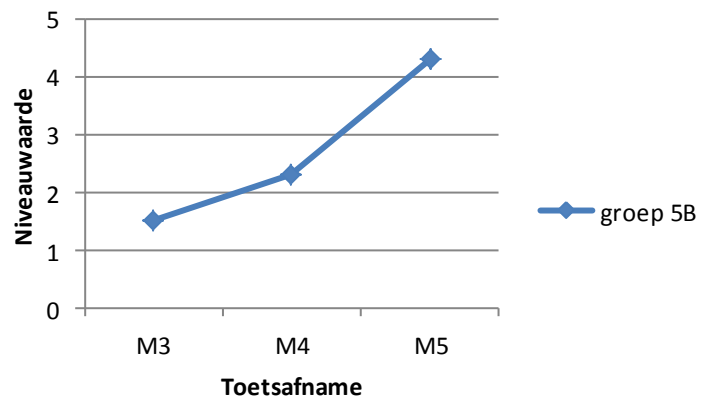
Controle groep 5B (N=17) laat vergelijkbare resultaten zien.

Bij de vergelijking E4 met M5 is een groep van 70% stijgers in niveauwaarde af te lezen. Uit de niveauwaardengrafiek valt af te lezen dat de stijging in niveauwaarde ook bij de controle groep aanzienlijk gestegen is, van rond de 2 naar boven een niveauwaarde van 4.

Vergelijking Cito E4 met M5



Verloop niveauwaarden M3-M4-M5



Grafiek 3: Cito toetsen 5B

Grafiek 4: Verloop van niveauwaarden M3, M4, M5

4.2.3 Zelfontworpen woordenschattoets

In deze paragraaf wordt er dieper ingegaan op deelvraag negen waar het draait om de situatie na de interventie. De resultaten van deze toets werpen een dieper inzicht op het bekijken van de aangeboden woorden tijdens de interventie en zorgt voor triangulatie.

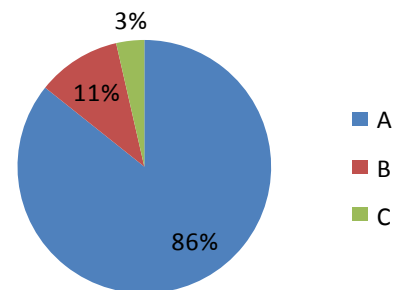


Grafiek 5: Uitslag zelfontworpen woordenschattoets

Uit deze grafiek is duidelijk af te lezen dat de piek zit bij 41 goede antwoorden op het totaal van 48 opgaven. De hoogste score is 46 goede antwoorden en de laagste score is 34 goede antwoorden. Worden de scores in de, in de toets genoemde, schaal gezet, ziet het er als volgt uit:

Schaal:

100% =	48 goed	A	uitstekend	24 leerlingen
80% =	38 goed	B	goed	3 leerlingen
75% =	36 goed	C	voldoende	1 leerlingen
60% =	29 goed	D	matig	0 leerlingen
50% =	24 goed	E	onvoldoende	0 leerlingen



Tabel 1: Schaalscore

Grafiek 6: Scores groep 5A

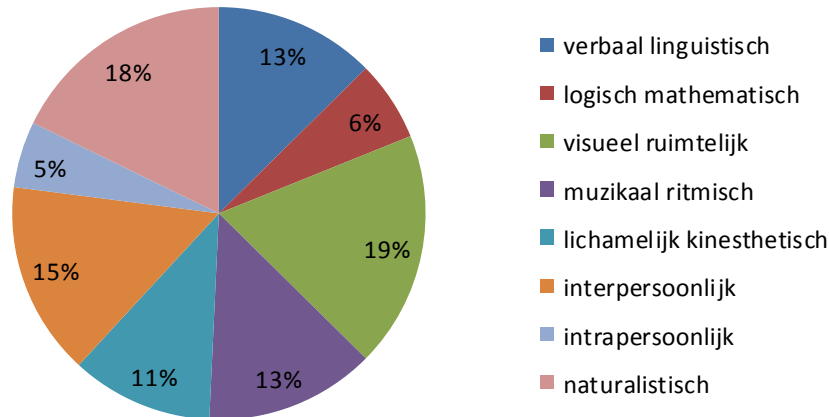
Wordt de score procentueel uitgedrukt is te zien dat meer dan 90% van de leerlingen een A/B score heeft gehaald. Dit betekent, meer dan 75% van de opgaves zijn goed. Geen enkele leerling scoort minder dan 60% goede antwoorden.

4.3 Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?

Deze paragraaf geeft antwoord op de vraag welke intelligenties met meer dan 15% voorkomen in groep 5A van de Beatrixschool. Het heeft een bijdrage geleverd aan de vormgeving van het MI concept binnen de interventie en bijstellen hiervan.

4.3.1 De M.I.T

De M.I.T. van Kagan & Kagan (2009) vonden de leerlingen moeilijk om in te vullen. Zij hadden behoefte aan nadere uitleg bij de verschillende onderdelen.
Er zijn 26 goed ingevulde formulieren (N=26)



Grafiek 7:
Kagan & Kagan (2009) M.I. test

Opvallende positieve uitslagen zijn de visueel ruimtelijk, naturalistisch en interpersoonlijke intelligentie. Laag scoren de logische mathematische en intra persoonlijke intelligentie. Meer dan de genoemde 15% scoren visueel/ruimtelijk, naturalistisch en interpersoonlijk. Dit zijn duidelijk aanwezige intelligenties in de interventie.

4.3.2 Zelfontworpen meervoudige intelligentie test met visuele ondersteuning

Deze test geeft bredere kijk op de uitslagen van de M.I.T. (Kagan & Kagan, 2009). Deze test is afgenomen in groep 5A. Totaal aanwezige leerlingen N=26. Eerst wordt de indeling gegeven waarin de keuzes zichtbaar zijn gevolgd door de procentuele verdeling.

➤ Indeling waarin de keuzes zichtbaar zijn.

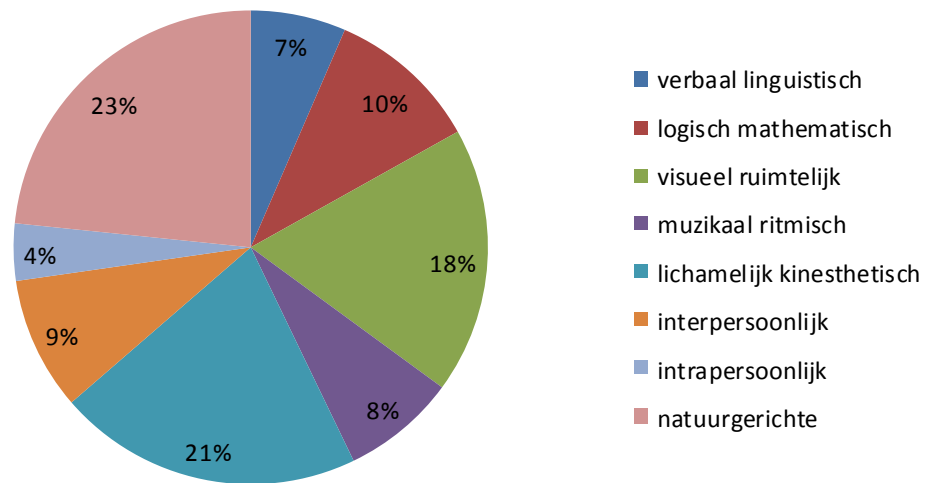
De intelligentie	1 ^e keus	2 ^e keus	3 ^e keus	Totaal	Negatief gekozen
Verbaal/linguïstische intelligentie:	1	1	3	5	5
Logisch/mathematische intelligentie:	3	2	3	8	2
Visueel/ruimtelijke intelligentie	3	5	6	14	2
Muzikaal/ritmische intelligentie:	2	3	1	6	5
Lichamelijke/kinesthetische intelligentie:	6	5	5	16	1
Interpersoonlijke intelligentie:	2	3	2	7	0
Intra persoonlijke intelligentie:	0	1	2	3	9
Natuurgerichte intelligentie:	9	5	4	18	1

Tabel 2: Keuzes weergegeven per leerling uit groep 5A

Opvallend positieve uitschieters bij de eerste keuze zijn natuurgerichte en lichamelijk/kinesthetische intelligentie. Opvallend negatief gekozen de intra persoonlijke intelligentie.

Het totaalbeeld in acht nemend zijn ruim positief de natuurgerichte (18 leerlingen), de lichamelijk/kinesthetisch (16 leerlingen) en de visueel ruimtelijk (14 leerlingen) intelligentie

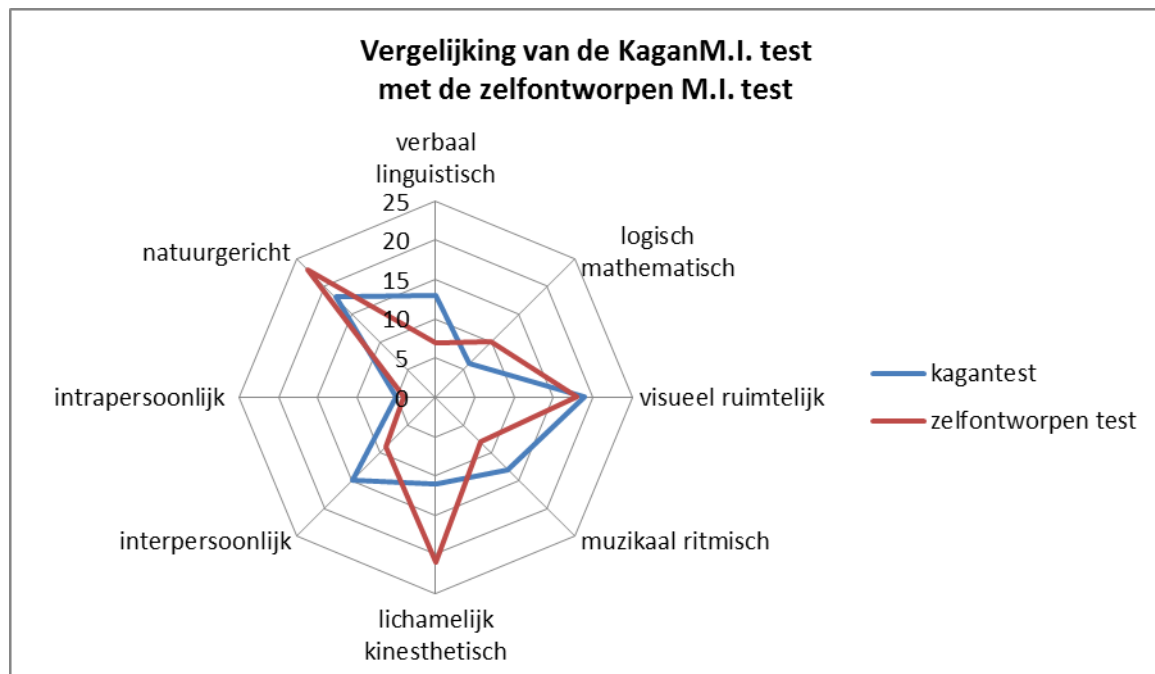
➤ **Procentuele verdeling van de intelligenties (totaalscore uit tabel 2)**



Grafiek 8: Procentuele verdeling van de intelligenties in groep 5A

Voor de natuurgerichte en lichamelijk kinesthetisch kiest bijna een kwart van de leerlingen. De intrapersonlijke intelligentie is slechts een klein percentage. Bij deze test is te zien dat ook visueel/ruimtelijk en natuurgerichte boven de 15% scoren. Tevens scoort hier lichamelijk/kinesthetisch ook ruim boven de 15%.

4.3.3 Vergelijking van de M.I.T. en zelfontworpen M.I. test



Grafiek 9: Vergelijking Kagan test met de zelfontworpen M.I. test

In deze grafiek is de overlap van de voorkeursintelligenties natuurgericht en visueel/ruimtelijk groot. Het meest opvallende verschil is de lichamelijk kinesthetisch intelligentie. Deze scoort hoger bij de zelfontworpen test. Verder is er een klein verschil is te constateren op het gebied van

verbaal/linguïstisch, muzikaal/ritmisch en interpersoonlijk. In beide testen scoort de intra persoonlijke intelligentie het laagst.

4.4 Hoe wordt vormgegeven aan het concept meervoudige intelligentie binnen woordenschat onderwijs in groep vijf van de Beatrixschool?

In deze paragraaf wordt ingegaan op de vormgeving van de interventie. Dit is vastgelegd in een logboek, waarvan een relevante samenvatting wordt gegeven. De interventie is gestart vanaf dag een in onderzoeksgroep 5A. Controlegroep 5B heeft de ontworpen materialen ingezet vanaf week twee/drie.

De werkwijze van de methode wordt meegenomen bij het ontwerp van de interventie.

1. Opbouw van de woordenschatles:
 - Aanbieden van een power point waarin van alle nieuwe doelwoorden uit les een en drie een afbeelding te zien is. Zowel de kijkwoorden als leeswoorden, worden visueel ondersteund.
 - De woorden worden, indien relevant, samen aangeboden.
 - In eerste instantie krijgen de leerlingen de afbeeldingen te zien, waarbij ze mogen brainstormen en daarna worden de desbetreffende doelwoorden erbij geflitst.
 - Het verhaal wordt voorgelezen en besproken. De verwerkingsopdrachten uit zowel lesboek als werkschrift worden behandeld en gemaakt.
2. Extra oefeningen buiten de taallessen, waarin het concept meervoudige intelligentie als uitgangspunt wordt genomen.
 - Er is een extra verwerkingswerkblad met een opdrachtenkant en een plaatjeszijde. Bij deze opdrachten worden verschillende intelligenties aangesproken.
 - Gebruik makend van coöperatieve werkvormen worden de woorden opnieuw geoefend en verwerkt (o.a. mix en koppel, twee vergelijk, de placemat, et cetera)
 - Spelactiviteiten waarin de woorden worden verwerkt.
 - Creatieve opdrachten waarbij de woorden centraal staan.

Niet alle lessen zijn hetzelfde. Onderdeel een is altijd gelijk en onderdeel twee varieert per hoofdstuk. Er worden altijd extra activiteiten gedaan, ten aanzien van de woordenschat.

Om zicht te krijgen op de daadwerkelijke beklijving van de aangeboden woorden wordt er een zelfontworpen woordenschattoets gemaakt en afgenomen. Voor de uitslag zie paragraaf 4.2.2.

4.5 Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs?

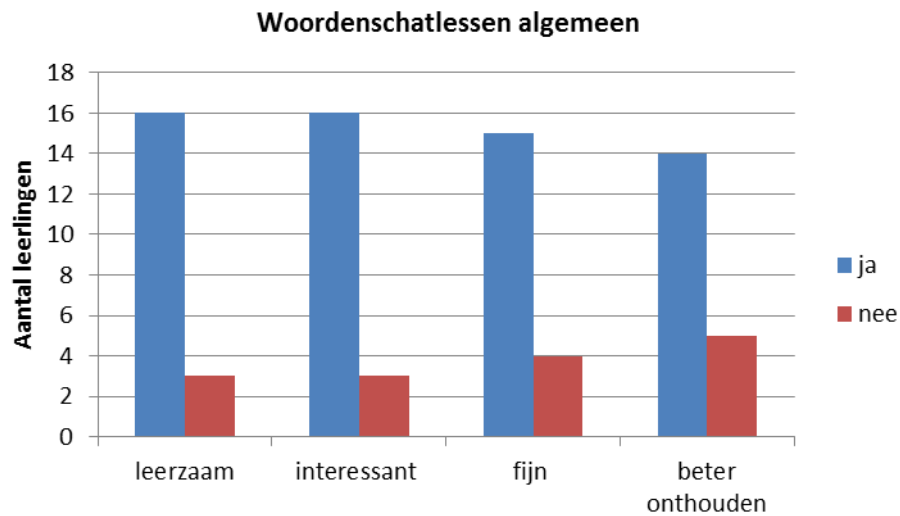
Deze paragraaf geeft het antwoord op de vraag hoe de leerlingen van groep 5A de aangeboden interventie hebben ervaren. Deze informatie wordt verkregen door het afnemen van een vragenlijst. Met deze gegevens kan de interventie worden bijgesteld voor de tweede periode van dit schooljaar. Tenslotte worden de vragen aan de leerkracht en het overleg met het MT besproken.

4.5.1 Algemene informatie vragenlijst

In onderstaande grafieken zijn negentien ingevulde vragenlijsten verwerkt (N=19).

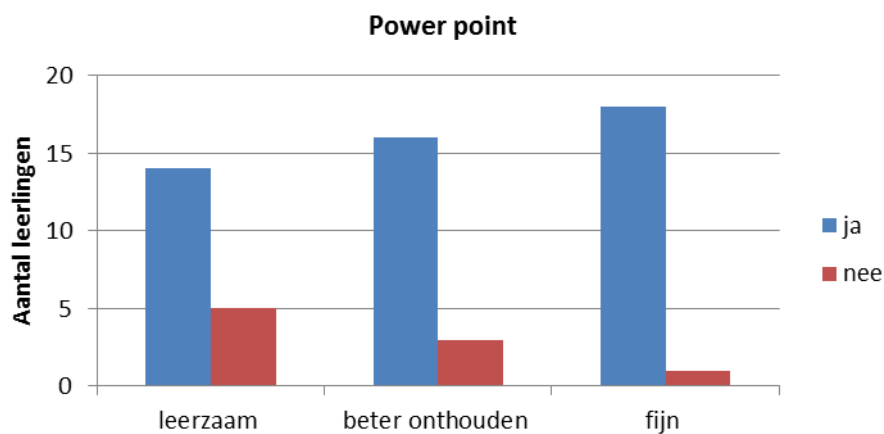
Op vraag 1, uit welke activiteiten de woordenschatlessen bestaan, komt weinig respons. Tijdens het lezen van de antwoorden valt op dat enkele leerlingen nee als antwoord geven bij vraag 1 tot en met 4 en daarna bij vraag 5 waar wordt ingegaan op de activiteiten en vraag 5 waar naar het plezier wordt gevraagd zij heel positief antwoorden. In de onderstaande grafieken en tabel worden de antwoorden van de vragen 2 tot en met 7 weergegeven. De grafieken geven een duidelijk beeld van de ervaringen van de leerlingen met de interventie.

4.5.2 Wat vind jij van de woordenschatlessen?



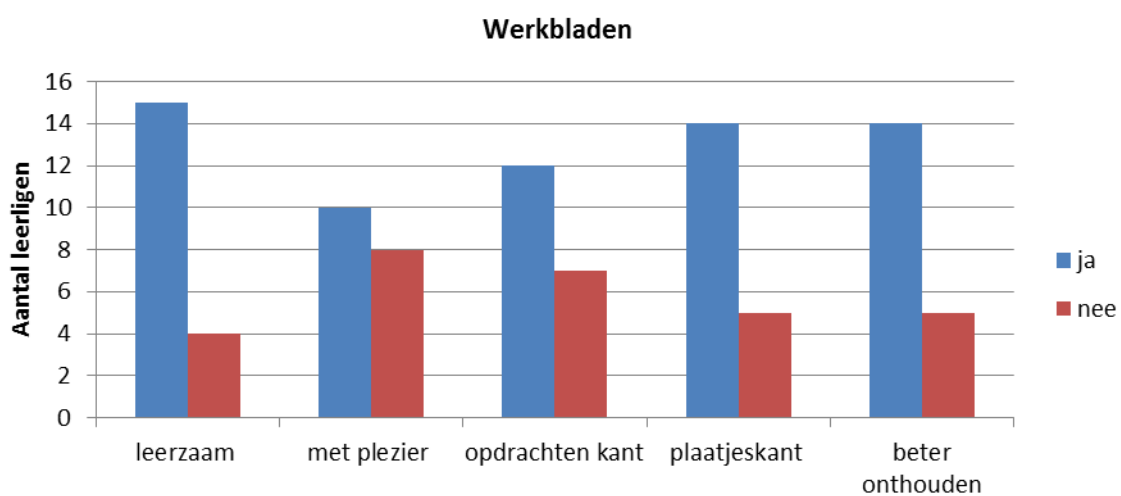
Grafiek 10: Mening van de leerlingen over woordenschatlessen

4.5.3 Wat vind jij van de Power Point van de woordenschatwoorden?



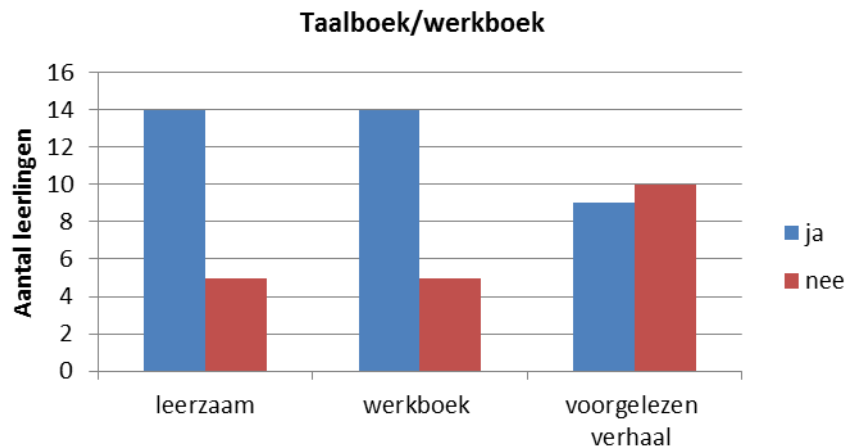
Grafiek 11: Mening van de leerlingen over power point

4.5.4 Wat vind jij van de werkbladen bij de woordenschatlessen?



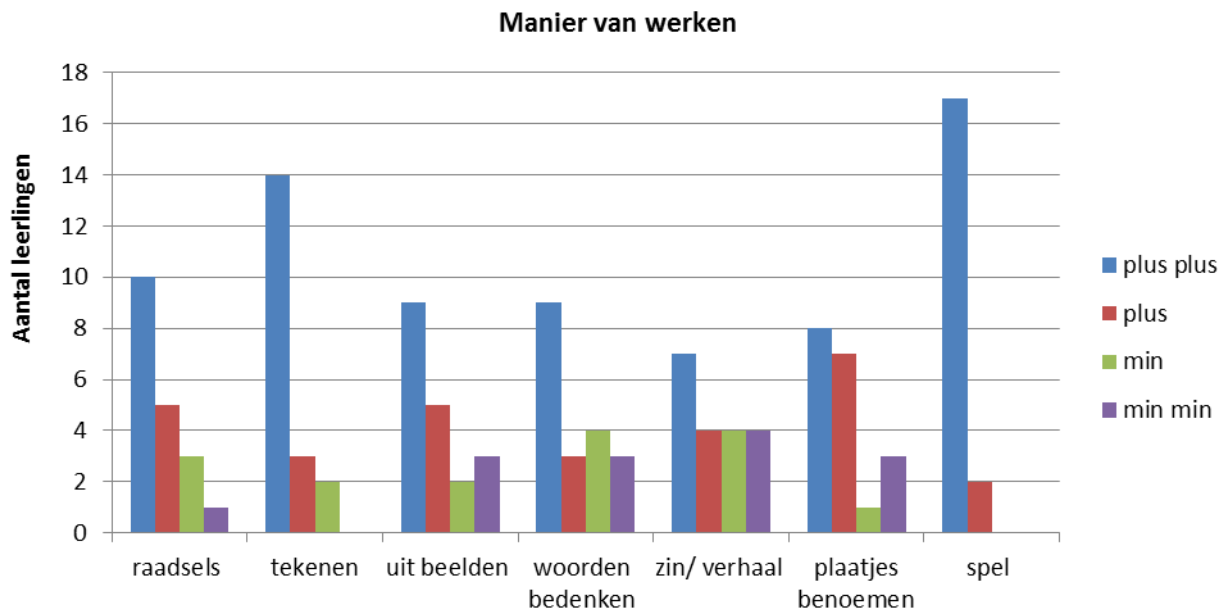
Grafiek 12: Mening van de leerlingen over de werkbladen

4.5.5 Wat vind jij van het taalboek/werkschrift?



Grafiek 13: Mening van de leerlingen over taalboek/werkboek

4.5.6 Welke soort opdrachten spreken aan?



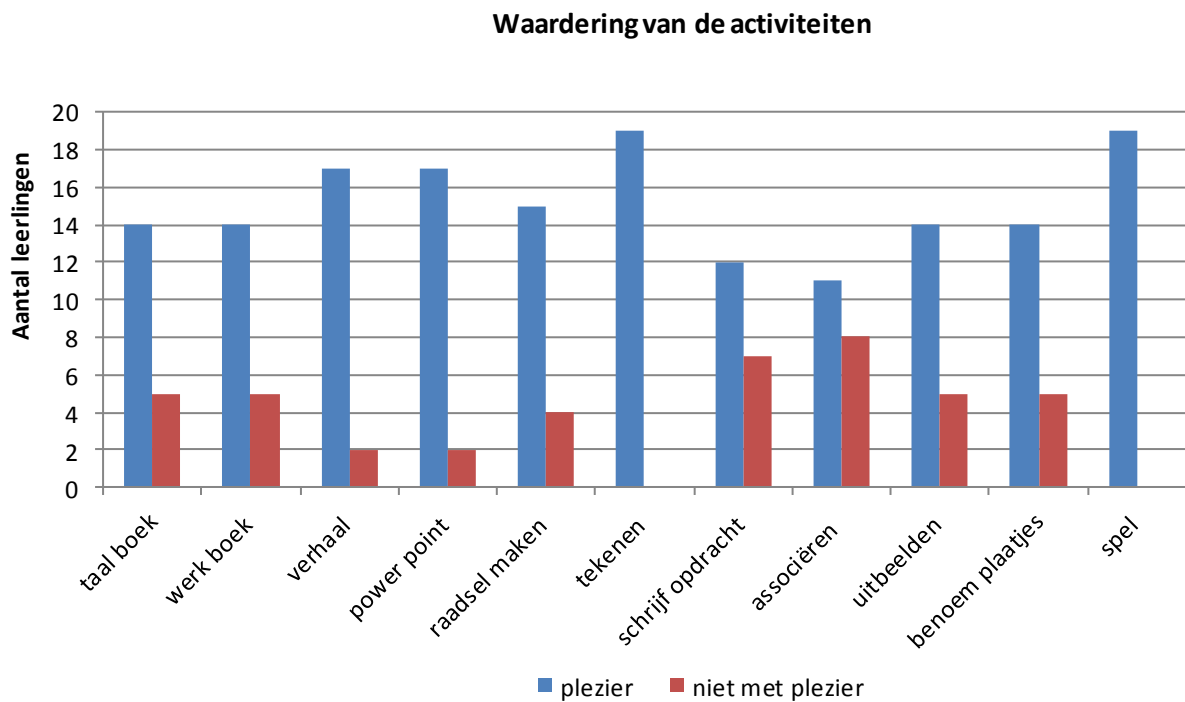
Grafiek 14: Mening van de leerlingen over manier van werken

Suggesties die door de leerlingen werden gegeven zijn:

- Verhaaltjes maken op de computer (*dit doen we*)
- Lezen (*er is een uitgebreide boekencollectie passend bij het thema in de klas*)

4.5.7 Schrijf je mening

In grafiek 15 is te zien dat het merendeel van de activiteiten positief gewaardeerd wordt. Opvallende positieve uitschieters zijn: luisteren naar het verhaal, de power point, tekenen, spelen van een spel. Negatieve uitschieters zijn er niet echt, maar het bedenken van woorden en de schrijfpdracht scoren het hoogst, niet met plezier. De opmerking die hierbij veelal geplaatst wordt is dat het veel schrijfwerk is en lang duurt.



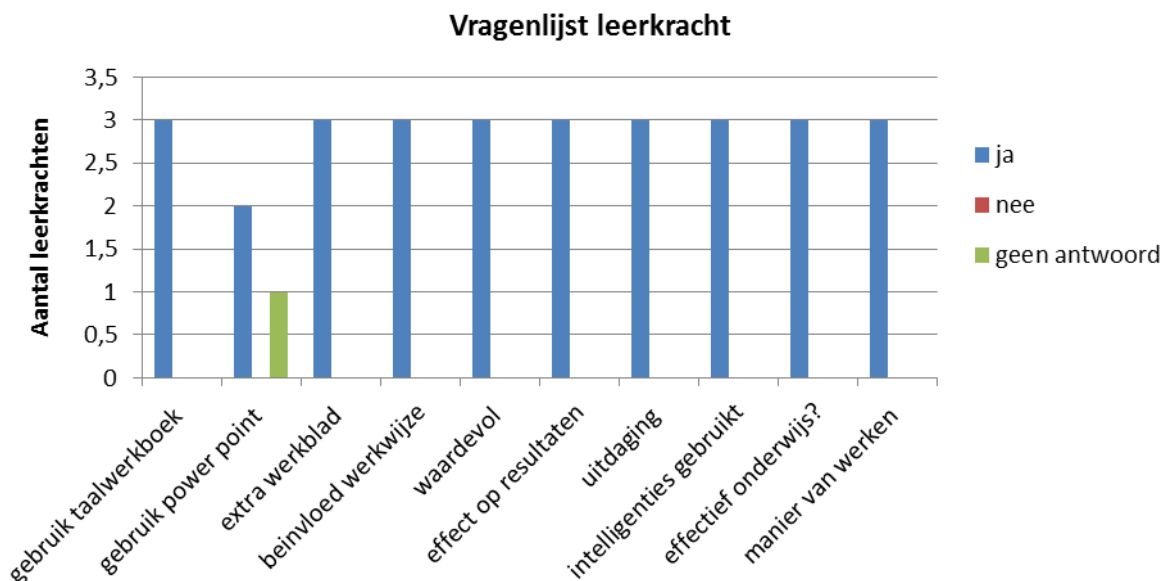
Grafiek 15: Waardering van de verschillende activiteiten door de leerlingen

Opmerking:

- Bij het invullen met plezier wordt vaak genoemd, omdat ik het leuk vind of omdat het leuk is.
- Bij het invullen niet met plezier wordt vaak het argument genoemd, moeilijk of veel werk.

4.5.7 Uitslag vragenlijst leerkrachten

De vragenlijst is door drie leerkrachten ingevuld (N=3).



Grafiek 16: Vragenlijst leerkrachten over het toepassen van de interventie

4.5.8 Samenvatting van antwoorden op de open vragen van de vragenlijst

Groep 5A heeft gebruik gemaakt van alle aanwezige interventie materialen (de taalmethode, de power points, de extra werkbladen en verschillende coöperatieve werkvormen werden ingezet). De leerkracht heeft de interventie als zeer effectief ervaren. Het beeldend materiaal versterkt het onthouden van de woorden en wekt een grotere belangstelling op voor nieuwe woorden. Het op meerdere manieren verwerken van de woorden draagt bij tot een betere beklijving. Dit is terug te zien in de aanzienlijke stijging van de resultaten. In de toekomst zal zij deze manier van werken blijven hanteren, omdat het een verrijking is van het onderwijs dat duidelijk resultaat oplevert.

Groep 5B maakt gebruik van de oefeningen van de taalmethode (voorleesverhaal, opdrachten uit de handleiding en het taalboek en de oefeningen uit het werkboek) en de extra werkbladen bij ieder hoofdstuk. De power point worden niet ingezet. De leerkracht heeft deze manier van werken als effectief ervaren. In de toekomst zal zij deze manier van werken voortzetten, omdat het eenvoudig is in te zetten en resultaat oplevert. De leerkracht zet de werkbladen als extra oefening in en vindt dit effectief. Zij vindt dat deze manier effectief is, omdat de leerling nog eens extra met de woorden aan de slag gaan en de woorden beter beklijven op deze manier.

4.5.9 Gesprek MT

Er is regelmatig overleg geweest met een lid van het MT over het onderzoek. Het MT is positief over de bereikte resultaten en wil graag een presentatie over de interventie in een teamvergadering.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

De onderzoeksresultaten geven antwoord op de vraag: “Wat is het effect van het inzetten van het concept meervoudige intelligentie (Gardner, 1983) binnen de woordenschatlessen op het niveau van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van groep 5 van de Beatrixschool te Urk gedurende de periode september 2012 – januari 2013”.

Het effect van de hierboven genoemde interventie is zeer positief. De resultaten zijn enorm gestegen in vergelijking met voorafgaande jaren. Dit biedt mogelijkheden tot aanbevelingen om het niveau van de woordenschat op de Beatrixschool structureel te verbeteren.

In onderstaande paragrafen wordt dieper ingegaan op de gestelde onderzoeksvragen, ten aanzien van de vormgeving van de interventie, het niveau van de woordenschat, de aanwezige intelligenties en de ervaringen van de leerlingen.

5.1 Hoe wordt vormgegeven aan het concept meervoudige intelligentie binnen het woordenschatonderwijs in groep vijf van de Beatrixschool.

In het theoretisch kader wordt gesproken over het belang van het labelen van woorden, het categoriseren en de netwerkopbouw. Kennis moet georganiseerd worden opgeslagen met, zowel verbale als non-verbale representaties (De With, 2010). Er moet een rijke, gevarieerde taalervaring worden opgedaan, met ruimte voor expliciete en impliciete woordinstructie (Fisher & Frey, 2011). Volgens Ambruster et al (2010) is een gevarieerde aanpak van het woordenschatonderwijs het meest gunstig, waarin een koppeling van nieuwe stof met aanwezige kennis plaatsvindt. Met de MI theorie van Gardner (1983) is deze gevarieerde aanpak mogelijk.

De gevolgtrekking uit het documentonderzoek is de enorme kans voor verbetering van de woordenschat door de toepassing van het MI concept binnen de methode taalverhaal. Gebruikmakend van de goede elementen van de methode en aanvullingen geven waar kansen onbenut zijn. Volgens de onderzoeker is winst te behalen door het bestaande verbaal/ linguïstische aanbod te verrijken met het geven van visuele ondersteuning bij het aanbieden van de woorden, door een power point met hierin de nieuwe woorden verwerkt. Dit kan zorgen voor het aanbieden van een rijkere context, zowel verbale als non-verbale representaties, koppeling aan bestaande kennis, aanspreken van verschillende intelligenties, et cetera. De werkwijze per hoofdstuk kan verschillen. De genoemde werkvormen van coöperatief leren kunnen eenvoudige worden ingepast.

De onderzoeksresultaten laten zien dat het inzetten van het MI concept grote invloed heeft op het woordenschatniveau. Zoals in het theoretisch kader genoemd heeft Ambruster et al. (2010) het over de gunstige werking van een gevarieerde aanpak van het woordenschatonderwijs, zoals uitgevoerd in deze interventie.

Een kanttekening die kan worden geplaatst bij deze resultaten is de invloed van de leerkracht op het woordenschatonderwijs. Dit heeft de onderzoeker proberen te ondervangen door de materialen te delen met een controlegroep. Deze groep heeft uitsluitend de methode gevolgd aangevuld met het visualisatiemateriaal en werkbladen. Ook deze groep laat een duidelijk vooruitgang zien.

5.2 Hoe is het niveau van de woordenschat van groep vijf van de Beatrixschool na de in onderzoeksvraag drie genoemde interventie.

Het niveau van de woordenschat na de interventie is beduidend hoger. Er is een sterke stijging te constateren in vergelijking met de M3 en M4 toetsen. De zelfontworpen woordenschattoets geeft een ander zicht op de aangeboden lesstof, omdat deze de daadwerkelijke beklijving van de woorden toetst. Uit de resultaten van deze toets kan de conclusie getrokken worden dat bij alle leerlingen een score behaald is van absoluut 75% beheersing van de aangeboden woorden. De belangrijkste conclusie die hieruit getrokken kan worden is het grote positieve effect wat de interventie gehad heeft op het woordenschatniveau. Het zou positief voor de woordenschatontwikkeling van alle leerlingen zijn, deze interventie schoolbreed in te zetten.

Een kanttekening is dat er geen voormeting van de zelfontworpen woordenschattoets is gedaan. De keuze hiervoor ligt in het feit dat mag worden aangenomen dat de woorden nieuwe woorden zijn dus nog niet beheerst, omdat de methode ze omschrijft als doelwoorden die geleerd moeten worden. De

betrouwbaarheid van de toets is een punt van aandacht. Er is gestreefd naar een zo groot mogelijke betrouwbaarheid door de checklist van Kuhlemeier (2002) naast de toets te leggen en de proefafnames uit te voeren. Het blijft de eerste keer dat de toets is afgenomen. In de toekomst kan de toets vaker worden ingezet en zo vergelijkingsmateriaal verschaffen om de betrouwbaarheid te vergroten.

5.3 Welke intelligenties komen met meer dan 15 % voor binnen groep vijf van de Beatrixschool?

Uit de MI testen komt naar voren dat een groot deel van de leerlingen graag wil samenwerken en kiest voor lichamelijk/ kinesthetisch, visueel/ruimtelijk en natuurgerichte intelligentie. Hier is in het ontwerp van de interventie rekening mee gehouden.

Een punt van kritiek is dat het invullen van de test door leerlingen van groep 5 kan afhangen van het moment van afname. Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de intelligenties zijn er twee verschillende testen afgenomen, waarbij de meest opvallend aanwezige intelligenties overeenkomen.

5.4 Hoe ervaren de leerlingen van groep vijf van de Beatrixschool deze andere aanpak van het woordenschatonderwijs.

De onderzoeker acht het van belang de ervaring van deze interventie te onderzoeken, omdat wanneer de leerlingen de opdrachten niet met plezier doen en als leerzaam ervaren er geen sprake is van de succeservaring waar Stanovic (1986) over spreekt. De ervaring van de leerlingen met deze interventie is grotendeels positief. Uit de grafieken van de vragenlijst blijkt dat de leerlingen de activiteiten grotendeels als plezierig en leerzaam ervaren. Uit de literatuur beschreven in het theoretisch kader in hoofdstuk twee blijkt het belang van dit punt. De behoefte piramide van Maslov (1943) en de drie psychologische basisbehoeften van Deci & Chandler (1986) wijzen op de hoogste behoefte van een mens tot zelfontplooiing. Dit komt niet tot stand wanneer er geen sprake zou zijn van plezier en leerervaringen tijdens de lessen. Door de lessen af te stemmen op de intelligenties sluit de onderzoeker goed aan bij de beleavingswereld, interesse en talenten van de leerlingen. Dit verhoogt volgens Arnold (2006) in Vreugdenhil (2007) het plezier en leerzaamheid van de te onderwijzen lesstof.

Een opmerking ten aanzien van de vragenlijst is dat er geen voormeting is gedaan over de ervaringen van het woordenschatonderwijs van het vorig jaar. Het afnemen van een vragenlijst is een momentopname. De indruk van de onderzoeker die vast gelegd is in het logboek en vermeld bij de resultaten in hoofdstuk 4. Dit draagt bij tot triangulatie om te komen tot een goed waardeoordeel.

5.5 Samenvattend

Na dit alles gezegd te hebben komt duidelijk uit dit onderzoek naar voren dat er een positief effect uitgaat van een meervoudige intelligentie aanpak van het woordenschatonderwijs. Deze positieve effecten worden te weeg gebracht door de visuele ondersteuning tijdens het aanbieden van de woorden en de gevarieerde aanpak van de lessen, door de afwisseling van het aanspreken van intelligenties tijdens de verwerking. Het eindoordeel over het effect van deze interventie is volgens de onderzoeker dat deze handvatten geeft om het woordenschatniveau positief te beïnvloeden.

De conclusie van dit onderzoek is dat het inzetten van het MI concept (Gardner, 1983) binnen de woordenschatlessen effect heeft op het niveau van de woordenschat ontwikkeling van de onderzochte leerlingen, omdat er een aanzienlijke stijging in niveauwaarden is te zien bij de Cito M5 in vergelijking tot voorafgaande jaren. Dit geeft aanknopingspunten voor de aanpak van het woordenschatonderwijs op de Beatrixschool te Urk.

5.6 Aanbevelingen

De 2^e helft van het schooljaar 2012-2013 op dezelfde wijze voorzetten en aan het eind van het jaar de resultaten nogmaals vergelijken en te zien of de vooruitgang doorzet.

De ervaringen met de interventie delen met collega's door een presentatie te geven. Gevolgd door aanbevelingen om de toegepaste interventie schoolbreed in te zetten in het woordenschatonderwijs van de Beatrixschool te Urk.

De aanbevelingen:

- **Visualisatie** van de aan te bieden woorden uit de methode Taalverhaal, d.m.v. een PowerPoint, met aandacht voor koppeling van nieuwe woorden aan bestaande kennis. Strating (2009) spreekt

over netwerkopbouw. Woorden worden op deze manier verbonden aan beelden, hetgeen de netwerkopbouw bevordert. Nieuwe woorden worden, zowel als verbale en non-verbale representaties opgeslagen (De With, 2010).

- [Inzetten van gevarieerde coöperatieve werkvormen](#) tijdens het semantiseren en consolideren, waardoor een rijke context wordt gecreëerd. Ebbens & Ettekoven (2009) tonen aan dat samenwerkend leren leidt tot betere prestaties. Bij coöperatief samenwerken worden de verschillen tussen leerlingen benut bij het toe-eigeningsproces van de lesstof (Hünther, 2006).
- [Het ontwerpen van extra werkbladen](#) bij de lessen, waarbij een appèl wordt gedaan op meerdere intelligenties en dat er sprake is van een afwisselende aanpak. Ambruster, et al (2010) pleit voor een gevarieerde aanpak en dagelijks aandacht voor woorden. Van der Branden (2011) merkt op dat het taalverwervendbrein beter werkt door woorden te combineren.
- Zorgen voor [een breed boekenaanbod](#), passend bij het thema, waardoor de netwerkopbouw wordt bevordert. De grootste toename van de woordenschat komt volgens Cunningham & Stanovic (1998) door lezen. Ook Vernooij (2007) benadrukt het belang van vlot lezen voor de woordenschatontwikkeling. Een breed assortiment aan boeken zorgt voor koppeling van woorden aan algemene kennis en de wereld om hen heen (Rasinsky, 2000).

5.7 Reflectie eigen ontwikkeling

Aan het einde van dit praktijkonderzoek kijk ik met plezier terug op een leerzaam proces. Vooral de literatuurstudie geeft een diepere inhoudelijk kennis. Het zet mij aan tot kritisch kijken naar de dagelijkse praktijk en het inzetten van interventies/nieuwe materialen. Het geeft voor de toekomst een goede basis tot verbetering van mijn eigen onderwijspraktijk en daarmee het onderwijs binnen de school waar ik werkzaam ben.

Literatuurlijst:

Armbruster, B.B., Lehr, F., Osborn, J. (2010). *Put Reading First, The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Illinois: The National Institute for Literacy

Geraadpleegd februari 2012, via http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/prf_k-3/Documents/PRFbooklet.pdf.

Branden, K. van der. (2010). Woordenschatonderwijs in een schooltaalbeleid. *Tijdschrift Taal*, jaargang 2, nummer 4, p. 6-13, Enschede: SLO.

Braun, A. & Meier, K. M. (2006) in Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2007) *Kennis over onderwijs, hersenonderzoek en leren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Cunningham, A.E., Stanovich, K.E., (2001). *What Reading Does for the Mind*. Geraadpleegd februari 2013, via

http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf.

Beck, I. L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* Guilford Press. Geraadpleegd januari 2013, via

<http://www.maine.gov/education/rf/summerliteracyinstitute/vocabularybrief.pdf>.

Deci, E.L. & Chandler, C.L. (1986). The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 587-594.

Dijkstra, K. (2008). Wat vinden leerkrachten van inclusief onderwijs en wat betekent dat voor de opleidingen? In: Balkom, J. van (red.) *Naar een inclusieve omgeving*. Apeldoorn-Antwerpen: Garant.

Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2009). *Samenwerkend leren, praktijkboek*. Noordhoff Uitgevers: Groningen/Houten.

Fisher, D. Frey, N. (2011). *In a reading state of mind*. Geraadpleegd februari 2013, via <http://vocablog-plc.blogspot.nl/2011/05/modeling-word-solving-frey-fisher.html>.

Fogarty, R. (1999). *Hersenwerk in de klas*. Utrecht: APS. Best.nr. APS: 101101. H5: 135-187.

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

Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.

Grooff, T. (2004). *Samen leren samen leven*. Amersfoort: CPS. (pp.9-20).

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. University of Auckland.

Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum.

Hooiveld, J. (2005). *Inclusief onderwijs, Hoe geef ik vorm aan?* APS Utrecht. Geraadpleegd november 2012, via www.aps.nl.

Hünther, G. (2006) in Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2007) *Kennis over onderwijs, hersenonderzoek en leren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Intelligentietest. Geraadpleegd 21-02-2013 via http://www.migent.be/sites/default/files/MI%20test%20eerste%20leerjaar_0.pdf.

Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen, over hersenen, gedrag en educatie*. Neuropsych Publishers Amsterdam-Maastricht.

Jutten, J (2008). *Ont-moeten, boeiend onderwijs in een lerende school*. Sittard: Concent onderwijsbegeleiding en innovatie.

Kagan, S. (2005). *Structureel coöperatief leren*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven

Kagan, K & Kagan, M. (2009). *Het complete MI boek, meervoudige intelligentie deel 1,2 en 3*, Vlissingen, Basalt.

Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kuhlemeier, H. (2002). *Beoordelingsschalen in praktijktoetsen: hoe ontwikkel en gebruik je ze?* Geraadpleegd januari 2013, via <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/praktijktoetsen/praktijktoetsen3.pdf>.

Maslov, A. (1943). *Piramide van Maslov*. Geraadpleegd maart 2013 via http://nl.wikipedia.org/wiki/Piramide_van_Maslow.

Mommers, C. (2006). *Leren lezen, recente ontwikkelingen. Praktijkids voor de basisschool*, Geraadpleegd 20-09-2011.

Pameijer, N., Beukering, T. van en Lange, S. de. (2011). *Handelingsgericht werken een handreiking voor het schoolteam*. Leuven. Acco.

Plomp, T.& Nieveen, N.(2009). (Eds) *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO Geraadpleegd februari 2013, via <http://www.slo.nl/organisatie/international/publications/>.

Post, M. (2004). *Richtlijnen voor het ontwikkelingsproces van de enquête*. Geraadpleegd december 2012, via http://bbprod2.windesheim.nl/webapps/portal/frameset.jsp?tab_id= 2_1&url=%2fwebapps%2fblackboard%2fexecute%2flauncher%3ftype%3dCourse%26id%3d_261_1%26url%3d_.

Rasinsky, T., Padak, N. (2000). *Effective Reading Strategies. Teaching children who find reading difficult*, New Jersey: Prentice Hall p. 3-14.

Sandra, D., Rymenans, R., Cuvelier, P. (2007) *Tussen taal, spelling en onderwijs*. Gent: Academia Press.

Schrip, H. (2006) Geraadpleegd maart 2013, via <http://www.kooperatives-lernen-ms.de/pdf/Prof.%20Heinz%20Schrip%20-%20Dem%20Lernen%20auf%20der%20Spur.pdf>

Sternberg, R. (2003). Geraadpleegd januari 2013, via <http://www.psychologiemagazine.nl/web/Artikelpagina/Ontwikkel-je-intelligentie-Robert-Sternberg.htm> en <http://hoogbegaafdheid.slo.nl/hoogbegaafdheid/theorie/sternberg/>.

Stevens, L. (2002). Naar een ander begrip van prestatie in de school. *Vlaams tijdschrift voor orthopedagogiek*, jr. 21 nr. 4.

Strating, H. (2009). *Woordenschatverwerving: De bodem onder woordenschatdidactiek Ontwikkeling van de Woordenschat als onderdeel van de vroege taalontwikkeling*. Taalbeleid Expertisecentrum Nederlands. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

Strating, H., Duerings, J. Linden, B. van der (2011). Op woordenjacht: een impuls geven aan de woordenschatdidactiek op de basisschool. *Tijdschrift Taal*, jaargang 2, nummer 4, p. 24-27, Enschede: SLO.

The National Center for Reading First Technical Assistance. (2008). *Effective Vocabulary Instruction, A Reading First Quality Brief*, University of Texas. Geraadpleegd januari 2013, via <http://www.maine.gov/education/rf/summerliteracyinstitute/vocabularybrief.pdf> .

Verhallen, M. & Nulft, D. (2009). *Kwaliteitskaart woordenschat De 4-takt*. SLO: Project bureau kwaliteit. Utrecht.

Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs. Hoevelaken: CPS.

Verhallen, M. (2010). Bouw aan woordenschat. *Prima PO*. Geraadpleegd december 2012, via http://www.prima-online.nl/wp-content/uploads/2010/08/22-25_Uitpakken.pdf .

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit. Geraadpleegd januari 2013, via http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Kees_Vernooy_Effectief_leesonderwijs_nader_bekeken.pdf .

Vernooy, K. (2011). *Ontwikkelingen op het gebied van (begrijpend) lezen. wat werkt?* Hengelo: Geraadpleegd februari 2013, via <http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/F5BF0C1C-753B-474C-8568-7F8239C21D73/0/10BegrijpendlezendWatwerktAD.pdf>

Vreugdenhil, C. & Vreugdenhil, K. (2007) *Kennis over onderwijs*. Hersenonderzoek en leren Groningen: Wolters-Noordhoff.

White, J. (2004). Howard Gardner: *The myth of Multiple Intelligences*. Geraadpleegd april 2011, via <http://www.pedagogiek.net/data/1024-20050326182225.doc>.

With, T. de. (2011). Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO. Amersfoort: *CPS Onderwijsontwikkeling en advies*. Geraadpleegd januari 2013, via www.cps.nl.

Bijlage:

Bijlage 1: Handleiding zelfontworpen woordenschattoets

Handleiding zelfontworpen woordenschattoets taalverhaal

Inhoud van de toets:

Doelstelling:

Toetsen van de beheersing van de aangeboden woorden uit taalverhaal hoofdstuk 1 t/m 12 in de periode augustus tot en met januari.

Lesstof:

De woorden aangeboden in les 1 en 3 van Taalverhaal hoofdstuk 1 t/m 12.

Toets inhoud:

De toets bestaat uit 48 opgaven met 6 soorten vraagstelling. Twee opgaven bevatten meerdere antwoorden.

Er wordt zowel productieve als passieve woordenschat getoetst.

- 26 Opgaven vragen naar productieve woordenschat.
- 22 Opgaven vragen naar receptieve woordenschat.

Met en zonder visuele ondersteuning.

- 27 opgaven hebben visuele ondersteuning.
- 21 opgaven hebben geen visuele ondersteuning.

Indeling van de toets:

- A. Productieve woordkennis, benoemen van woorden (8 vragen).
- B. Productieve woordkennis, benoemen van afbeeldingen uit de getoonde Power Points (18 afbeeldingen).
- C. Receptieve woordkennis, benoemen gezichtsdelten aan de hand van een afbeelding van een gezicht (3 vragen).
- D. Receptieve woordkennis, aanstrepen van het juiste woord bij de getoonde afbeelding (3 vragen)
- E. Receptieve woordkennis, multiple chose vraagstelling. Zoek het juiste woord erbij (6 vragen)
- F. Receptieve woordkennis, multiple chose vraagstelling. Inpassen van een woord in een zin (10 vragen)

Toets afname:

De toets kan op één toets moment worden afgenomen.

Planning februari 2013.

Tijdslimiet: 30 minuten.

De leerlingen maken de toets zelfstandig.

Ze krijgen een toets blad waarop ze de antwoorden mogen invullen, om fouten door verkeerd overschrijven te voorkomen.

Gegevens proeftoets

- Er zijn twee proeftoetsen afgenomen.
In eerste instantie met proefpersonen, die ouder zijn en waarvoor de woorden bekend geacht mogen worden. Zij waren in staat onduidelijkheden eruit te filteren.
De tweede proeftoets is afgenomen bij een representatieve proefpersonen. Na deze proefmeting en nabespreking over het invullen van de test, zijn nog enkele onduidelijke vraagstellingen gewijzigd.
- Tijdslimiet: deze is vastgesteld aan de hand van de tweede proeftoets op 30 minuten met, indien nodig verlenging voor leerlingen met dyslexie.
- Verloop van de ontwikkeling en bijstelling van de toets.
In het productieve deel (onderdeel A en B) zijn een aantal item bijgesteld, verwijderd of veranderd, omdat er geen eenduidige vraagstelling bleek te zijn. In een aantal gevallen is gekozen voor visuele ondersteuning bij de vraag en een aantal afbeeldingen is vervangen door een meer eenduidige afbeelding;
In het receptieve deel (C tot en met F) is onderdeel C veranderd. Voor de uiteindelijke toets wordt de productieve vraag vervangen door een receptieve vraagstelling. De reden hiervoor is dat de pijlen onvoldoende aangeven welk gezichtsdeel wordt bedoeld. Het is voor meerderlei uitleg vatbaar. De onderdelen D, E en F zijn onveranderd gebleven.
- Er is een antwoordblad gemaakt, zodat het controleren van de toets op een eenduidige manier gebeurt.
- Er is een checklist voor evaluatie van de kwaliteit van een praktijktoets (Kuhlemeier, 2002) ingevuld.

Voorlopige toets beoordeling:

Ieder goed beantwoorde vraag is een punt. Het aantal goed wordt opgeteld tot een eindoordeel, waarvan resultaat in onderstaande tabel is af te lezen.
Goede antwoorden op een antwoordblad.

Schaal:

100% =	48 goed	A	uitstekend
80% =	38 goed	B	goed
75 % =	36 goed	C	voldoende
60% =	29 goed	D	matig
50 % =	24 goed	E	onvoldoende

Bijlage 2: De zelfontworpen woordenschattoets

A. Kijk naar het dikgedrukte woord en vul een ander woord met dezelfde betekenis in:

1. Waar bestaat **bestek** uit?
 - a.
 - b.
 - c.
2. Welk dier heeft **schubben**?
.....
3. Noem een **slangensoort**:
.....
4. Welke **kleur** hoort erbij?
 - a. Knal.....
 - b. Pik
 - c. Fel
5. Op het **affiche** zie je de begintijd.
Op zie je de begintijd
6. Het ijs **dooit**.
Het ijs
7. Er **sijpelt** water uit de kraan.
Erwater uit de kraan.
8. De jongen **telefoneert** zijn moeder.
De jongen zijn moeder

Vul het juiste woord in:

 9. Deze oma heeft een huid.	 10. Ik eet een lekker
 11. De koeienin het water.	 12. In deze kun je boodschappen meenemen.
 13. Deze tak is erg	14. Dit dier heeftogen. 

B. Benoem de plaatjes:

Wat zie je? *Schrijf het juiste woord eronder*



15.



16.



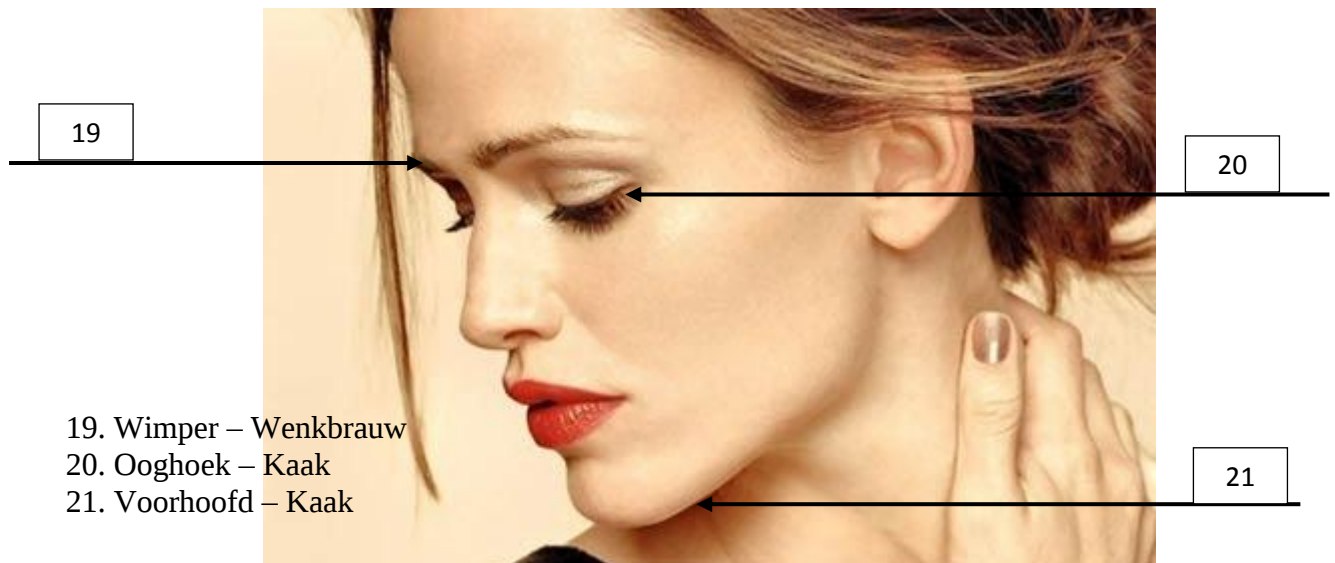
17.



18.

C. Naar welk deel van het gezicht wijst de pijl?

Zet een streep onder het goede woord



D. Vul het juiste woord in:

22. hun veren hebben de eenden het niet koud.
a. In het zicht
b. Dankzij
c. Ondanks
d. Als het ware
23. De jongen Paul een folder.
a. Onthult
b. Overhandigt
c. Verkent
d. Begeeft
24. houdt toezicht in het museum.
a. De krijger
b. De acteur
c. De militair
d. De suppoost

E. Welk woord hoort erbij: zet een streep onder het goede woord

25. Geïrriteerd – Opgewekt



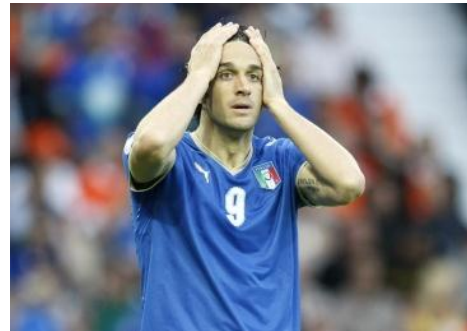
26. Golvend – Steil



27. Gezond – Ongezonder



28. Verbijsterd - Opgetogen



29. Druppen - Het lek



30. Laadbak - Lopende band



F. Kruis het juiste antwoord aan:

31. Wat past er bij de woorden **afstoffen**?
- a. Schoonmaken
 - b. Boenen
 - c. Verwaand
 - d. Overdrijven
32. Wat past er bij het woord **veranda**?
- a. Een hoofdstraat
 - b. Een huis
 - c. De toespraak
 - d. Een model
33. Wat past er bij het woord **wak**?
- a. Uitglijden
 - b. De regenwolk
 - c. De watervogels
 - d. De ijsbaan
34. Wat past er bij het woord **slagboom**:
- a. Een achterlicht van een auto
 - b. Het trottoir
 - c. Tegenhouden
 - d. Een balsport
35. Wat past er bij het woord **arts**?
39. Wat past er bij het woord **brutaliteit**:
- a. Straf
 - b. Langwerpig
 - c. Cirkelen
 - d. Uitkomen
- a. Een patiënt
- b. Een crossfiets
- c. Een etalage
- d. De drogist
36. Wat past er bij het woord **onthullen**?
- a. Het speelveld wordt onthuld.
 - b. De bonbon wordt onthuld.
 - c. Het standbeeld wordt onthuld.
 - d. De narcis wordt onthuld.
37. Wat past er bij het woord **inbreker**:
- a. Het litteken
 - b. De stam
 - c. Het merk
 - d. De vingerafdruk
38. Welke woorden zeggen iets over **water**
- a. Zuiver en spuiten
 - b. Het grind en de kiezelsteen
 - c. Laboratorium en de kluit
 - d. De goot en de stank
40. Welke woorden zeggen iets over **slangen**:
- a. Ratel en stuitje
 - b. Gespleten en ratel
 - c. Vreten en knipoog
 - d. Teckel en wagenwijd

Bijlage 3: Beoordelingscriteria en –middelen van Kuhlemeier (2002)

Checklist voor de evaluatie van de kwaliteit van een praktijktoets (Kuhlemeier, 2002)	
---	--

Toets specificatie	
Ja	1. Is de functie van de praktijktoets duidelijk (bijv. instructie en oefening, voortgangscntrole en/of resultaatbepaling)?
Ja	2. Is een praktijktoets een goede keuze gezien de functie van de toets?
Ja	3. Is er een duidelijk omschreven doelstelling die men wil onderwijzen en waarvan men de beheersing wil vaststellen?
Ja	4. Is een praktijktoets het meest geschikte middel gezien het leerdoel, de leerstof en het gegeven onderwijs?
Ja	5. Is duidelijk wat de leerlingen na afloop moeten kennen en kunnen?
Ja	6. Is de vaardigheid die men wil onderwijzen en toetsen van belang voor het dagelijks leven en/of de latere beroepspraktijk?
Ja	7. Heeft de praktijktoets betrekking op duurzame kennis? Gaat het om een universele, breed toepasbare vaardigheid?
nvt	8. Wordt alleen het belangrijkste gemeten (geen triviale details)?
Ja	9. Worden er geen belangrijke aspecten van wat men wil onderwijzen en toetsen over het hoofd gezien?

De opdrachten van de praktijktoets	
Ja	1. Bestaat de praktijktoets uit meer opdrachten?
Ja	2. Zijn de opdrachten tot op zekere hoogte vergelijkbaar in de zin dat ze alle een beroep doen op dezelfde overkoepelende vaardigheid?
Ja	3. Passen de opdrachten bij de doelstelling en de beoogde kennis, vaardigheden en/of houdingen?
Soms	4. Is de vraag- of probleemstelling open in de zin dat er meer goede antwoorden of oplossingen mogelijk zijn?
Nvt	5. Zijn de leerlingen voldoende vrij in het bepalen van de werkwijze, de benodigde materialen en gereedschappen, het uiteindelijke product en de verwerkings- of presentatievorm?
Ja	6. Zijn de opdrachten realistisch en authentiek?
Genoeg	7. Zijn de opdrachten uitdagend en motiverend?
Ja	8. Zijn de opdrachten noch te moeilijk noch te gemakkelijk?
Ja	9. Geven de opdrachten de leerlingen voldoende gelegenheid hun toegenomen kennis en vaardigheden te demonstreren?
Ja	10. Zijn de opdrachten voorbeelden van goed onderwijs?
Ja	11. Sluiten de opdrachten goed aan bij eerder opgedane kennis en vaardigheden?
Nvt	12. Zijn er mogelijkheden tot zelfreflectie en -evaluatie?
Ja	13. Is de instructie voor de leerlingen voldoende duidelijk? Is het taalgebruik adequaat en afgestemd op de groep leerlingen?
Ja	14. Is duidelijk wat de verwerkings- of presentatievorm is (indien van toepassing)?
Ja	15. Zijn de opdrachten beoordeeld (door leerlingen, collega's, toets deskundigen), uitgetoetst en op grond van de resultaten bijgesteld?
Ja	16. Is duidelijk welke (hulp)middelen (materiaal, gereedschap, apparatuur) de leerlingen mogen/moeten hanteren?

Beoordelingscriteria en -middelen	
Ja	1. Passen de criteria en het beoordelingsmiddel bij het doel van de toets, de leerstof en het gegeven onderwijs?
Ja	2. Geven de beoordelingscriteria een duidelijk antwoord op de vraag 'Hoe goed is goed genoeg?' Krijgen de leerlingen een reële indruk van wat er van hen verwacht wordt?
Ja	3. Is alles wat van belang is in de criteria vertegenwoordigd?
Nee	4. Bevatten de criteria geen irrelevante eisen?
Ja	5. Zijn de criteria voldoende duidelijk? Is duidelijk wat de kenmerken zijn van zwakke, middelmatige en goede prestaties?
Ja	6. Zijn de criteria voldoende algemeen (opdracht overstijgend in plaats van opdracht specifiek)? Gelden ze met andere woorden voor een brede range aan opdrachten, problemen en/of contexten?
Ja	7. Past de beoordelingsmethode bij de aard van de te nemen beslissingen (bijv. holistische beoordeling voor resultaatbepaling en analytische beoordeling voor voortgangscontrole en remediëring)?
?	8. Heeft elk beoordelingsaspect betrekking op een belangrijk kwaliteitskenmerk van de gevolgde werkwijze en/of het gemaakte product?
Ja	9. Zijn de beoordelingsaspecten (schalen) duidelijk omschreven?
Ja	10. Zijn de schaalpunten voorzien van duidelijke omschrijvingen (kenmerken)?
Ja	11. Zijn de schaalpunten, indien nodig, voorzien van ankers (dit wil zeggen: leerlingproducten die laten zien hoe onvoldoende, voldoende en uitmuntende prestaties zich van elkaar onderscheiden)?
Ja	12. Biedt het hoogste schaalpunt de leerlingen werkelijke uitdaging zonder onhaalbaar te zijn? En is het laagste schaalpunt niet triviaal?
Ja	13. Is de beoordelingsschaal makkelijk te hanteren?
Ja	14. Zijn de schaaloordelen bruikbaar en makkelijk te interpreteren?
Ja	15. Zijn de oordelen objectief in de zin dat leerlingen met dezelfde prestatie een zelfde beoordeling krijgen, onafhankelijk van wie er beoordeelt en wanneer de beoordeling plaatsvindt?
Ja	16. Is er een beoordelaarsinstructie?
Ja	17. Zijn er richtlijnen voor het omzetten van oordelen in cijfers (indien van toepassing)? Is bij groepswork duidelijk hoe het cijfer tot stand komt?

Randvoorwaarden	
Ja	1. Is er een duidelijke afname-instructie voor de docent?
Nvt	2. Zijn er voldoende hulpmiddelen, materiaal en gereedschap voorhanden (bijv. computer met internet) en zijn deze hulpmiddelen voor alle leerlingen makkelijk verkrijgbaar of toegankelijk?
Nvt	3. Zijn de activiteiten voldoende veilig (bijv. geen gevaarlijk gereedschap of gevaarlijke routes)?
Ja	4. Is duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben?
Ja	5. Is duidelijk waar de leerlingen de opdrachten uitvoeren?
Ja	6. Is duidelijk of de leerlingen de opdrachten van de praktijktoets alleen en/of in groepjes maken?
Ja	7. Is duidelijk hoe zelfstandig de leerlingen mogen/moeten werken en op welke momenten zij welke vormen van hulp en begeleiding kunnen krijgen (en welke gevolgen dat heeft op de hoogte van de beoordeling)?

Validiteit	
Ja	1. Meet de zelfontwikkelde praktijktoets inderdaad wat de docent ermee wil meten?
Ja	2. Roepen de opdrachten van de praktijktoets de beoogde leeractiviteiten ook daadwerkelijk op? Passen de leerlingen de beoogde vaardigheden inderdaad toe?
Ja	3. Doen de leerlingen tijdens het maken van de opdrachten en het hanteren van de beoordelingscriteria waardevolle leerervaringen op?
Ja	4. Is alles wat van belang is om te toetsen in de toets vertegenwoordigd? Worden er belangrijke kennis en vaardigheden over het hoofd gezien? Worden er niet onbedoeld triviale aspecten in de toetsing betrokken?
Ja	5. Sluit de inhoud van de praktijktoets goed aan bij wat de leerlingen al wisten en konden?
Ja	6. Dekken de opdrachten en de beoordelingscriteria het gegeven onderwijs? Zijn de leerlingen op het moment van toetsing voldoende in de gelegenheid (geweest) om zich de getoetste kennis en vaardigheden eigen te maken?
Ja	7. Kan men op grond van de gemaakte opdrachten een geldige conclusie trekken over de vaardigheid van de leerling? Anders gezegd: vormen de opdrachten een representatieve steekproef uit de verzameling van alle opdrachten die men bij de te toetsen vaardigheid zou kunnen ontwikkelen?
Ja	8. Heeft het gebruik van de praktijktoets een positieve invloed op onderwijzen en leren?
Ja	9. Brengt het gebruik van de praktijktoets geen onbedoelde (neven)effecten met zich mee? Een goede praktijktoets maximaliseert de positieve (neven)effecten en minimaliseert de negatieve.
Ja	10. Geeft de praktijktoets de leerlingen de juiste boodschap over wat belangrijk is om te leren?
Ja	11. Is de verzamelde informatie relevant voor de te nemen beslissing? Is de 'bewijsvoering' voor de te nemen beslissing voldoende?

Betrouwbaarheid	
Ja	1. Geeft de docent verschillende leerlingen voor eenzelfde prestatie eenzelfde beoordeling?
Ja	2. Geeft de docent voor eenzelfde prestatie eenzelfde beoordeling als zijn of haar collega's?
Ja	3. Is de hoogte van de beoordeling afhankelijk van het moment waarop de docent de prestatie beoordeelt? Als de docent dezelfde prestatie enige tijd later nogmaals beoordeelt, is het oordeel dan hetzelfde als bij de eerste beoordeling?
Ja	4. Is alles gedaan wat menselijkerwijs mogelijk is om storende beoordelaarsfouten uit te schakelen?

Bruikbaarheid	
Ja	1. Staat de verkregen informatie in verhouding tot de investering (qua tijd, moeite en financiën)?
Ja	2. Is de beoogde vaardigheid onderwijsbaar en toetsbaar gegeven de groep leerlingen en de beschikbare tijd en middelen?
Ja	3. Is de afname van de praktijktoets uitvoerbaar gegeven de groep leerlingen en de beschikbare tijd en middelen?
Ja	4. Is de beoordeling praktisch uitvoerbaar?

Bijlage 4: Vragenlijst leerlingen

Wat vind jij van de lessen woordenschat?

1. Uit welke activiteiten bestaan de woordenschatlessen?

Wat kun jij vertellen over de woordenschatlessen? (noem een aantal dingen)

2. Wat vind jij van de woordenschatlessen?

Vragen	Ja	Nee
Ik vind de lessen leerzaam		
Ik vind de lessen interessant		
Ik vind de lessen fijn		
Ik kan de woorden beter te onthouden		

3. Wat vind jij van de Power Point van de woordenschatwoorden (plaatjes op het bord)

Vragen	Ja	Nee
Ik vind de PowerPoint leerzaam		
De plaatjes helpen mij om de woorden Beter te onthouden		
Ik vind het een fijne manier van woorden leren		

4. Wat vind jij van de werkbladen bij de woordenschatlessen?

Vragen	Ja	Nee
Ik vind de werkbladen leerzaam		
Ik maak de werkbladen met plezier		
Ik vind de opdrachten kant van het werkblad leuk/niet leuk	Leuk	Niet leuk
Ik vind de plaatjes kant van het werkblad leuk/niet leuk	Leuk	Niet leuk
Ik ga de woorden beter te onthouden door het maken van de werkbladen		



Zet een kruisje in het vakje wat het meest bij jou mening past.



++ = helemaal mee eens
 + = mee eens
 - = niet eens
 -- = helemaal niet mee eens

5. Wat vind jij van het taalboek/werkboek ?

Vragen	Ja	Nee
Ik vind woordenschatlessen uit het taalboek leerzaam.		
Ik vind woordenschatlessen uit het werkboek leerzaam.		
Ik vind het voorgelezen verhaal bij les 1 leerzaam.		

6. Welke soort opdrachten spreken aan?

Welke manieren van woorden verwerken spreek jou aan? <i>Geef bij elke manier jouw mening</i>				
a) Raadsels bedenken	++	+	-	--
b) Teken	++	+	-	--
c) Uitbeelden	++	+	-	--
d) Woorden erbij bedenken	++	+	-	--
e) Een zin of verhaal schrijven	++	+	-	--
f) Plaatjes benoemen	++	+	-	--
g) Een spel spelen (<i>denk aan pictonary, mix en koppel, tiktak boom</i>)	++	+	-	--
h) Een andere manier:				

7. Schrijf je mening



Vragen

Doorhalen wat niet van toepassing is en antwoord geven op de vraag.

Bijvoorbeeld: Ik werk *met plezier* / ~~*niet met plezier*~~ uit het rekenboek, omdat

Ik werk *met plezier* / *niet met plezier* uit het taalboek aan de woordenlessen, omdat

Ik werk *met plezier* / *niet met plezier* in het werkboek aan de woordenlessen, omdat

Ik luister *met plezier* / *niet met plezier* voorgelezen verhaal, omdat

Ik kijk *met plezier* / *niet met plezier* naar de Power Point van de woorden , omdat

Ik bedenk *met plezier* / *niet met plezier* een raadsel bij een woord, omdat

Ik teken *met plezier* / *niet met plezier* de woorden, omdat

Ik schrijf *met plezier* / *niet met plezier* een zin of een verhaal bij de woorden, omdat

Ik bedenk *met plezier* / *niet met plezier* andere woorden bij de woorden uit, omdat

Ik beeld *met plezier* / *niet met plezier* de woorden uit, omdat

Ik benoem of zoek *met plezier* / *niet met plezier* plaatjes bij de woorden, omdat

Ik speel *met plezier* / *niet met plezier* een spel met de woorden, omdat
(denk aan mix en koppel, pictonary, tiktak boem)



Bijlage 5: Vragenlijst leerkracht

1. Uit welke activiteiten bestond jouw woordenschatlessen:

- Bekijken van de power point bij ieder hoofdstuk
- Maken van het werkblad
- Gebruik van de oefeningen (voorleesverhaal, opdrachten uit de handleiding en het taalboek) uit het taalboek
- Maken van de oefeningen in het werkschrift
- Andere activiteiten, te weten

2. Wat vind jij van het taal/werkboek van de methode?

effectief	niet effectief
-----------	----------------

3. Wat vind jij van het gebruiken van de power points bij ieder hoofdstuk?

effectief	niet effectief
-----------	----------------

4. Wat vind jij van het gebruik van de werkbladen bij ieder hoofdstuk.

effectief	niet effectief
-----------	----------------

5. Welk interventiemateriaal is volgens jouw het meest effectief voor het woordenschatonderwijs:

- Bekijken van de power point bij ieder hoofdstuk
- Maken van het werkblad
- Gebruik van de oefeningen (voorleesverhaal, opdrachten uit de handleiding en het taalboek) uit het taalboek
- Maken van de oefeningen in het werkschrift
- Andere activiteiten, te weten

6. Heeft het gebruiken van de interventiematerialen jouw werkwijze beïnvloed?

ja	nee
Op welke manier?	

7. Heeft het gebruiken van de interventiematerialen waarde voor jouw lesgeven?

ja	nee
----	-----

8. Heeft het gebruiken van de interventiematerialen een waarneembaar effect de woordenschat resultaten van de leerlingen?

ja	nee
----	-----

9. Vind jij deze manier van werken een uitdaging voor de leerlingen?

ja	nee
Waarom?	

10. Denk jij dat deze manier van werken rekening houdt met de verschillende intelligenties in de groep?	
ja	nee

11. Vind jij deze manier van woordenschatonderwijs effectiever?	
ja	nee
Waarom ?	
12. Wil jij deze manier van lesgeven voortzetten?	
ja	nee
Waarom?	

