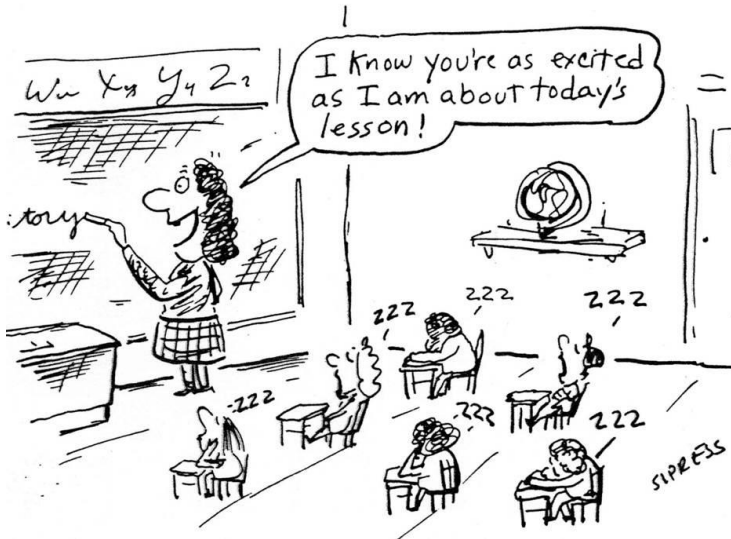


“Juf, maak de taalles leuk!”



Heeft de inzet van andere werkvormen, waarbij wordt uitgegaan van verschillende talenten, effect op het gedrag van de leerling?

Naam student: Anouk Schilders

Studentnummer: 2302438

Naam studiebegeleiders: Do Quekel en Trees Das

Lesplaats: Eindhoven

Toets: Praktijkgericht onderzoek (PGO)

Inleverdatum: 15 juni 2015

Inhoud

Samenvatting.....	4
Inleiding.....	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.1.Aanleiding.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Maatschappelijke relevantie	6
1.4 Het onderzoek	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 De invloed van verschillende werkwijzen	8
2.2 Talent.....	10
2.3 Gedragsbeïnvloeding.....	11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Onderzoekparadigma	13
3.2 Onderzoekstrategie	13
3.3 Betrokkenen	13
3.4 Onderzoeksmethoden	13
3.5 Ethische aspecten.....	15
3.6 Kwaliteit: Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.....	15
3.7 Werkplan/ logboek.....	15
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten	16
4.1 Vragenlijst taal en interview leerlingen.....	16
4.2 Observaties bij 0-meting.	18
4.3 MI-spel en gesprek	19
4.4 Inzet andere werkwijze	19
4.5 Eindmeting Interview, observaties.....	20
4.6 Focusgroep	21
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	22
5.1 Deelvraag 1(beginsituatie)	22
5.2 Deelvraag 2.....	22
5.3 Deelvraag 3 (Eindsituatie)	23
5.4 Algemene conclusie, aanbevelingen en vervolgonderzoek	24
Hoofdstuk 6: Reflectie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Nawoord.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Literatuurlijst	27
Bijlagen	30
Bijlage 1: Volgorde en effectgroottes van de invloeden van programma's.....	30
Bijlage 2: Overzicht meervoudige intelligenties volgens Gardner	31
Bijlage 3: Vragenlijst taal leerlingen.	32
Bijlage 4: MI-profielen van leerlingen inzichtelijk maken.	38
Bijlage 5: Observatielijst werkhouding, betrokkenheid, welbevinden	39
Bijlage 6: Korte uitwerking van de ingezette werkvormen	42
Bijlage 7: Werkplan en logboek.....	47
Bijlage 8: Analyse vragenlijst taal/ gesprekken leerlingen	57
Bijlage 9: Data observaties betrokkenheid en taakwerkhouding	61
Bijlage 10: Data welbevinden van de leerling.	68
Bijlage 11: Opvallende punten uit groeps- en individuele gesprekken met leerlingen.	72
Bijlage 12: Evaluatiepunten besproken in focusgroep.....	74
Bijlage 13: Verwerking feedback PGO	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 14: Verwerkingsopdracht DIV1.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

In de tekst wordt verwezen naar bijlagen. Er is gebruik gemaakt van hyperlinks. Onderaan de bijlage is een hyperlink gemaakt om terug te gaan naar de tekst van het desbetreffende hoofdstuk.

Samenvatting

Iedere leerkracht wil zijn leerlingen graag betrokken zien, met een goede taakwerkhouding en een hoog welbevinden. Leerlingen in de twee middenbouwgroepen op de SBO-school waar dit onderzoek door de leerkrachten is uitgevoerd laten iets anders zien. Ze vertonen een passieve werkhouding en lijken onvoldoende betrokken bij de leerstof. Anderen vertonen storend gedrag om waarschijnlijk te verbloemen dat ze ergens niet zo goed in zijn. Door andere, beter passende werkvormen aan te bieden, uitgaande van de kansen en mogelijkheden van de leerling wordt onderzocht of leerlingen met meer motivatie en plezier werken en minder gedragsproblemen laten zien. Het onderzoek richt zich op het vakgebied taal.

Om leren zichtbaar te maken (Hattie, 2013) wordt gewerkt vanuit verschillende werkwijzen; meervoudige intelligentie, coöperatief leren en activerend onderwijs (Gardner, 2002; Kagan & Kagan, 2010). Er is omschreven wat mogelijk de invloed is op het gedrag wanneer er uit wordt gegaan van talenten (Verbiest & Dijk, 2010). Besproken worden mogelijke motieven van gedragsproblemen en het belang van afstemming en op welke manier dat mogelijk is.

De onderzoekstrategie is actieonderzoek (Ponte, 2012). Onderzoeksmethoden zijn vragenlijst, gesprekken, observaties en focusgroep. Stap voor stap wordt samen met leerlingen en leerkrachten uitgezocht en geprobeerd welke manier van werken beter past en hoe dat het beste in de les kan worden ingezet.

Conclusies uit het onderzoek zijn dat leerlingen zelf door gesprekken en observaties veel meer geïnteresseerd kunnen raken bij de lesstof. De didactische structuren van meervoudige intelligentie en coöperatief leren, zijn werkwijzen die het mogelijk maken uit te gaan van het talent van de leerling, ook in het SBO. Ze zijn zonder al te veel voorbereidingstijd door de leerkracht in te zetten. De werkwijze vraagt wel enige inoefening van zowel de leerling als de leerkracht. Het gezamenlijk bespreken, werken en kiezen draagt bij aan een betere taakwerkhouding, een positiever zelfbeeld van de leerling en er wordt met meer plezier gewerkt waardoor gedragsproblemen echt verminderen. Uitgaan van talenten van leerlingen heeft daarmee een positief effect op het gedrag van de leerling.

Inleiding

Negen jaar heb ik als groepsleerkracht gewerkt op een reguliere basisschool, waarvan ik de laatste vijf jaar naast groepsleerkracht de taak van intern begeleider vervulde. Sinds drie jaar werk ik als groepsleerkracht op een school voor speciaal basisonderwijs (SBO), waar onderwijs verzorgd wordt aan kinderen in de regio, die in het regulier primair onderwijs (PO) niet voldoende tot ontwikkeling kunnen komen op pedagogisch en/of didactisch gebied. Er zitten 154 leerlingen op school, waarvan 67 leerlingen met zware ondersteuning.

Er zijn elf groepen, met gemiddeld veertien leerlingen. De twee middenbouwgroepen die ik in mijn onderzoek volg bestaan uit twaalf en veertien leerlingen, waarvan vijf leerlingen cluster4 en één leerling cluster2. De andere groep heeft vier leerlingen cluster4. In de twee groepen zit elk één leerling op ZMLK niveau (cluster 3).

De studie master Sen ben ik gaan volgen om meer handvatten te krijgen hoe ik om kan gaan met de doelgroep op onze school.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1.Aanleiding

In de visie van onze school staat: “Teamleden zijn in staat om m.b.v. specialistische kennis en vanuit verschillende rollen de leerlingen toe te leiden naar zelfstandigheid en zelfredzaamheid. Leerkrachten activeren en motiveren hierbij de leerlingen. Dit vraagt gerichte kennis van vaardigheden en attitudes om te kunnen voldoen aan de specifieke pedagogische en didactische ondersteuningsbehoeften, waarbij de talenten van de kinderen centraal staan. Wij willen de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen in brede zin waarmaken (Schoolplan 2015).”

Door mijn studie ben ik me af gaan vragen wat de oorzaak is van gedragsproblemen en wat het effect is op het gedrag wanneer je veranderingen, zoals aangegeven in de schoolvisie, inzet. Sommige leerlingen met gedragsproblemen lijken hun leermotivatatie kwijt, zijn niet intrinsiek gemotiveerd en beleven weinig plezier aan het leren. Ik zie dat tijdens observaties terug bij verschillende vakgebieden en in de literatuur. Deze leerlingen tonen onvoldoende interesse of schoppen tegen veel zaken aan (Jeninga, 2004; Wolf & Beukering, 2009; Kagan & Kagan, 2004). Een leerling kan probleemgedrag vertonen om te verbloemen dat hij iets niet kan (Jeninga, 2004). Het kan een inadequate reactie zijn op stressvolle situaties (Ploeg, 2013). Het kan te maken hebben met hersenwerking en omgeving (Matthys, 2012; Orobio de Castro, 2014). Er kan ook een tekort zijn aan structuur en uitdaging (Bateman & Golly, 2008).

Als team is er gekozen voor de visie uit te gaan van talenten van leerlingen. Op school is gerealiseerd dat voor elke leerling een ontwikkelingsperspectief is opgesteld met belemmerende-, bevorderende factoren en onderwijsbehoeften (Pameijer & Beukering, 2007). Er wordt gewerkt volgens de 1-zorgroute (Adema, Clijsen, & Oorschot, 2010) om zo effectief mogelijk om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Ze worden ingedeeld in instructiegroepen, waarbij sterkere leerlingen meteen aan

de slag kunnen. Leerlingen met meer ondersteuningsbehoeften krijgen verlengde instructie en/ of pre-teaching. De gestelde (hoge) doelen, worden geëvalueerd. Door op deze manier te werken, spreken we van convergente differentiatie. Dit blijkt voor zwakke leerlingen effectiever dan divergente differentiatie, waarbij voor elke leerling apart doelen worden gesteld (Clijsen, Pameijer, & Kappen, 2011). Het handelingsgericht werken (HGW) richt zich op resultaten van toetsen, maar ook op de behaalde opbrengsten ten aanzien van welbevinden, werkhouding, sociaal gedrag en de ontwikkeling van talenten. HGW stelt zowel didactische als pedagogische doelen. Naast toetsgegevens worden ook gegevens uit observaties en gesprekken met leerlingen en ouders gebruikt.

1.2 Probleemstelling

Verbetering, zodat de visie van school meer tot zijn recht komt, vraagt het meer uitgaan van talenten van de leerling. Leerlingen kunnen op meerdere manieren intelligent/talentvol zijn (Kagan & Kagan, 2004). Leerlingen die sterk zijn in niet-schoolse intelligenties hebben moeilijker toegang tot de leerstof (Kopmels, 2008). In de huidige situatie wordt het onderwijs nog niet genoeg afgestemd op de leerling. Gesprekken worden gevoerd, maar de vraag is of de leerling voldoende mee kan denken. Dit onderzoek richt zich op leerlingen met storend gedrag, op leerlingen die zich onttrekken aan het leerproces en op leerlingen met angstgedrag en depressief gedrag, die bang zijn om fouten te maken. Dit schaadt hun zelfvertrouwen en ze vertonen vluchtgedrag.

Zeven van de twaalf leerlingen uit mijn klas en zeven van de veertien leerlingen uit de parallelklas vertonen zowel internaliserend als externaliserend probleemgedrag. Voorbeelden zijn werk weigeren, storende geluiden maken, brutaal reageren, ongeïnteresseerdheid, niet actief deelnemen, wegdromen, met andere zaken bezig zijn, niet willen samenwerken, een sombere houding vertonen. Door andere, beter passende werkvormen aan te bieden, uitgaande van de kansen en mogelijkheden van de leerling wil ik onderzoeken of leerlingen met meer motivatie en plezier werken en minder gedragsproblemen laten zien. Op die manier kan ik de schoolvisie meer uitdragen. Ik maak daarbij vooral gebruik van de theorie meervoudige intelligentie en coöperatief leren (Kagan & Kagan, 2004).

1.3 Maatschappelijke relevantie

In de samenleving wordt een groot beroep op ieder individu gedaan om het eigen gedrag te reguleren. Voor veel leerlingen op een SBO-school is dat moeilijk. Uit onderzoek blijkt dat je daar juist op jonge leeftijd extra mee moet oefenen (Reid, Patterson, & Snyder, 2002).

Volgens Orobio de Castro (2014) ontwikkelt in de vroege ontwikkeling, het reguleren van gedrag niet door individuele kenmerken, maar doordat opvoeders in een stabiele omgeving het kind het reguleren van gedrag aanleren (Orobio de Castro, 2014). Dat kan ook op school.

In het kader van Passend onderwijs zullen leerlingen met meer complexe ondersteuningsbehoeften naar SBO-scholen komen. Daarbij zullen meer leerlingen zijn met ernstige gedragsproblematiek (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013).

School kan de ontwikkeling van probleemgedrag zowel activeren als reguleren. Niet de structurele aspecten, maar het algemene schoolklimaat maken het verschil. Vooral in de combinatie van een

gerichte didactische houding van de leerkracht en een stimulerende en bekrachtigende houding (Peeters, 2003).

Veel leerlingen hebben vaak het gevoel dat altijd alles juist moet zijn en te moeten presteren. Ze zien fouten maken direct als falen. Sommige leerlingen falen op de basisschool zowel op schoolse vaardigheden als op sociale vaardigheden. Dat dubbele falen zorgt voor emotionele moeilijkheden (Peeters, 2003; Ploeg 2013). Dit onderzoek kan er toe bijdragen dat leerlingen weten, dat fouten maken niet hetzelfde is als falen en dat ieder knap is op zijn of haar manier. Dat maakt leerlingen meer weerbaar in onze samenleving (Dishion, French, & Patterson, 1995).

1.4 Het onderzoek

Het doel van het onderzoek is een gedragsverandering teweeg te brengen bij leerlingen in twee middenbouwgroepen van een SBO-school. Door het voeren van gesprekken en andere werkvormen in te zetten, die meer aansluiten bij behoeftes, interesses en de talenten van leerlingen, wordt onderzocht of plezier in het vak en de leermotivatie bevorderd kan worden. De gedragsverandering zal dan zijn dat leerlingen meer betrokken raken, een betere taakwerkhouding laten zien en hoger scoren op welbevinden. Vanwege de praktische uitvoerbaarheid richt het onderzoek zich op het vak taal.

Onderzoeksvraag:

Is er effect op het gedrag van leerlingen in twee middenbouwklassen van het speciaal basisonderwijs, als de leerkrachten andere werkvormen aanbieden tijdens taallessen, die meer uitgaan van talenten van leerlingen?

Deelvragen:

1. Wat valt de vier collega's en mij op tijdens de taallessen aan gedragsproblemen en hoe ervaren leerlingen dit zelf?
2. Wat zijn de talenten van de leerlingen in de twee klassen en hoe zijn deze talenten te vertalen naar werkvormen bij de lessen taal?
3. Welke interventies zijn mogelijk om de lessen taal anders te organiseren, hoe ervaren de leerlingen en de leerkracht(en) de nieuwe werkvormen en wat zijn aanbevelingen voor het vervolg?

Kernbegrippen: SBO-leerling, inzet werkwijzen (Meervoudige Intelligentie, Coöperatief leren), talent, gedragsbeïnvloeding, kind-gesprekken.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 De invloed van verschillende werkwijzen

De theorie Meervoudige Intelligentie (MI), die gericht is op alle intelligenties en talenten van de leerlingen, met daarin een gevarieerd aanbod van didactische werkvormen/structuren, lijkt een werkbare aanpak te zijn. Coöperatieve leerstrategieën (CO) vormen een basis voor deze werkvormen. Adaptief onderwijs sluit goed aan bij de MI-insteek. De resultaten van 'Visible Learning' (Hattie, 2013) geven aan dat als leerlingen niet tot leren komen meestal niet 'meer', maar 'anders' les moeten krijgen. Vasthouden aan een bepaalde werkwijze heeft geen zin, maar juist moeten leerkrachten de effecten van hun gekozen aanpak evalueren. 'Visible learning' geeft effectgroottes aan van de invloeden van werkwijzen (Hattie, 2013) ([bijlage 1](#)).

De gemiddelde SBO leerling heeft baat bij het werken volgens een vastgesteld patroon, het werken met concreet materiaal en visuele ondersteuning. Ze zullen niet snel zelf op onderzoek uitgaan vanwege faalangstervaringen, weinig eigen fantasie en eigen overzicht (Groot & Paagman, 2000; Vermeulen, 2010; Bruin, 2005). Een te laag gestelde verwachting kan 'aangeleerde hulpeloosheid' opleveren (Ponsioen & Pellini, 2010). Steeds iets anders inzetten is voor deze leerlingen niet fijn. Ze willen een bepaalde routine. Toch is de ervaring op de onderzoeksschool dat leerlingen afhaken. Is het mogelijk door een goede afstemming en duidelijk trainen de les ook voor hen aantrekkelijk en toch passend bij de doelgroep-kenmerken te maken?

Meervoudige intelligentie (MI)

Begin jaren tachtig heeft de Amerikaanse Hoogleraar Howard Gardner zijn theorie van de Meervoudige Intelligentie ontwikkeld. Hij zet vraagtekens bij de aanname dat iedereen een vaststaande hoeveelheid intelligentie heeft. Intelligentie is voor Gardner de bekwaamheid om problemen op te lossen of om iets bestaands aan te passen aan veranderde omstandigheden. Het MI concept heeft als centrale stelling dat er niet slechts één of twee manieren zijn om 'knap' te zijn, maar vele manieren (Kagan & Kagan, 2004; Reyns & Kaart, 2007). Gardner (1983) onderscheidt zeven intelligenties: verbaal-linguïstische; logisch-mathematische; visueel-ruimtelijke; muzisch-ritmische; lichamelijke-kinesthetische; intrapersonale; interpersoonlijke intelligentie ([bijlage 2](#)). Later (1995) heeft hij een achtste, de natuurgerichte intelligentie, toegevoegd.

De drie belangrijke visies van MI zijn matchen, stretchen en vieren. Matchen brengt een verandering in lesgeven met zich mee. Er wordt een match gemaakt met de manier waarop leerlingen knap zijn. In dit onderzoek matchen de werkvormen binnen de taallessen met de diverse intelligenties. De doelen van de taallessen veranderen niet, de werkvorm wel. Bij stretchen is het doel elke intelligentie maximaal te ontwikkelen. De ontwikkeling wordt bereikt door leerprogramma en intelligenties op elkaar af te stemmen. Vieren houdt een wijziging van attitude in voor de leerling. Als de visie gerealiseerd wordt, realiseert de leerling zich dat elke persoon uniek is en dat de kracht ligt in diversiteit. In dit onderzoek betekent het dat leerlingen merken, op een fijne manier te kunnen deelnemen aan de taallessen, met ieder zijn eigen mogelijkheden.

Er zijn relaties tussen Meervoudige Intelligenties en een groot aantal andere leertheorieën. MI sluit

makkelijk aan bij adaptief onderwijs en samenwerkend leren. In Nederland werken een aantal scholen gedeeltelijk of geheel met het concept MI, omdat het kansen geeft te differentiëren en in te spelen op de (leer)behoefte van leerlingen (Ploeg 2007).

MI is ook omstreden. In internationaal onderzoek wordt gebruik afgeraden (BON). Er zijn onvoldoende bewijzen voor sub-vormen van intelligentie. Zo geven wetenschappers aan uiterst voorzichtig te zijn met het overnemen van strategieën op basis van de MI theorie, wat niet impliceert dat leerlingen niet moeten worden behandeld als individuen met een profiel met unieke mogelijkheden (Visser, Aston, & Vernon, 2006). Volgens Visser, Aston & Vernon (2006), White (2004) en Scarr (1985) slaagt Gardner er niet in, intelligentie te onderscheiden van meer algemene kenmerken zoals vaardigheden en competenties. Ogenscheinlijk wordt er tegemoet gekomen aan verschillen tussen leerlingen, maar volgens hen is het niet gerechtvaardigd om te ontkennen dat er verschil in intelligentie is in de traditionele betekenis. Zij zijn van mening dat IQ testen toch het best voldoen aan de betrouwbaarheidscriteria. De ervaring is dat intelligentietesten zeker bruikbare informatie leveren, maar niet alles zeggend zijn (Prakken, 2012).

De theorie van Gardner geeft kansen om te kunnen differentiëren naar de behoeften van de leerlingen (Ploeg, 2007). Aansluiten bij interesse van leerlingen en gebruik te maken van hun sterke kant (intelligentie), zoals Gardner dat doet, biedt zowel kansen om te differentiëren naar hoe je knap (intelligent) bent én om rekening te houden met het sociale aanpassingsvermogen van de SBO-leerling (Prakken, 2012; Schouten, 2009). Het biedt ontwikkelkansen op leren en oefenen met sociaal aanpassen door middel van een rijk en gevarieerd doelgericht lesaanbod (Kagan & Kagan, 2004).

De inzet van coöperatief leren, geeft de les structuur, wat een SBO-leerling nodig heeft. Onderwijs sluit zo aan bij de ideeën van Vygotsky; vaardigheden zijn niet leeftijdsafhankelijk en worden niet vastgelegd met allerlei standaard tests. Gestreefd wordt naar een hoger liggend niveau (de zone van de naaste ontwikkeling). Wat de leerling leert moet aansluiten op wat hij al kan en weet, maar moet wel uitdagend zijn. Deze ideeën zie je terug bij Luc Stevens (Stevens, 2011) en bij Van Parreren (Parreren, 1990). Voor de SBO-leerling is het daarbij wel nodig om rekening te houden met de korte spanningsboog, duidelijk inoefenen in kleine stapjes met voor en nadoen, en concrete voorbeelden, zodat het kan leiden tot een routineketen die dan zelfstandig kan worden uitgevoerd (Prakken, 2012; Ponsioen & Pellini, 2010).

Coöperatief leren (CO)

Uit studies van Slavin, Johnson en Johnson (1995) blijkt dat coöperatief leren positief effect heeft op de leerprestaties en de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Het bevordert de sociale en communicatieve vaardigheden van de leerlingen (Förre, Kenter, & Jansen, 2008). Veel SBO-leerlingen hebben moeite met samenwerken en leerkrachten laten de leerlingen steeds meer individueel of klassikaal leren (Bruin, 2005). Communicatie komt zo minder aan bod. De gedachte dat leerlingen niet kunnen samenwerken overheerst. Het is echter de vraag of ze het daadwerkelijk niet kunnen of dat het anders moet worden aangeboden.

Coöperatief leren geeft een gestructureerde aanpak in het leren samenwerken (Kagan & Kagan, 2010) passend bij de SBO-leerling die baat heeft bij routine (Ponsioen & Pellini, 2010). De criteria van Coöperatieve Leerstrategieën zijn: Gelijke deelname, Individuele Aanspreekbaarheid, Positieve wederzijdse afhankelijkheid en Simultane Actie (GPS) (Kagan & Kagan, 2010). Door zo'n werkvorm te gebruiken creëert een leerkracht op eenvoudige wijze MI activiteiten (Kagan & Kagan, 2004). Als leerlingen geen plezier in leren hebben en niet gemotiveerd zijn, kunnen de opdrachten wellicht aangepast worden aan hun ontwikkelingsfase. Leerlingen reageren meestal goed op een uitdaging als ze denken dat de taak binnen hun capaciteiten ligt en als ze het nut van een taak inzien (Kagan & Kagan, 2010). Door het opnemen van een aantal didactische structuren, in de taallessen, wordt elke les toegankelijk gemaakt voor leerlingen met diverse voorkeursintelligenties (Kagan & Kagan, 2010). Het uitgangspunt stretchen zorgt ervoor dat geoefend kan worden met de aanpassing van het sociaal leervermogen en de leerling leert daarin direct toepasbare vaardigheden door een stapsgewijze structuur. Door alle leerlingen een deel van de tijd in teams te laten werken, oefenen leerlingen met interpersoonlijke of sociale vaardigheden (Kagan & Kagan, 2010).

Activerende aanpak

Een meer activerende aanpak maakt het onderwijs effectiever, efficiënter en nog meer op maat gesneden. De activerende didactiek vindt haar grondslag in het constructivisme (Hoogeveen & Winkels, 2011). Het houdt in dat leerlingen hun eigen kennis construeren door nieuwe informatie te integreren in al bestaande kennis. Het leren is een actief proces waarbij de verantwoordelijkheid voor het leren zoveel mogelijk bij de leerling zelf ligt. Binnen deze didactiek varieert de mate van leerling- en docentsturing. De SBO-leerling heeft vaak moeite zonder hulp informatie te verwerken (Ponsioen & Pellini, 2010), maar wordt daardoor leerkrachtafhankelijk gemaakt. Er moet balans worden gezocht in de mate van ondersteuning en uitdaging gericht op het ontwikkelen van zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid (Hoogeveen & Winkels, 2011).

De onderzoekschool maakt gebruik van het directe instructiemodel (Leenders & Naafs, 2010). Het toevoegen van coöperatieve leerstrategieën kan ervoor zorgen dat het leren wordt ondersteund. Leerlingen bespreken en verwerken samen de informatie waardoor het beter beklijft en ze met meer regelmaat aan het woord komen (Kagan & Kagan, 2010). CO is dan een aanvulling en geen vervanging van directe instructie. Door dialogen aan te gaan en uiteenlopende standpunten te bespreken, ontlenen de leerlingen betekenis aan de leerstof. Vaardigheden worden versterkt door begeleiding en coaching van maatjes in een vast inge oefende structuur.

2.2 Talent

Talent hebben voor iets valt vaak samen met ergens interesse in hebben. Er is immers ook motivatie en doorzettingsvermogen nodig om talent te ontwikkelen. De omgeving kan iemand uitnodigen of juist ontmoedigen om zijn of haar talenten te benutten (Verbiest & Zuiddgeest, 2010).

In de westerse cultuur ligt het accent vooral op de linguïstische- en mathematische intelligentie (Gardner, 2002). Dit is ook in ons onderwijs herkenbaar (Kagan & Kagan, 2004). Veel SBO leerlingen hebben niet hier hun talent liggen en dat kan voor onzekerheid zorgen. Men moet verschil durven

maken tussen mensen, volgens Verbiest (2010). Oog voor talent in de klas bij leerlingen en voor talent in de school bij leerkrachten vraagt om differentiatie en maatwerk (Verbiest & Zuiddgeest, 2010). In dit onderzoek wordt geprobeerd leerlingen maatwerk aan te bieden. De leerkracht kan de talenten van leerlingen aanspreken door het inzetten van andere werkvormen, dit vraagt ook inzicht in de talenten en interesses van de leerling.

Mensen zijn geneigd tot leren als er een reëel en ambitieus doel is (Verbiest & Dijk, 2010). De motivatie zorgt voor de energie om dit doel te willen bereiken. Passie en flow geven een emotionele betrokkenheid bij het ontwikkelen van het talent (Kagan & Kagan, 2010). Flow vindt plaats wanneer er een optimale relatie is tussen onze vaardigheden en de moeilijkheidsgraad (Csikszentmihalyi, 1990). Die emotionele betrokkenheid zorgt ervoor dat we ons nieuwe gedrag waarderen, dat geeft meer zelfvertrouwen (Van Rij, 2006). Veel SBO-leerlingen ontbreekt het aan vertrouwen in zichzelf. Om dat te ontwikkelen is feedback vanuit de omgeving cruciaal. Coöperatief leren bevordert het krijgen van directe feedback van medeleerlingen en dus omgeving.

Doordat de leerkracht met de leerling afstemming zoekt, wordt de betrokkenheid verhoogd en raken leerlingen gemotiveerd. Het opleggen van een taak die niet aansluit bij het talent en de interesse, kan de leerling demotiveren en dat kan zorgen voor gedragsproblemen (Vansteenkiste & Neyrinck, 2010).

2.3 Gedragsbeïnvloeding

Gedrag is meestal te beïnvloeden door de betrokken leerlingen zelf, met behulp van leerkrachten, ouders en hulpverleners. Dit besef is bepalend voor de houding van de genoemde betrokkenen en voor hun reactie op het gedrag, en daarmee ook van invloed op de ontwikkeling van het gedrag. Het gaat erom leerlingen te leren hun eigen leven met al zijn mogelijke beperkingen niet te ondergaan, maar gaandeweg meer en meer zelf verantwoordelijkheid te nemen (Onderwijsraad 2010; Ploeg 2013).

Onaangepast gedrag is niet alleen een kwestie van zich niet kunnen of willen aanpassen, maar is ook zaak waarbij de omgeving ter discussie staat (Ploeg 2007). Matthys (2012) ziet gedragsstoornissen vooral als *leer*-probleem. Deze leerlingen hebben moeite om de signalen in de hersenen die het gedrag sturen, te koppelen aan gewenst of ongewenst gedrag. Hij maakt zich sterk voor een Sociaal IQ. Door meer zicht te krijgen op het individuele profiel van sterk en zwak ontwikkelde vaardigheden, kan een kind thuis en in de klas beter ondersteund worden (Matthys, 2012).

Volgens de leertheorie van Laevers (1993) kan een kind pas effectief informatie tot zich nemen (leren/ontwikkelen) als er sprake is van gerichte aandacht en concentratie (betrokkenheid). Als voorwaarde voor betrokkenheid moet een kind zich prettig en op zijn gemak voelen (welbevinden). Welbevinden kan daarom beschouwd worden als de basis voor een goede ontwikkeling en het laten zien van gewenst gedrag (Hoex & Balledux, 2010).

Een schoolklimaat staat of valt met de preventie en aanpak van gedragsproblemen, een positieve, actieve grondhouding, effectieve instructie en effectief klassenmanagement, het kunnen omgaan met verschillen en de relatie tussen leerkracht en leerling (Wolf & Beukering, 2009).

Leerkrachten moeten goed kunnen observeren en in staat zijn tot reflecteren op de redenen voor de gedragsproblemen. Leerlingen zijn erbij gebaat als leerkrachten planmatig werken aan gedragsverandering (Onderwijsraad, 2010; Pameijer & Beukering, 2007; Adema, Clijnen, & Oorschot, 2010).

Van leerlingen wordt ander gedrag gevraagd in de verschillende werkhoudingsfasen (Timmerman, 2002). De onderzoeker kan, na gesprek en observatie van de leerling, werkvormen aanpassen die beter afstemmen op de leerling tijdens introductie-, instructie-, verwerking- en evaluatiefase om tot meer gewenst gedrag te komen (Hattie, 2013; Timmerman, 2002; Wolf & Beukering, 2009).

Scholen zetten steeds meer programma's in die de betrokkenheid van leerlingen bij de groep vergroten en hun vaardigheden leren om sociale situaties te begrijpen en hun gedrag te reguleren (Orobio de Castro, 2014). Toch blijft het lastig om vooraf te voorspellen hoe het gaat. Orobio de Castro (2014) geeft dat aan als: 'Om te weten wat veranderbaar is rest ons niets anders dan uit te proberen!' Dit sluit aan bij dit onderzoek. Er is een verandering ingezet en zorgvuldig gevolgd wat dit met het gedrag van de leerling doet.

2.4 Kindgesprekken

Handelingsgericht werken kijkt naar de sterke kanten van een leerling en het systeem waarbinnen de leerling leeft. Om te bepalen wat de onderwijsbehoeften van een leerling zijn, worden kindgesprekken tussen leerkracht en leerling geadviseerd. De manier waarop een leerling naar een situatie en zichzelf kijkt, bepaalt het gedrag en de motivatie om te veranderen. De leerkracht kan leerlingen oplossingen aandragen, maar leerlingen hebben ook goede ideeën en wat ze zelf bedenken werkt vaak beter (Cauffman & Dijk, 2010). De visie van een leerling is belangrijk voor het begrijpen van een situatie en voor een goede aanpak hiervan. Op deze manier wordt de leerling bij het leerproces betrokken (Pameijer, Beukering, Lange, Schulpen, & Veire, 2010). Voor dit onderzoek worden deze gesprekken ingezet bij het herkennen van de verschillende intelligenties en om aan te sluiten bij het sociale aanpassingsvermogen en daarmee de onderwijsbehoefte van de leerling op taalgebied. Wanneer leerlingen aangeven bepaalde zaken van taal niet als prettig te ervaren, wordt hen de vraag gesteld welke verandering het voor hen wel prettig maakt, hoe zij wel plezier aan het vak taal kunnen beleven. In het gesprek wordt gebruik gemaakt van de techniek van oplossingsgericht vragen stellen, maar dit wordt niet verder uitgewerkt binnen dit onderzoek. Door gebruik te maken van schaalvragen, wordt in volgende gesprekken gevraagd of er een verbetering te constateren valt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoekparadigma

Het onderzoek past binnen het kritisch emancipatorische onderzoekparadigma. Volgens Habermas (in Lange, Schuman, & Montessori, 2011, p. 47) is het belang van emancipatie kenmerkend voor dit paradigma. Niet alleen feiten, ook meningen staan centraal. Leerlingen krijgen door het voeren van gesprekken met de leerkracht en door zelf meer sturing te geven aan hun leerproces meer invloed op hoe ze leren. Dit paradigma is gericht op professionele ontwikkeling met als doel te komen tot vernieuwing of verbetering. Niet het hele onderwijsaanbod wordt aangepast, het gaat om afstemming tussen leerling, leerkracht en onderwijsaanbod. Het handelen wordt geïnspireerd door reflectie.

3.2 Onderzoekstrategie

Bij dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de strategie actieonderzoek. Het onderzoek is gericht op het eigen handelen van docenten en op de situatie waar dat handelen plaats vindt, leerlingen worden partners in het onderzoeksproces (Ponte, 2012). Er is sprake van een onderzoek- en een handelingsdeel. Het is kwalitatief onderzoek dat fenomenen wil beschrijven en verklaren. Gegevens die verzameld worden gaan over aard, waarde en eigenschappen van het onderzochte verschijnsel (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Dit geeft inzicht in het gedrag van de leerlingen bij een bepaalde manier van onderwijzen.

3.3 Betrokkenen

De deelnemers aan het onderzoek zijn twee schoolgroepen met twaalf en veertien leerlingen (acht tot en met tien jaar oud), vier leerkrachten en een onderwijsassistente. Als waarborg voor een kritische dialoog, analyse en interpretatie van de te veranderen situatie zijn collega's van de focusgroep en critical friends geraadpleegd. Een gesprek met de directie, waarin aangegeven wordt meer te willen met de talenten van leerlingen heeft geleid tot dit onderzoek.

3.4 Onderzoeksmethoden

Vragenlijst taal en MI spel

Bij vragenlijsten gaat het om indirecte waarneming. Er wordt gevraagd hoe leerlingen hun eigen gedrag of bepaalde situaties waarnemen (Ponte, 2012). Er is de leerlingen een vragenlijst ([bijlage 3](#)) afgenomen om interesses en passende werkvormen te inventariseren. Aan de hand van het MI-kaartenspel (Reyns & Kaart, 2007) is met leerlingen in gesprek gegaan over wat hun interesses en talenten zijn. Voor elke leerling is daarna een MI-profiel opgesteld ([bijlage 4](#)).

Observatie

In beide groepen heeft de onderzoeker twaalf keer geobserveerd. Deze observaties zijn gebruikt om informatie te verzamelen over gedrag door middel van directe waarneming (Ponte, 2012).

Participerende en niet-participerende observaties zijn ingezet. Er is gebruik gemaakt van een gestructureerde observatie met een zelf samengestelde checklist uitgaande van gedragskenmerken

bij werkhouding (Timmerman, 2002) en gedragskenmerken op betrokkenheid en welbevinden (Hoex & Balledux, 2010; Broer, Haverhals, & MSc, 2012) ([bijlage 5](#)). De wijze van registreren is het turven op zichtbare gedragingen, waardoor de invloed van de observator zo veel mogelijk wordt geneutraliseerd (Ponte, 2012). De geobserveerde taallessen zijn ook gefilmd om de lessen met de focusgroep te kunnen bekijken en bespreken. De observaties hebben plaats gevonden tijdens taallessen, voor en na de inzet van andere werkvormen, de zogenaamde nul- en eindmeting. De resultaten zijn met elkaar vergeleken. Omdat filmen in één groep te veel onrust gaf, is daar gekozen voor observatie en nagesprekken.

Interview

Met alle leerlingen zijn ongestructureerde interviews gehouden. Hierin kunnen leerlingen alles aangeven wat ze willen, kan er op andere ideeën worden gekomen en krijgt de onderzoeker extra informatie (Ponte, 2012). Met oplossingsgerichte gesprekstechnieken (Cauffman & Dijk, 2010) is aan de hand van de vragenlijst taal ([bijlage 3](#)) de leerlingen om verduidelijking gevraagd over hun ervaring en wensen met betrekking tot het taalonderwijs. Een groepsinterview en twee individuele gesprekken zijn ingezet om de beleving van de leerlingen te toetsen tijdens en na de veranderperiode. Deze waren tijdens het proces belangrijk om zo nodig het aanbod aan te passen (Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

Focusgroep

Drie leerkrachten, een onderwijsassistente en de onderzoeker vormen de focusgroep. De deelnemers worden uitgenodigd hun ideeën, motieven, belangen en denkwijzen omtrent het thema te formuleren en met elkaar uit te wisselen (Ponte, 2012). De actieonderzoeker is de voorzitter van deze gesprekken. De onderzoeker heeft de interventies met nieuwe werkvormen opgezet en dit is door alle leden van de groep uitgevoerd. De interventies van het inzetten van andere werkvormen zijn geëvalueerd, met de focus op wat anders kan of moet. De verzamelde informatie over het gedrag is bekeken en tegen de eerdere situatie afgezet. Met de focusgroep zijn aanbevelingen en conclusies geformuleerd.

Inzet andere werkwijze (interventies)

Na de verkregen informatie uit de focusgroep, de vragenlijst, de gesprekken met leerlingen en de MI profielen is een passend aanbod gemaakt ([bijlage 6](#)). Gedurende vier weken zijn in beide groepen de andere werkvormen ingezet en bekeken wat voor effect dit heeft op het gedrag van de leerlingen.

Critical friends

Door mijn studiebegeleider, medestudenten van de opleiding en collega's tijdens het onderzoek te raadplegen, wordt het onderzoek met een kritische blik bekeken (Ponte, 2012). Het gehele verloop van het actieonderzoek is besproken. Zij verkennen mee, geven voorbeelden uit hun onderwijspraktijk en geven de onderzoeker tips, adviezen en ideeën. Zij helpen bij het kritisch reflecteren op wat is gedaan en bereikt of wat de onderzoeker had willen doen of bereiken.

3.5 Ethische aspecten.

Leerlingen, ouders en management zijn vooraf op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek en de onderzoeksmethoden. Het is van belang dat er een veilig klimaat heerst en er moet transparantie zijn (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). De privacy van de deelnemers wordt gewaarborgd door alles anoniem te verwerken (Andriessen, 2010). Een actieonderzoek brengt vaak veranderingen met zich mee, waardoor de onderzoeker niet altijd precies weet waar het proces toe zal leiden. Samenwerking is belangrijk in dit onderzoek. Deelnemers én onderzoekers moeten 'eigenaar' zijn van het onderzoek (Ponte, 2012). Ik heb getracht een veilig klimaat te creëren voor de leerlingen, zodat ze hun meningen durven te uiten (Lange de & Schuman, 2011). Conclusies en aanbevelingen worden teruggekoppeld tijdens een aparte teamvergadering en met leerlingen tijdens een groepsgesprek.

3.6 Kwaliteit: Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Actieonderzoek kan niet zonder toepassing van het triangulatieprincipe. Dit principe verwijst naar de noodzaak om gegevens te verzamelen met behulp van verschillende bronnen en verschillende methoden tegelijkertijd (Ponte, 2012). Betrouwbaarheid is de mate waarin testcores onder dezelfde omstandigheden dezelfde uitslagen geven (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Validiteit wordt omschreven als de mate waarin het meetinstrument aan zijn doel beantwoordt. Door in mijn onderzoek informatie vanuit meerdere invalshoeken te vergelijken, collega's als medeonderzoeker te vragen, in gesprek te gaan met de leerlingen en feedback te vragen aan mijn studiegenoten, studiebegeleider en aan de focusgroep, tracht ik de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen. Door een checklist bij de observaties van het gedrag te gebruiken, wordt de invloed van de observator zoveel mogelijk geneutraliseerd. Om interpretaties te voorkomen, zijn situaties gefilmd en gedrag van leerlingen met de focusgroep bekeken.

3.7 Werkplan/ logboek

In [bijlage 7](#) een beschrijving van het werkplan en het logboek waarin het proces van het onderzoek te volgen is.

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

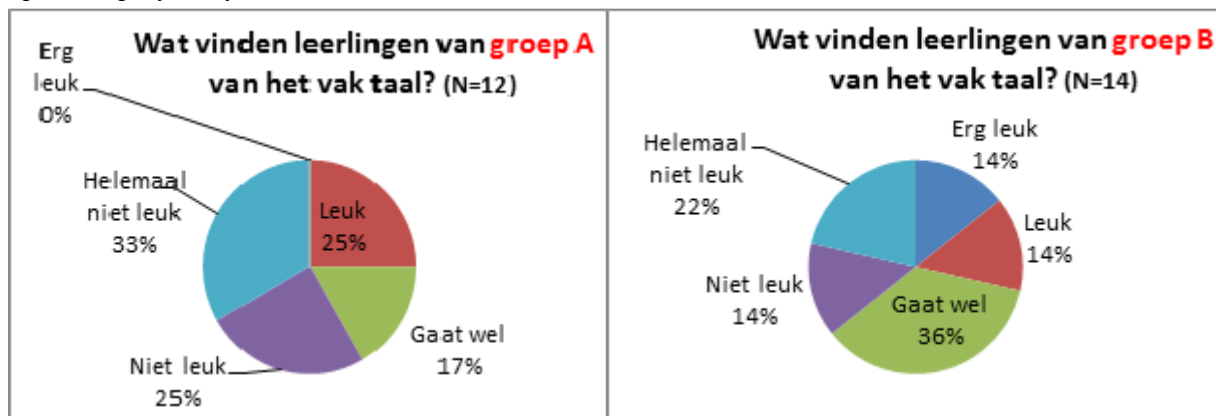
In dit hoofdstuk presenteer ik aan de hand van mijn onderzoeksmethoden de data.

4.1 Vragenlijst taal en interview leerlingen

Bij het invullen van de vragenlijst ([bijlage 3](#)) hebben de leerlingen aangegeven wat zij vinden van het vak taal, op welke manier er gewerkt wordt en op welke manier ze het prettig vinden om te werken. Zie een analyse van de vragenlijst in [bijlage 8](#).

Constateringen: Bij de vraag welk cijfer van 0 tot 10 leerlingen het vak taal geven komt bij groep A een gemiddelde uit van 4.3 en groep B een gemiddelde van 4.6.

figuur 1. Vragenlijst taal, januari 2015



Bij de vraag hoe goed de twaalf leerlingen van groep A naar eigen inzicht meedoen, komt een gemiddelde uit van 6.6. Drie leerlingen geven zichzelf een onvoldoende, maar niet lager dan een vijf. Drie leerlingen geven zichzelf een tien wat de gemiddelde score optrekt. De veertien leerlingen van groep B scoort een gemiddelde van 6.4. Je zou kunnen zeggen dat dit voldoende is, maar ook hier zitten een aantal leerlingen bij die zichzelf een tien geven, wat het gemiddelde optrekt. In de observaties die volgen, lijkt het dat leerlingen zichzelf te hoog of te laag inschatten. Sommige geven zichzelf een tien, terwijl er een duidelijk lage betrokkenheid en zwakke taakwerkhouding wordt getoond tijdens het vak (zie onderzoeksmethode observatie).

Het merendeel van de leerlingen vindt de thema's leuk die worden aangeboden (vraag 7 en 8, bijlage 3). De thema's bij de 0-meting en de thema's waarbij de andere werkvormen worden ingezet, worden op één leerling na evenveel positief gekozen. Dit zorgt voor een eerlijk beeld bij de betrokkenheid van leerlingen.

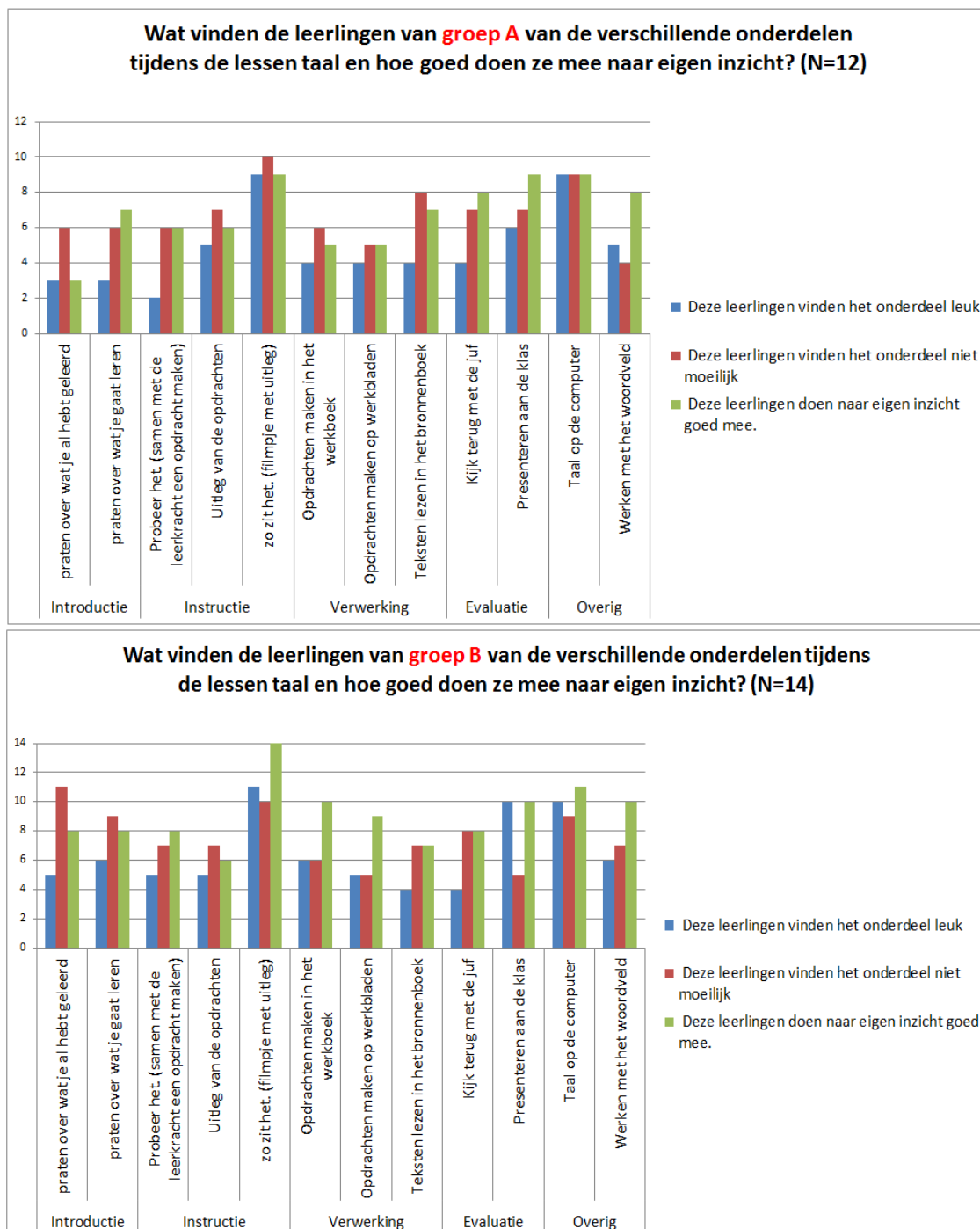
Maatjeswerk (vraag 5 en 9, bijlage 3): In groep A geeft het merendeel aan graag samen met een maatje of met de juf te werken. In groep B wil het merendeel met de juf werken (bijlage 8). Leerlingen geven aan dat het door samen te werken minder moeilijk is. In gesprekken met alle leerlingen, komt naar voren dat ze graag samenwerken, maar met een leerling naar eigen keuze. Een leerling die een hoge betrokkenheid laat zien, werkt niet graag samen, omdat hij bang is te moeten werken met een ongemotiveerde leerling en hierdoor het werk alleen moet doen. De

leerling die gedragsproblemen, een zwakke taakwerkhouding en een lage betrokkenheid laat zien, geeft aan heel graag samen te werken, omdat de stof vaak veel te moeilijk is. Vier leerlingen met autisme geven aan liever niet samen te werken, één leerling doet zelfs niet met de les mee, maar verwerkt alles alleen. Hij vertelt dat er altijd conflictsituaties ontstaan bij samenwerken.

Constateringen per les-fase geordend.

Bij vraag 2 hebben leerlingen aangegeven wat ze vinden van de verschillende onderdelen die bij de taalles aan bod komen tijdens introductie-, instructie-, verwerking-, en evaluatiefase. De onderdelen bij overig komen in verschillende fases terug. Hieronder de uitwerking in figuur 2:

Figuur 2: Vragenlijst taal onderdelen, januari 2015



Introductiefase: Deze fase wordt door heel veel leerlingen niet als leuk ervaren. Leerlingen geven aan dat het vaak snel gaat en niet duidelijk is wat de leerkracht precies bedoelt. De leerkracht praat veel.

Instructiefase: Het instructiefilmpje wordt door het merendeel als leuk beoordeeld. Vooral in groep B. Negentien leerlingen geven aan dat de leerkracht tijdens de les te veel aan het woord is (vraag 3). De leerlingen willen zelfstandig, met een maatje of onder begeleiding van de leerkracht aan het werk, met een korte klassikale instructies. In beide groepen geven zeven leerlingen aan het prettig te vinden dat ze veel zelf mogen vertellen tijdens de lessen. De leerlingen die vinden dat ze onvoldoende mogen vertellen, geven op één na allemaal aan dat ze dit niet prettig vinden (vraag 4). De leerlingen vragen om meer interactie. Opmerking van een leerling: "Ik steek dan al drie keer mijn vinger op, maar mag niet één keer het antwoord geven. Dan denk ik, ik doe niet meer mee." Op de vraag of leerlingen het fijn vinden om het aan een ander te vertellen, geeft het merendeel aan dit fijn te vinden. Zes leerlingen geven aan het ook graag aan de leerkracht te willen vertellen.

Verwerkingsfase: Iets meer dan de helft van de leerlingen van groep A en B vindt werken op de computer leuk. Het wordt wisselend ingezet. Werken met het woordveld en de opdrachten in het werkboek vinden de meeste leerlingen het moeilijkst. Groep B heeft acht leerlingen met dyslexie, hierdoor hebben ze problemen met de opdrachten. Deze leerlingen hebben moeite met het technisch lezen en daardoor met de opdrachten. Dit is terug te zien in de beoordelingen die ze geven aan onderdelen die gerelateerd zijn aan technisch lezen.

Vierentwintig leerlingen geven aan veel informatie op te zoeken in een bronnenboek, behorende bij de taalmethode. De computer wordt volgens tien leerlingen ingezet. Leerlingen geven aan dat ze opzoeken leuk vinden, zeker op de computer, maar ook lastig.

Evaluatiefase: Eenentwintig leerlingen uit groep A en B samen, geven aan het leuk te vinden om het geleerde te delen met de groep. Dit kwam ter sprake tijdens het groepsgesprek. De kijk-terug opdracht (evaluatie) met de juf is niet door iedereen ingevuld. Leerlingen geven aan dat dit heel vaak wordt overgeslagen. Het presenteren komt ook niet altijd aan bod.

4.2 Observaties bij 0-meting.

Voor een overzicht van de observatiemetingen verwijs ik naar [bijlage 9](#). Hier is te zien welke leerlingen een hoge, gemiddelde of lage betrokkenheid en taakwerkhouding laten zien tijdens de taallessen. Opvallend is dat veel leerlingen niet betrokken zijn bij de introductie. Het is vaak een talig verhaal wat de leerlingen weinig lijkt te boeien. Ze lijken er geen betekenis aan te verlenen.

Tijdens de digitale instructie, waarbij een filmpje wordt getoond, is de betrokkenheid hoog, daarna als de leerkracht aan het woord is, vermindert dit sterk. Vooral in groep B neemt de betrokkenheid bij veel leerlingen af, wanneer ze het antwoord niet mogen geven op een vraag. Er vindt veel klassikaal onderwijs plaats, waarbij weinig van de methode wordt afgeweken.

Opvallend is dat de lessen (structureel) niet af worden gemaakt in verband met tijdgebrek. De evaluatie komt te vervallen. Leerlingen lijken het geheel, mede hierdoor, niet te doorleven. Dit beaamt de leerlingen ook in de gesprekken.

Gesprekken zijn gevoerd over het welbevinden van de leerlingen bij het vak taal ([bijlage 10](#)). Zestien van de zesentwintig leerlingen geeft het vak taal een onvoldoende. Zestien leerlingen laten een laag welbevinden zien kijkend naar de observatiepunten van Hoex en Balledux (2010). Bij groep A zijn er vijf leerlingen en bij groep B zes leerlingen die de taalles zichtbaar moeilijk vinden, wat zorgt voor een laag welbevinden. De onderwijsstof of het tempo in de les lijkt onvoldoende aan te sluiten bij hun niveau. Een aantal leerlingen komen gespannen over en houden voortdurend anderen in de gaten. Ze laten druk, clownesk gedrag zien. Anderen worden steeds passiever. Ze reageren erg teruggetrokken. Leerlingen met een zwak lees- en spellingsniveau komen niet toe aan de doelen van de taalles. Ze hebben veel moeite met het volgen van de instructie en dus ook moeite met de verwerking. Ze zijn tijdens gezamenlijke verwerking over het algemeen bezig met het goede antwoord op te schrijven. Dit kost erg veel tijd en energie en voor sommige leerlingen zichtbare frustratie.

Tijdens het bespreken van mijn bevindingen tijdens de 0-meting geeft een aantal leerlingen aan dat het lijkt of ze misschien niet meedoen, maar het wel horen. Sommige leerlingen nemen de stof juist beter op terwijl ze aan het friemelen zijn met iets en niet elke leerling hoeft in zijn uitdrukking enthousiasme te laten zien, om hoog te scoren op welbevinden. Mede hierom zijn de gesprekken zo belangrijk! Verschillende leerlingen geven aan lang te moeten luisteren. Deze leerlingen hebben een sterke voorkeur voor de lichamelijke-kinesthetische en visueel-ruimtelijke intelligentie.

4.3 MI-spel en gesprek

In [bijlage 4](#) zie je MI-profielen van leerlingen van groep A en B, die tot stand zijn gekomen door het spelen van het MI-spel. Er zijn ook vragenlijsten beschikbaar om het MI-profiel van een leerling inzichtelijk te maken. In [bijlage 4](#) hier enkele verwijzingen naar. Er is bewust gekozen om met alle leerlingen gesprekken te voeren om een overzicht te krijgen van de talenten en interesses van de hele groep. Opvallend is dat op het verbaal-linguïstische intelligentie best wel interesse ligt, maar leerlingen aangeven het moeilijk te vinden. Ook valt op dat de naturalistische, de lichamelijke-kinesthetische en de muzikale intelligentie veel genoemd wordt op interessevlak en talent. In de focusgroep geven we aan hier vrijwel niet op gericht te zijn. De vakken worden gegeven, maar niet toegepast in andere vakken. Veel leerlingen geven in gesprekken aan te leren m.b.v. beelden. Het geeft hen ondersteuning. Dit is voor de leerkracht herkenbaar en wordt zo mogelijk toegepast.

4.4 Inzet andere werkwijze

Er is gekozen om de methode 'STAAL' als leidraad te gebruiken en hieraan MI en coöperatieve werkvormen te koppelen ([bijlage 6](#)), waarbij een grote diversiteit aan intelligenties aan wordt gesproken om zo de leerling de mogelijkheid te geven om te leren stretchen naar andere intelligenties. De leerlingen geven aan te genieten van de activiteiten die hun talenten aanspreken. Door de les heen komen coöperatieve werkvormen aan bod. De opzet van de lessen zorgt ervoor dat de leerling minder hoeft te schakelen tussen boek, bord, leerkracht, etc. Een maatje helpt bij het lezen. De juf geeft kortere instructies, er vindt veel meer interactie plaats tussen leerkracht en leerlingen, maar nog meer door leerlingen onderling.

De leerlingen die aan hadden gegeven om liever alleen of met de juf te werken, zijn gestimuleerd om samen te werken door een gestructureerde, duidelijke taak af te spreken. Hier wordt niet direct uitgegaan van de behoefte van de leerling om alleen te willen werken, maar indirect wordt er wel op de behoefte ingespeeld. Zij willen bijvoorbeeld graag meer aan het woord komen en dat lukt op deze manier, doordat ze meer uitwisseltijd krijgen. Twee van deze leerlingen vinden de stof heel moeilijk en worden door samen te werken geholpen. Veel leerlingen geven aan open te staan voor het begeleiden van een maatje. De wens voor sociale interactie is terug te zien in hun MI-profiel. Leerlingen die geen sterke interpersoonlijke intelligentie hebben, leren hier te stretchen, maar voor een enkele leerling is dit moeilijk. De leerkracht heeft hier nog meer afgestemd op de behoefte van de leerling, door samenwerkend leren en individueel leren meer af te wisselen.

4.5 Eindmeting Interview, observaties

Ruim driekwart (77%) van de leerlingen laat een hogere betrokkenheid zien in alle gemeten les-fases. De leerlingen van groep B moeten wennen aan de verandering en ook de leerkrachten zijn zoekende om hun houding aan te passen. Gedurende de interventieperiode zien we verbetering. In groep A laten de leerlingen direct een hogere betrokkenheid en betere taakwerkhouding zien. In de tabel in [bijlage 9](#) zie je welk gedrag de leerlingen van groep A en B bij de 0-meting laten zien en wat de leerlingen na de inzet van de veranderingen laten zien.

Leerlingen die een lagere betrokkenheid laten zien, geven aan het moeilijk te vinden met de verandering om te gaan. Zowel leerkracht als leerling denken dat dit verbetert door gewenning. Leerlingen die een zelfde of iets lagere betrokkenheid tonen, laten in gesprekken weten enthousiast te zijn over de opdrachten die hun talenten aanspreken. Deze leerlingen vonden over het algemeen het samenwerken lastig. Ondanks de geboden structuur, vraagt het veel van deze leerlingen, vanwege een tekort aan sociale vaardigheden. Het helpt een leerling als hij naast de groepsopdracht ook een geschreven uitleg krijgt met een duidelijke verwoording van wat er gaat gebeuren, welke rol de leerling heeft in de groep en wat concreet van hem verwacht wordt. Hierbij moet worden opgemerkt dat de betrokkenheid wisselt met de samenstelling van de groepjes. Dit wordt zowel door leerlingen als leerkrachten opgemerkt.

Er is niet nogmaals een vragenlijst afgenomen, maar in gesprekken met leerlingen gevraagd naar een schaalcijfer voor het vak taal, welke veranderingen ze merken, wat ze prettig vinden en wat ze graag nog anders zouden willen zien. Zie [bijlage 10](#) en [11](#). Groep A geeft nu gemiddeld een 7.1 aan het vak taal en groep B een 7.3. Veel leerlingen benoemen dat taal nu makkelijker is, dat het fijn is om in groepjes te werken en dat er leukere activiteiten aan bod komen. Over de MI-activiteiten zijn alle leerlingen enthousiast. Wel geven leerlingen aan de ene activiteit leuker te vinden dan de andere. Leerlingen die lager scoren, geven aan de manier van werken wel prettig te vinden, maar niet in een fijn groepje te zitten. Voor drie leerlingen werkt de aanpak vrijwel niet. Zij laten geen positief effect op het gedrag zien tijdens de taallessen. De leerlingen hebben dermate grote problemen, ook in de thuissituatie, waardoor deze verandering onvoldoende lijkt om hun gedrag te verbeteren.

Waarschijnlijk is het zo dat eerst die problematiek moet worden aangepakt, voordat de leerling tot leren kan komen.

De toetsresultaten zijn goed in vergelijking tot de vorige toetsen. Het woordenschatgedeelte is door twaalf leerlingen in groep B en negen leerlingen in groep A beter gemaakt. Activerend onderwijs gaat uit van de grondgedachte dat kennis beter beklijft als de leerlingen actief betrokken zijn bij het onderwijs. De resultaten ondersteunen dit.

4.6 Focusgroep

De conclusies uit de observaties bij de 0-meting kwamen aardig overeen met wat de leerkrachten ervaren. De onderzoeksgroep geeft aan dat de verandering van werkvormen tijdens de taallessen op veel leerlingen een positieve uitwerking heeft gehad. Vooral het inzetten van de samenwerkingsvormen en de doe-opdrachten worden door veel leerlingen als prettig ontvangen. Zie [bijlage 12](#) voor besproken punten in de focusgroep.

De in de focusgroep besproken conclusies en aanbevelingen lees je in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de deelvragen met daarop volgend aanbevelingen. Ik sluit af met een algemene conclusie, een antwoord op de onderzoeksvraag. Er worden mogelijkheden voor een vervolgonderzoek gegeven.

5.1 Deelvraag 1(beginsituatie)

Wat valt de vier collega's die betrokken zijn bij dit onderzoek en mij op tijdens de taallessen aan gedragsproblemen en hoe ervaren leerlingen zelf de taallessen?

Deze deelvraag is gesteld om de beginsituatie te meten.

Leerlingen zijn niet actief betrokken bij de taallessen. Instructie duurt te lang en wordt te weinig begrepen, ook in de verlengde instructie. De leerkracht spreekt veel en te lang. De werkvormen uit de methode zijn vooral gericht op de verbale intelligentie. De methode maakt gebruik van veel materialen, waarbij de leerling veel moet schakelen. Evaluatie van de les vindt nauwelijks plaats. Er is een groot niveauverschil tussen de leerlingen onderling. De methode wordt gevolgd, maar de variatie die de methode biedt, wordt met regelmaat overgeslagen. De instructie wordt klassikaal gegeven, zodat leerlingen direct aan de slag kunnen met opdrachten. Er is onvoldoende uitwisseltijd tussen de leerkracht en de leerling en tussen leerlingen onderling.

Leerlingen laten probleemgedrag (opstandig, storend, haken af) zien als ze de les niet meer kunnen volgen (Wolf & Beukering 2009; Ploeg 2013). Clownesk gedrag komt voor om te verbloemen dat de leerling het niet meer begrijpt (Jeninga, 2004). Leerlingen vinden dat de leerkracht te veel praat, dat het te moeilijk is en te snel gaat. Het vele schrijven en lezen maakt taal lastig (vooral voor de dyslectische leerling). In observaties valt op dat vooral zwakke leerlingen enkel bezig zijn met het goede antwoord op papier te krijgen. Ze doorleven niet waar ze mee bezig zijn.

In beide groepen valt op dat leerlingen elkaar onvoldoende laten uitpraten, heftig op elkaar reageren en storend gedrag kopiëren.

5.2 Deelvraag 2

Hoe krijgen we zicht op de talenten van de leerlingen in de twee klassen en hoe zijn deze talenten te vertalen naar werkvormen bij de lessen taal?

Er zijn vragenlijsten beschikbaar om zicht te krijgen op talenten van de leerlingen. Een vragenlijst kost minder tijd. Er bestaat echter het risico dat de leerling niet goed leest en de vragen anders interpreteert. Door met alle leerlingen in gesprek te gaan, aan de hand van het MI-kaartenspel (Reyns & Kaart, 2007), zijn de talenten van leerlingen inzichtelijk gemaakt. De gekozen gespreksmanier geeft door de toelichting van de leerling, de leerkracht extra informatie.

Om de talenten te vertalen naar werkvormen bij de lessen taal, is er gekozen om de handleiding 'STAAL' als leidraad te houden en hier werkvormen MI en CO in te verweven ([bijlage 6](#)).

Tijdens het onderzoek, kwamen leerlingen zelf met ideeën. Door hier op in te gaan, hebben de leerlingen de mogelijkheid gekregen om hun creativiteit en talent te gebruiken (Mieras, 2011).

5.3 Deelvraag 3 (Eindsituatie)

Welke interventies zijn er mogelijk om de lessen taal anders te organiseren, hoe ervaren de leerlingen en de leerkracht(en) de nieuwe werkvormen en wat zijn aanbevelingen voor het vervolg?

Het antwoord op deze deelvraag geeft de eindsituatie weer.

In dit onderzoek is gekozen om de didactische structuren van meervoudige intelligentie in te zetten, die aansluiten bij de leerstrategieën coöperatief leren. Er zijn geen coöperatieve leren-lessen gemaakt, maar coöperatieve leerstrategieën ingebouwd als onderdeel van de les. Dit is minder tijdrovend (Kagan & Kagan, 2010).

In het algemeen is ons onderwijs ingesteld op talige activiteiten, waardoor we sommige leerlingen tekort doen. Door de MI-activiteiten stijgt de betrokkenheid en daarmee het plezier en het enthousiasme om te leren (Gardner, 2002). De leerkrachten zien een hoge betrokkenheid en betere werkhouding bij de meeste leerlingen. Vooral bij de doe-opdrachten. Het stimuleert enorm een leerling aan te spreken op zijn sterke intelligentie. Leerlingen hebben de opdrachten leuk gevonden en hebben hierdoor vaak niet eens het idee met taal bezig te zijn. Het welbevinden tijdens de taallessen is gestegen. Leerlingen laten zien samen te kunnen werken en zich lange tijd op een opdracht te kunnen focussen. Bij vrijere activiteiten is het lastiger om taakgericht bezig te blijven.

De focusgroep merkt dat door langere tijd met de andere werkvormen te werken, er meer ideeën komen om het onderwijs voor leerlingen boeiender te maken. De tijdsinvestering waar de leerkrachten bang voor waren, vormt geen probleem. De inhoud van de les wijzigt niet, maar de aanpak en de werkvorm.

Leerlingen leren niet alleen van de interactie met de leerkracht, maar van de interactie met elkaar. De didactische structuren zorgen ervoor dat elke leerling zijn bijdrage levert en actief deelneemt aan de taak (GIPS) (Kagan & Kagan, 2010). Leerlingen maken opmerkingen als: "Ik moet wel mee doen nu!" of "Nu gaat het ook echt over taal als we aan het werk zijn in groepjes, eerst kletsten we over andere dingen." Zwakkere leerlingen hebben nu een bijdrage, wat positieve invloed heeft op hun zelfbeeld, motivatie en welbevinden. Ze worden aangemoedigd door de sterke leerling, die zelf de stof op een hoger niveau leert beheersen door het aan anderen uit te leggen. Het samenwerken vraagt veel inoefening voor zowel de leerling als de leerkracht. Voor de leerling waarbij het samenwerken teveel vraagt, is gezocht naar afwisseling in samen en individueel werk. Het samenwerken wordt wel gestimuleerd, omdat elementaire ontwikkelingsprocessen zoals de ontwikkeling van taal, zelfsturing en sociale vaardigheden berusten op sociale interactie. Communicatieve vaardigheden maken sociale interactie mogelijk. Communicatie is essentieel omdat leren tot stand komt door uitwisselen en vergelijken van eigen ideeën, betekenissen en handelingswijzen met die van anderen; dus door samen te werken met anderen. Samenwerkend

leren is een centraal element in de ontwikkeling van kinderen (Kagan & Kagan, 2010; Baltussen, 2003).

Wanneer er langere tijd op bovenstaande manier gewerkt wordt, verandert de houding van leerlingen. Leerlingen worden meer open door de gesprekken en durven meer van zichzelf te laten zien tijdens activiteiten. Het stimuleert de creativiteit van leerlingen.

5.4 Algemene conclusie, aanbevelingen en vervolgonderzoek

Is er effect op het gedrag van leerlingen in twee middenbouwklassen van het speciaal basisonderwijs, als de leerkrachten andere werkvormen aanbieden tijdens taallessen, die meer uitgaan van talenten van leerlingen?

In de onderwijscultuur wordt nog te vaak de nadruk gelegd op tekortkomingen op het cognitieve vlak. Door in het leerproces het perspectief te draaien en aan te sluiten bij wat iemand goed kan, zowel op het cognitieve als het niet cognitieve vlak, nemen zelfwaardering en zelfrespect toe en daarmee ook het plezier in leren (Bijkerk & Heide, 2006). Dit blijkt ook uit dit onderzoek.

De vernieuwde, activerende, interactieve werkvormen hebben invloed gehad op meer dan driekwart van de leerlingen in twee klassen. Ze stimuleren de betrokkenheid en actieve deelname. Dit onderzoek heeft laten zien dat MI en CO bij veel leerlingen goed aansluiten en een positieve gedragsverandering teweeg brengen. Dit onderzoek heeft laten zien dat coöperatieve werkvormen de directe instructie kan ondersteunen. Leerlingen verwerken, bepraten samen de stof, in goed bruikbare en haalbare werkvormen, waardoor het beter beklijft en er een hogere betrokkenheid te zien is (Kagan & Kagan, 2010). Schrijftaken worden verdeeld, wat sommige leerlingen ontlast. De leerlingen leren zo van en met elkaar.

Coöperatief leren is een goede structuur om de MI-activiteiten aan te bieden. Leerlingen leren mede hierdoor samen te werken (Kagan & Kagan, 2010). Door coöperatief leren schoolbreed aan te pakken, raken leerlingen gewend aan de manier van samenwerken en kan dit een positieve invloed hebben op het groepsklimaat. De sleutel tot meer samenwerken binnen het SBO ligt naar mijn idee bij coöperatief leren. Het uitgangspunt moet niet zijn dat de SBO-leerling dit niet kan, maar te kijken naar de mogelijkheden en wat de leerling wel kan. Voortdurende afstemming en opbouwen in kleine stappen blijft hierin belangrijk.

Met de leerling verkennen op welke manier zij een stapje verder in hun ontwikkeling kunnen komen heeft in dit onderzoek zeker meerwaarde gehad. De gesprekken met leerlingen, waarin ze aangeven dat de leerkracht te veel praat, en ze lastig vinden dat de les niet wordt afgemaakt, heeft de focusgroep bewust gemaakt van de eigen houding als leerkracht.

Zoals hierboven beschreven heeft afstemming van de leerkracht en de inzet van andere werkvormen, uitgaande van talenten van leerlingen zeker effect op het gedrag van leerlingen. De leerlingen laten een betere taakwerkhouding en hogere betrokkenheid zien. Leerlingen werken met

meer plezier aan de opdrachten, waardoor gedragsproblemen ook daadwerkelijk verminderen. Ze hebben een positiever zelfbeeld wat ervoor zorgt dat het welbevinden stijgt.

Aanbevelingen

Mijn eerste aanbeveling richt zich op het houden van structurele leerlinggesprekken. De informatie uit de gesprekken zorgt ervoor dat we als leerkracht reflecteren op onze houding en op het onderwijs dat wij aanbieden, zodat er een betere afstemming komt met de leerlingen. Tussendoor voert een leerkracht wel gesprekjes, maar deze zijn vluchtig. Mijn advies is om gesprekken op te nemen in het weekrooster.

Het MI-spel is aan te bevelen te gebruiken om erachter te komen wat de interesses en talenten zijn van de leerlingen. Ook dit moet in gespreksvorm plaatsvinden. Mocht de leerkracht onvoldoende tijd hebben, kunnen de vragenlijsten worden ingezet.

Een volgende aanbeveling is dat de leerkracht zich gaat verdiepen in de MI-theorie en werkvormen van CO. Het stimuleert de leerkracht om zijn verbeelding te gebruiken bij het samenstellen en uitvoeren van lessen. De leerkracht wordt zich bewust dat de grote variatie aan werkvormen en leeractiviteiten de leerlingen uitnodigt en uitdaagt. Het biedt ruimte voor differentiatie, geen enkele les ontwikkelt zich op dezelfde manier (Kagan & Kagan, 2004). Veel leerlingen laten zien dat hun interesse ligt bij de lichamelijk-kinesthetische intelligentie. Deze intelligentie moeten we meer meenemen in het onderwijsproces. Een talige verwerkingsopdracht ombouwen tot een gezamenlijke renopdracht, kost niet veel tijd, maar vraagt wel creativiteit van de leerkracht.

Het afwisselen in werkvormen moet bij de leerkracht als persoon passen. Hierin forceren heeft geen zin, bedenk dan kleine stappen, die niet afschrikken en toch hun uitwerking hebben. Voor ideeën verwijs ik naar de literatuurlijst. Een andere mogelijkheid is alle vakken in een thema te verweven, waarbij alle intelligenties terugkomen. Dit vraagt meer tijd van de leerkracht en is een grote verandering in de werkwijze op school.

Als derde wil ik aanbevelen dat de leerkracht meer de methode loslaat en vooral de leerling volgt en op de behoefte van de leerling inspeelt. Door te werken vanuit een vooropgesteld doel is duidelijk wat er bereikt moet worden en dit wordt gecheckt bij de evaluatie. De leerkracht neemt een andere houding aan door zich af te vragen wat het best bij de leerling past en wat zijn rol daarin is. De leerlingen geven blijk last te hebben van onvoldoende eigen inbreng. Activiteiten waarbij leerlingen veel gestuurd worden en waarbij weinig ruimte is voor eigen inbreng, dammen nieuwsgierigheid in en zorgen voor frustratie. Sturing in bepaalde mate zorgt voor een veilige basis, maar als deze sturing constant plaatsvindt, worden leerlingen niet voorbereid op autonomie of zelfsturing (Aarssen & Bolt, 2010). Het is belangrijk open te staan voor de creativiteit van de leerling.

Het werken in duo's door de inzet van CO heeft laten zien dat het niveauverschil hierdoor enigszins te ondervangen is. Ik zou dan ook sterk aan willen bevelen om het werken in duo's structureel in te plannen. Ook de zwakkere leerling heeft behoefte aan autonomie. De leerlingen laten door het samenwerken een actieve deelname zien; enkel klassikaal onderwijs remt de leerlingen in hun

deelname. Nooit het antwoord weten frustreert en geen beurt krijgen nodigt niet uit tot mee blijven doen.

Mogelijk vervolgonderzoek

In beide groepen is het gehele jaar hard gewerkt aan het groepsklimaat. Coöperatief leren werkt aan een cognitief en sociaal doel. We zagen tijdens de onderzoeksperiode verandering in gedrag. De ontwikkeling van de sociale vaardigheden verliep niet altijd naar verwachting, maar in veel gevallen wel. Een vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het pedagogisch klimaat als er gedurende langere tijd en tijdens meerdere vakken CO in wordt gezet.

Daarnaast zou verder onderzoek uit kunnen wijzen of lesdoelen duidelijk genoeg geformuleerd worden en wat dit voor effect heeft op de betrokkenheid van de leerling bij de les.

Literatuurlijst

- Aarssen, J., & Bolt, L. v. (2010). Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren. *Sardes Speciale Editie*, 9-15.
- Adema, E., Clijsen, A., & Oorschot, N. v. (2010). *Handreiking 1-zorgroute in het speciaal basisonderwijs*. Den Bosch: KPC groep.
- Andriessen, D. D. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO*. HBO raadsvereniging van hogescholen.
- Baltussen, M. C. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag: LNH.
- Bateman, & Golly. (2008). *Waar komt dat gedrag vandaan?* Meppel: Pica.
- Bijkerk, L., & Heide, W. v. (2006). Werkvormen en Meervoudige Intelligenties (MI). In L. Bijkerk, & W. v. Heide, *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Broer, D. N., Haverhals, D. B., & MSc, H. d. (2012). *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Gouda: Driestar onderwijsadvies.
- Bruin, C. d. (2005). *Geef me de 5*. Doetinchem: Gravant.
- Cauffman, L., & Dijk, D. J. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Clijsen, A., Pameijer, N., & Kappen, A. (2011). Samenhang OGW en HGW, Planmatig en cyclisch de onderwijsopbrengsten verhogen. *JSW*, 32-35.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. *Developmental psychopathology*.
- Förrer, M., Kenter, B., & Jansen, L. (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Gardner, H. (2002). *Soorten intelligentie. Meervoudige intelligentie voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Groot, R. d., & Paagman, C. (2000). *Kinderen met leer- en gedragsproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Vlissingen: Bazalt.

- Hoex, J., & Balledux, M. (2010). *Hoe gaat het met jou? Kijken naar het welbevinden van kinderen*. NJI (Nederlands Jeugd Instituut).
- Hoogeveen, P., & Winkels, J. (2011). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: van Gorcum.
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2004). *Meervoudige intelligentie; Het complete MI boek*. Middelburg: RPCZ Educatieve uitgaven.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën*. Rotterdam: Bazalt.
- Knapen, J. (2004). Coöperatief leren. *Praktijkgids voor de basisschool*.
- Kopmels, D. (2008). *De kracht van meervoudige intelligentie*. Vlissingen: Bazalt.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Leenders, Y., & Naafs, F. (2010). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Matthys, W. (2012). Niet altijd voor het leven. *Balans magazine*.
- Mieras, M. (2011). Leren is verteren. *Kunst en leren*. Utrecht. Opgehaald van www.toevalgezocht.nl
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013, november). *Informatie over passend onderwijs*. Opgehaald van Passend Onderwijs: www.passendonderwijs.nl
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: de Onderwijsraad.
- Orobio de Castro, B. (2014). Gewetensontwikkeling en gedragsproblemen. *De Psycholoog*.
- Pameijer, N., & Beukering, T. v. (2007). *Handelingsgericht werken op school*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. v., Lange, S. d., Schulpen, Y., & Veire, H. V. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Den Haag: Acco.
- Parreren, C. v. (1990). *Leren op school*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Pausenberger, P. (sd). *meervoudige intelligentie*. Opgehaald van www.migent.be: <http://www.migent.be/Didactische%20Hulpmiddelen>
- Peeters, J. (2003). *Antisociale jongeren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ploeg, J. v. (2007). *Gedragsproblemen*. Rotterdam: Lemniscaat Publishers.
- Ploeg, J. v. (2013). *Stress bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ponsioen, A., & Pellini, D. (2010). *Een kind met mogelijkheden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

- Prakken, J. (2012). Lichte verstandelijke beperking draait niet alleen om IQ. *Jeugdkennis, Nederlands Jeugdinstituut*.
- Reyns, B., & Kaart, K. d. (2007). *Matchen met MI*. Vlissingen: Bazalt.
- Stevens, L. (2011). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Schouten, L. L. (2009). *Instrument 'Beoordeling Sociaal Aanpassingsvermogen' (BSA)*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: ACCO.
- Vansteenkiste, M., & Neyrinck, B. (2010). Optimaal motiveren van gedragsverandering. *Tijdschrift voor Psychotherapie*.
- Verbiest, C., & Dijk, M. (2010). *Oog voor talent*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Verbiest, C., & Zuidgeest, M. (2010). *Zicht op talent in de school*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Vermeulen, P. M. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Leuven/ Berchem: Acco/ EPO.
- Visser, Aston, & Vernon. (2006). Multiple Intelligencies theorie. *Intelligence*.
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven/ Den Haag: Acco.

Bijlagen

Bijlage 1: Volgorde en effectgroottes van de invloeden van programma's (Hattie, 2013).

Appendix D

Volgorde en effectgroottes van de invloeden van de programma's in de oefeningen aan het eind van elk hoofdstuk

Uit hoofdstuk 2, oefening

Invloed	Effectgrootte	Volgorde	Classificatie
Zittenblijven (een jaar overdoen)	-0.13	148	Laag
Controle leerling over leren	0.04	144	Laag
Taalvorming met 'whole language'	0.06	140	Laag
Vakkennis leraar	0.09	136	Laag
Sekse (mannelijke vergeleken met vrouwelijke prestaties)	0.12	133	Laag
Groeperen/samenvoegen/indelen naar capaciteit	0.12	131	Laag
Lesgeven aanpassen aan leerstijlen van leerlingen	0.17	125	Laag
Groeperen binnen de klas	0.18	120	Laag
Klasverkleining	0.21	113	Laag
Individueel onderwijs	0.22	109	Laag
Gebruik van simulatie en spellen	0.33	86	Medium
Verwachtingen leraar	0.43	62	Medium
Professionele ontwikkeling op prestaties leerlingen	0.51	47	Medium
Thuisomgeving	0.52	44	Medium
Invloed van klasgenoten	0.53	41	Medium
Fonetische methode	0.54	36	Medium
Geven van uitgewerkte voorbeelden	0.57	32	Medium
Directe instructie	0.59	29	Medium
Coöperatief versus individueel leren	0.59	28	Medium
Concept mapping	0.60	27	Hoog
Begrijpend lezen	0.60	26	Hoog
Woordenschatprogramma's	0.67	17	Hoog
Versnelling (bijvoorbeeld een jaar overslaan)	0.68	15	Hoog
Metacognitieve strategie-programma's	0.69	14	Hoog
Relatie leraar-leerling	0.72	12	Hoog
Rolwisselend onderwijzen	0.74	11	Hoog
Feedback	0.75	10	Hoog
Geven van formatieve evaluatie aan leraren	0.90	4	Hoog
Geloofwaardigheid leraar in de ogen van de leerling	0.90	4	Hoog
Verwachtingen van de leerling	1.44	1	Hoog

Leren zichtbaar maken 307

[Terug naar 2.1](#)

Bijlage 2: Overzicht meervoudige intelligenties volgens Gardner.

Verbaal linguïstisch	Logisch mathematisch	Visueel ruimtelijk	Lichamelijk kinesthetisch
			
• communiceert effectief • speelt met woorden • is gevoelig voor taaluances • integreert makkelijk nieuwe woorden • houdt van taal en woordspelletjes • houdt van lezen en schrijven • luistert graag naar verhalen • maakt graag aantekeningen • heeft een rijke woordenschat • houdt van discussiëren	• werkt planmatig • overweegt bij het oplossen van problemen • denkt kritisch • is goed in abstracte symbolen • houdt ervan problemen op te lossen • past logica makkelijk toe • werkt graag met getallen, schema's en symbolen • kan goed patronen herkennen • kan goed ordenen en redeneren	• heeft oog voor verhoudingen • maakt fantasiekrabbels • kleedt zich op eigen manier • let op het uiterlijk van anderen • kan goed beelden in z'n hoofd creëren • onthoudt goed wat hij gezien heeft • kan goed kaartlezen • heeft een levendige fantasie • kijkt graag naar een voorbeeld • is gevoelig voor kleurencombinaties	• wil graag dingen aanraken • heeft duidelijke gezichtsuitdrukkingen • heeft goede oog-handcoördinatie • gebruikt gebaren en bewegingen om te communiceren • is meestal sportief of actief • wil graag dingen doen en uitproberen • verbetert z'n concentratie door bewegen
Muzikaal ritmisch	Naturalistisch	Interpersoonlijk	Intrapersoonlijk
			
• heeft muzikale associaties • vertelt boeiend met goed stemgebruik • schrikt van harde geluiden • kan goed zingen of een instrument bespelen • beweegt graag op ritmes • hoort de structuur en het ritme in de muziek • houdt van rijmende of muzikale ezelsbruggetjes	• is snel in herkennen • verzamelt graag • bezit aanpassingsvermogen • voelt zich thuis in de natuur • is milieubewust • kan goed observeren en rubriceren • vindt daglicht in de werkomgeving belangrijk • is een echte verzamelaar • heeft oog voor details	• is uit op consensus • houdt van feesten • is assertief • neemt initiatief in de groep • is gevoelig voor stemmingen van anderen • is goed in het leggen van contacten • vindt het leuk om met anderen opdrachten uit te voeren • bemiddelt bij conflicten • leeft sterk met anderen mee • let goed op non-verbale signalen	• kan eigen doelen stellen • combineert eigen ervaring met theorie • heeft een sterke mening • kan goed luisteren • is geïnteresseerd in z'n eigen ontwikkeling • werkt graag zelfstandig • is erg zelfbewust • betreft graag zaken op zichzelf • houdt van stilte en alleen zijn • wil standpunten van alle kanten kritisch bekijken

[Terug naar 2.1](#)

Bijlage 3: Vragenlijst taal leerlingen. Afgenomen in beide middenbouwgroepen (26 leerlingen)

Hallo,

De juffen willen heel graag weten wat je van het vak taal vindt. We gaan samen de vragenlijst doornemen en stap voor stap invullen. Soms vertelt de juf er nog iets bij.

Vraag 1: Wat vind jij van het vak taal?

- ☐ Erg leuk
- ☐ Leuk
- ☐ Gaat wel
- ☐ Niet leuk
- ☐ Helemaal niet leuk



Vraag 2:

Hieronder zie je hoe een les taal eruit kan zien. Bij elk onderdeel willen we weten of je het leuk of niet leuk vindt. Of je het moeilijk of niet moeilijk vindt en of je zelf vindt dat je goed of niet goed meedoet.

Probeer het zo eerlijk mogelijk in te vullen.

	Leuk	Niet leuk	Niet moeilijk	Moeilijk	Ik doe goed mee.	Ik doe niet goed mee.
Start van de les: Praten over wat je al hebt geleerd.	😊	😞	😊	😞	😊	😞
Praten over wat je gaat leren.	😊	😞	😊	😞	😊	😞
Zo zit het: Filmpje met uitleg	😊	😞	😊	😞	😊	😞
Probeer het. Samen met de juf een opdracht maken.	😊	😞	😊	😞	😊	😞
Uitleg van de opdrachten.	😊	😞	😊	😞	😊	😞
Teksten lezen in het bronnenboek.	😊	😞	😊	😞	😊	😞

	Leuk	Niet leuk	Niet moeilijk	Moeilijk	Ik doe goed mee.	Ik doe niet goed mee.
Opdrachten maken in het werkboek.	😊	☹️	😊	☹️	😊	☹️
Opdrachten maken op werkbladen.	😊	☹️	😊	☹️	😊	☹️
Werken met het woordveld.	😊	☹️	😊	☹️	😊	☹️
Kijk terug met de juf	😊	☹️	😊	☹️	😊	☹️
Presenteren/ vertellen aan de klas	😊	☹️	😊	☹️	😊	☹️
Taal op de computer	😊	☹️	😊	☹️	😊	☹️

Vraag 3: Praat de juf veel tijdens de taallessen? Kies A of B en vervolgens of je dit fijn of niet fijn vindt.

☐ A: De juf vertelt veel.

- ☐ Dat vind ik fijn.
- ☐ Dat vind ik niet fijn.

☐ B: De juf vertelt niet veel.

- ☐ Dat vind ik fijn.
- ☐ Dat vind ik niet fijn.

Vraag 4: Mag je zelf veel vertellen tijdens de les?

- ☐ Ja, we mogen zelf veel vertellen over wat we al weten.
- ☐ Nee, hier is geen tijd voor.

Vraag 5: Mag je vaak met een andere leerling een opdracht doen? Kies weer A of B.

☐ A: Ja, we overleggen vaak.

- ☐ Dat vind ik fijn.
- ☐ Dat vind ik niet fijn.

☐ B: Nee, we overleggen niet vaak.

- ☐ Dat vind ik fijn.
- ☐ Dat vind ik niet fijn.

Vraag 6: Zoek je informatie op tijdens de taallessen? (je mag meerdere antwoorden aankruisen)

- ☐ Nee, we zoeken eigenlijk nooit informatie op.
- ☐ Ja, we zoeken informatie op in ons bronnenboek.
- ☐ Ja, we zoeken informatie op de computer.
- ☐ We vertellen wat we gevonden hebben aan de rest van de groep.

Vraag 7: Dit zijn de onderwerpen van jouw groep. Sommige heb je al gehad en sommige niet. Kruis aan welke je leuk vindt of welke je leuk lijken.

- ☐ Ziekenhuis
- ☐ Noodweer
- ☐ Nacht
- ☐ Draaien
- ☐ Eskimo's
- ☐ Geld
- ☐ Dierentuin
- ☐ Geheimen

Vraag 8: Welke onderwerpen zou jij nog meer leuk vinden? Bedenk er enkele zelf.

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Vraag 9: Hoe maak jij graag de opdrachten in je werkboek? Je mag meerdere antwoorden aankruisen.

- ☐ Ik maak de opdrachten graag alleen.
- ☐ Ik maak de opdrachten graag met de juf.
- ☐ Ik maak de opdrachten graag samen met een maatje.

Vraag 10: Als je het vak taal een cijfer moest geven van 0 t/m 10. Welk cijfer zou het van jou krijgen?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vraag 11: Als je een cijfer moet geven hoe goed je meedoet tijdens de les van taal. Welk cijfer zou je jezelf geven?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Bedankt voor het invullen van de lijst!

[Terug naar 3.4](#)

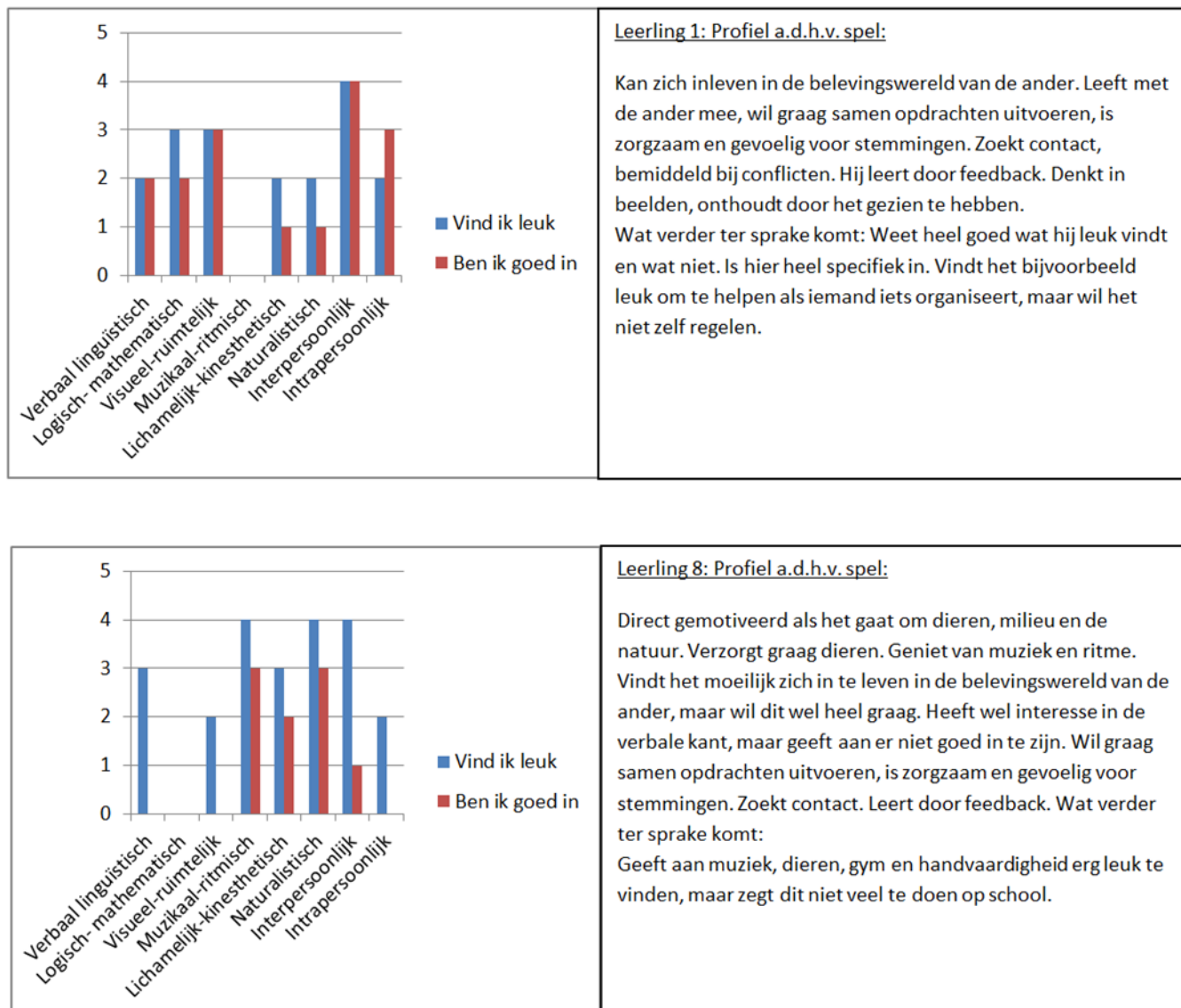
[Terug naar 4.1](#)

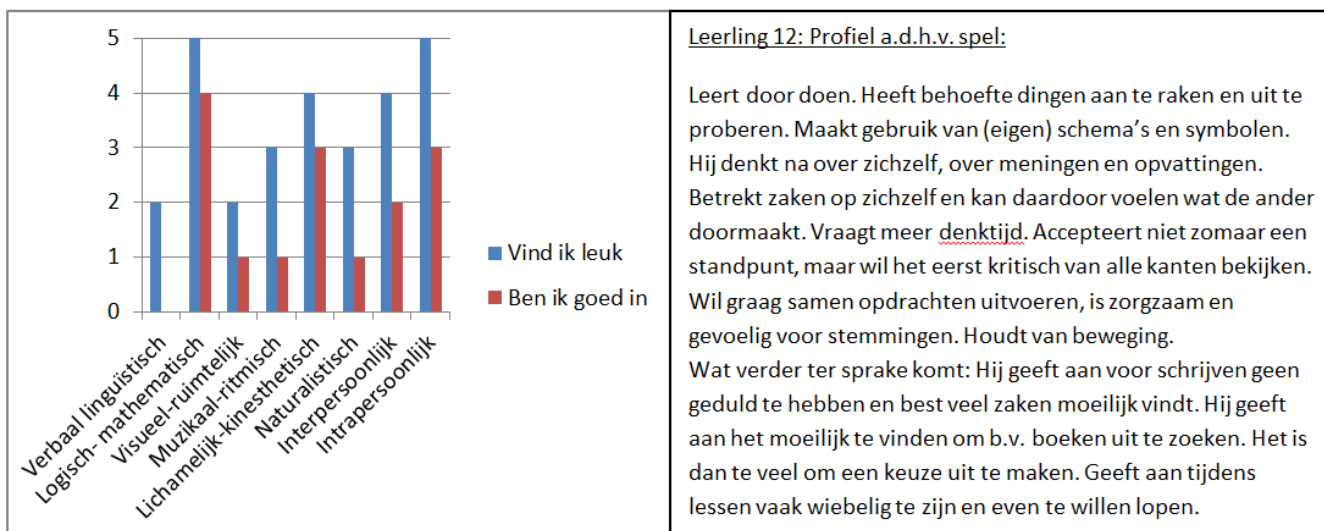
Bijlage 4: De Meervoudige Intelligentie van leerlingen inzichtelijk maken.

Hieronder profielen van enkele leerlingen, die tot stand zijn gekomen na het spelen van het MI-spel (Reyns & Kaart, 2007). Er is te zien waar de talenten van de leerlingen liggen, waar ze goed in zijn en waar hun interesses liggen, wat ze leuk vinden.

De profielen van de andere leerlingen zijn op te vragen bij de onderzoeker.

MI-profielen leerlingen groep A en B





Voorbeelden vragenlijsten MI inzichtelijk maken.

Hieronder een aantal verwijzingen naar vragenlijsten. Dit is ook een manier om de meervoudige intelligentie van leerlingen inzichtelijk te maken.

www.migent.be (MI test kind)

www.talentstimuleren.nl (Meervoudige Intelligentie- vragenlijst, Hoe ben jij knap?)

<http://junior.iq-meter.nl/>

[Terug naar 3.4](#)

[Terug naar 4.3](#)

[Terug naar 5.2](#)

Bijlage 5: Observatielijst werkhouding, betrokkenheid, welbevinden

Het doel van de observatielijst is te weten te komen hoeveel leerlingen ongewenst en gewenst gedrag laten zien tijdens de lessen. De observator turft gedurende de introductie-, instructie-, verwerking- en evaluatiefase. Daarbij wordt gekeken naar de betrokkenheid en de taakwerkhouding van de leerling. Er is gebruik gemaakt van de werkhoudingsfases van Timmerman (Timmerman, 2002) en het observeerbaar gedrag geformuleerd door de methode ZIEN (Broer, Haverhals, & MSc, 2012).

Welbevinden wordt geobserveerd aan de hand van twee gedragskenmerken: 1) 'open, levenslustig' versus 'gesloten, lusteloos'; 2) 'tevreden, ontspannen' versus 'ontevreden, gespannen' (Hoex & Balledux, 2010) Uiteraard heeft dit een verbinding, zoals ik ook in de theorie beschrijf met de betrokkenheid en de taakwerkhouding van de leerling. Hierbinnen wordt gekeken naar de taakaanpak en de luisterhouding tijdens de lessen (Timmerman, 2002). Over het welbevinden ga ik met de leerlingen in gesprek.

Gewenst gedrag:

<u>Hoge betrokkenheid:</u>	• Heeft plezier in schoolwerk Kind heeft duidelijk plezier (toont voldoening/tevredenheid) tijdens de taallessen. Signalen kunnen zijn: <u>(glim)lachen tijdens activiteiten</u>; - <u>bewegingen (van benen of armen)</u>; - <u>verbale positieve uitingen over de activiteiten</u>; - <u>tevreden geluiden</u> (neuriën, uitroepen); - <u>snel aan het werk gaan</u>; - <u>na belsignaal doorwerken</u>; - <u>nauwkeurig werken</u>; - <u>rode kleur in het gezicht</u>. • Gaat geconcentreerd op in het werk. Het kind is intens, vol overgave, bezig met een activiteit, tijdens taal. Het kind is bijna niet af te leiden en is alert. Het kind laat de activiteit niet los. Signalen kunnen zijn: - <u>voorovergebogen of juist rechtop zitten</u>; - <u>op het puntje van de stoel zitten</u>; - <u>ingespannen blik</u>; - <u>oogbewegingen gericht op de activiteit</u>. • Toont belangstelling Belangstelling blijkt uit nieuwsgierigheid, aandachtig meedoen, vragen stellen, luisteren en volgen wat anderen zeggen, vragen (blijven) stellen over de aangeboden activiteiten. Signalen kunnen zijn: - <u>vinger opsteken</u>; - <u>activiteiten volgen met de ogen</u>; - <u>hoofd toewenden</u>; - <u>levendige oogopslag</u>. • Toont doorzettingsvermogen Als een activiteit moeilijker wordt of tegenvalt in de ogen van het kind, gaat het toch door. Het kind wil het niet opgeven en zoekt naar oplossingen om verder te kunnen en probeert het nogmaals. Signalen kunnen zijn: - <u>andere materialen erbij pakken</u>; - <u>even zuchten en zich met hernieuwde energie weer over het werk buigen</u>; - <u>vragen aan een ander hoe het verder moet</u>; - <u>doorgaan na hulp</u>.
<u>Goede taakwerkhouding:</u>	Signalen: - Volgt de leerkracht. - Gericht naar het bord.

	- Steekt geregeld de vinger op. - Start direct met werken. - Kan zelfstandig aan de slag. - Werkt zonder te stoppen geconcentreerd door. - Maakt het werk met een vooropgesteld plan. - Kijkt terug naar de nodige informatie.
<u>Hoog</u> <u>welbevinden:</u>	• Maakt een vitale, levenslustige indruk, komt opgewekt over. Het kind heeft veel energie en het kan genieten van dingen. Signalen kunnen zijn: - huppelen of springen; - levendige oogopslag; - luid spreken; - handelingen in een vlot tempo uitvoeren; - rode kleur; - rechtop zitten of staan. • Komt ontspannen en open over. Het kind durft zichzelf te zijn. Het kind deelt eigen interesses en ervaringen met anderen. In nieuwe situaties reageert het kind rustig en open. Signalen kunnen zijn: - ontspannen lichaamshouding; - regelmatig oogcontact maken; - zich vrij in de klas bewegen; - zichtbaar genieten van activiteiten; - spontane opmerkingen tegen anderen maken.

Ongewenst gedrag:

<u>Taakwerkhouding</u> <u>die aandacht</u> <u>vraagt:</u>	Signalen: - Spelen met spullen. - Van de plaats lopen. - Om zich heen kijken. - Zoeken naar spullen. - Leerling praat met anderen. - Start niet met werken. - Vraagt wat het moet doen. - Stopt met werken en kijkt rond. - Speelt met spullen. - Droomt weg. - Raakt snel afgeleid. - Leerling loopt vast, maakt fouten en gaat knoeien. - Leerling voert de taak uit zonder vooropgesteld plan. - Kijkt niet terug voor de nodige informatie.
<u>Laag</u> <u>welbevinden:</u>	• Komt gespannen over. Dit komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in het in de gaten houden van anderen, in een behoedzame gelaatsuitdrukking, in druk, clownesk of juist teruggetrokken reageren. Het kind is dan niet zichzelf.

Zie [bijlage 9](#) voor de notatiewijze bij het observeren. [Terug naar bijlage 10](#)

[Terug naar 3.4](#)

Bijlage 6: Korte uitwerking van de ingezette werkvormen.

Hieronder eerst een beschrijving van de taallessen zoals de methode werkt. Vervolgens de gedane aanpassingen met coöperatief leren en meervoudige intelligentie.

Taallessen omschreven in de handleiding 'Staal':

Er wordt gebruik gemaakt van de methode 'Staal'. De leerlijn taal bevat de domeinen:

- Woordenschat
- taal verkennen
- spreken en luisteren
- schrijven

Er wordt gebruik gemaakt van het directe instructie model (Leenders & Naafs, 2010). De les wordt gestart met een introductie op de les. Samen met de leerlingen wordt besproken wat ze gaan doen en wat ze ervan gaan leren. Dan volgt de instructie. Deze is gebaseerd op modeling; het hardop denkend voordoen. Elke taalles begint met de uitleg van de les in het onderdeel "Zo zit het". In een instructiefilmpje wordt de toepassing van de taal-taak voorgedaan. Vervolgens doet de leerkracht het zelf hardop denkend voor. Onder begeleiding van de leerkracht passen de leerlingen de instructie bij een aantal opdrachten toe. Leerlingen die intensievere uitleg nodig hebben, krijgen verlengde instructie. De thema's hebben een realistische context. Dit is terug te zien in de bronnenboeken. De leerlingen krijgen instructie via het digibord, verwerken in een werkboek en zoeken informatie op in het bronnenboek. Elk thema wordt afgesloten met een presentatie of publicatie door de leerlingen, hierdoor hebben de geschreven teksten een functie. Ze zijn niet enkel voor de leerkracht bedoeld, maar er wordt daadwerkelijk iets mee gedaan.

Aanpassing taallessen met coöperatief leren:

Leerlingen zijn in groepjes van drie of vier ingedeeld. Hiervoor heeft de leerkracht eerst een sociogram afgenomen en een overzicht gemaakt van de niveaus. Leerlingen krijgen een vast schoudermaatje. Alle leerlingen in de groepjes hebben een eigen nummer en taak. Ze zijn bijvoorbeeld verantwoordelijk voor het materiaal, de tijd, etc. (Kagan & Kagan, 2010).

Er is gebruik gemaakt van de volgende coöperatieve werkvormen (Knapen, 2004):

Denken- delen – uitwisselen: De leerkracht geeft een opdracht of stelt een vraag. De leerlingen krijgen een á twee minuten om over het antwoord na te denken. Daarna overleggen ze in tweetallen. Tenslotte worden de antwoorden klassikaal uitgewisseld. Het is een handige werkvorm om voorkennis te activeren of om te oriënteren op een opdracht. Maar de leerkracht kan deze vorm ook bij zelfstandige verwerking inzetten. Ook voor reflectie of terugblik is hij geschikt. Deze werkvorm is geschikt voor groep 1 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen zijn: luisteren en informatie uitwisselen. De tijdsduur is ongeveer vijf minuten.

Om-de-beurt: De kinderen zitten in tweetallen. De leerkracht stelt een vraag waarbij meerdere, korte antwoorden mogelijk zijn. Een voorbeeldvraag is: Welke landen in Europa ken je? De kinderen geven om de beurt een antwoord. Dat kan mondeling, maar ook op een gezamenlijk blaadje. Daarna volgt een klassikale afronding, waarbij enkele leerlingen hun antwoorden noemen. Deze werkvorm kan tijdens diverse momenten van de les ingezet worden. Hij is geschikt voor groep 1

tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen zijn: luisteren, evenredig deelnemen. De tijdsduur is ongeveer vijf tot tien minuten.

Dobbelen: In de klas wordt een tekst gelezen en nabesproken. Daarna gaan de kinderen in groepjes zitten. Elk groepje heeft één of twee dobbelstenen, waarop bijvoorbeeld staat: 'wie, wat, waar, wanneer, hoe, waarom,'. Op de andere dobbelsteen kunnen werkwoordsvervoegingen staan, zoals: 'is, kan, doet, wil, heeft, zal'. Met de twee woorden die gegooid worden, maakt een van de leerlingen een vraag, die de groepsleden vervolgens beantwoorden. Daarna mag de volgende leerling gooien. Tenslotte volgt de klassikale nabespreking. Deze werkvorm is geschikt als zelfstandige verwerking bij tekstbegrip van taal en zaakvakken. Hij is geschikt voor groep 4 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen zijn: luisteren, op elkaar wachten. De tijdsduur is in totaal ongeveer vijftien tot dertig minuten.

Duo's: De leerkracht stelt heterogene duo's samen en legt de opdracht uit. De leerlingen maken om de beurt een som, waarbij zij hardop denken. Als de ene leerling een som maakt, dan observeert de ander en geeft hij hulp als dat nodig is. De leerkracht bespreekt dit klassikaal na. Deze werkvorm kan ingezet worden bij begeleide inoefening of zelfstandige verwerking. Hij is geschikt voor groep 1 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen zijn: overleggen, aanmoedigen, hulp geven/vragen en op elkaar wachten. De tijdsduur is in totaal ongeveer tien tot vijftien minuten.

Woordenweb: Elk groepje krijgt een vel papier, met een cirkel in het midden. In die cirkel staat het onderwerp. De leerlingen schrijven/tekenen om de beurt iets over het onderwerp. Elk groepslid heeft een eigen kleur pen, zodat de leerkracht achteraf kan zien wat de inbreng van iedere leerling was. Als dat klaar is, geven de leerlingen met pijlen de relaties tussen de begrippen/tekeningen weer. Bij de pijlen mag ook iets geschreven worden. De leerkracht hangt alle woordenwebben op en uit elk groepje mag een leerling hun woordenweb toelichten. Het woordenweb kan op diverse momenten van de les ingezet worden, maar is vooral effectief bij het activeren van de voorkennis. Deze werkvorm is geschikt voor groep 1 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen, zijn: luisteren, overleggen en besluiten nemen. De tijdsduur is ongeveer vijftien minuten.

Genummerde hoofden: Alle kinderen in het groepje krijgen een nummer. De leerkracht geeft een opdracht, waar aan het eind iedereen een antwoord op moet weten. Elke leerling denkt voor zichzelf hierover na en schrijft het antwoord op. Daarna vertellen ze om de beurt hun antwoord aan de andere groepsleden. Ze overleggen wat het juiste antwoord is, dit moet elke leerling aan het einde weten. Tenslotte noemt de leerkracht een nummer. In elk groepje heeft het kind met dat nummer de taak om aan de klas te vertellen wat hun groepsantwoord is. Deze werkvorm kan op verschillende momenten van de les ingezet worden. Hij is geschikt voor groep 1 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen, zijn: overleggen en overeenstemming bereiken. De tijdsduur is ongeveer 5 minuten.

Placemat: Elk groepje van vier leerlingen krijgt een vel papier, met in het midden een rechthoek. Vanuit de hoeken van de rechthoek trekken de kinderen lijnen naar de hoeken van het papier. Op die manier ontstaan er nog vier vakken, voor elk groepslid een.. De leerkracht geeft een opdracht en elke leerling schrijft in zijn eigen vak zijn ideeën en antwoorden op. Daarna gaan de leerlingen overleggen en formuleren ze een gemeenschappelijk antwoord. Dat schrijven ze op in de gemeenschappelijke rechthoek. Daarop volgt de klassikale uitwisseling. De placemat is een vorm van zelfstandige verwerking. Deze werkvorm is in te zetten van groep 3 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen, zijn: luisteren, overleggen en overeenstemming bereiken. De tijdsduur is tien tot vijftien minuten.

Puzzels: Elk groepje van vier leerlingen krijgt een envelop met kaartjes. Op die kaartjes staan stukjes tekst of (bij jonge kinderen) plaatjes. De kinderen lezen hun kaartjes voor aan de andere groepsleden. De anderen moeten goed luisteren, ze mogen de kaartjes niet zien. In het geval van plaatjes, vertellen de leerlingen wat er op de plaatjes te zien is. Als iedereen geweest is, dan pas gaan kinderen de kaartjes in de goede volgorde leggen. Elke leerling moet aan het einde het verhaal kunnen vertellen. Bij de klassikale nabespreking wijst de leerkracht één leerling per groep aan die het verhaal navertelt of samenvat. De puzzel is een vorm van zelfstandige verwerking. Deze werkvorm is in te zetten van groep 1 tot en met 8. De

samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen, zijn: luisteren en hulp geven/vragen. De tijdsduur is tien tot vijftien minuten.

Rotonde: De leerkracht geeft elk groepje een opdracht, bijvoorbeeld: Noem een woord dat rijmt op... De leerlingen geven om de beurt een antwoord, dit kan zowel mondeling als schriftelijk. Bij de klassikale nabespreking vraagt de leerkracht naar de groepsresultaten. De rotonde kan op diverse momenten van de les ingezet worden. Hij is vooral geschikt voor open vragen met korte antwoorden. Deze werkvorm is in te zetten van groep 1 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen, zijn: luisteren en evenredig deelnemen. De tijdsduur is vijf tot tien minuten.

Wandel – Wissel uit: Alle leerlingen verspreiden zich onafhankelijk van elkaar in het lokaal. Als de leerkracht 'Sta stil!' roept, dan stopt iedereen. Elke leerling vormt een duo met degene die het dichtst bij staat. De leerkracht stelt een vraag of geeft een opdracht. De duo's wisselen hun antwoorden uit. Deze werkvorm lijkt erg op de binnen- en buitencirkel. Hij kan ingezet worden bij begeleide inoefening, zelfstandige verwerking of als reflectieopdracht. Deze werkvorm is geschikt voor groep 1 tot en met 8. De samenwerkingsvaardigheden die aan bod komen, zijn: luisteren en informatie uitwisselen. De tijdsduur is ongeveer vijf minuten.

Dit aanbod van werkvormen kan nog verder uitgebreid worden, maar voor nu komen er anders ineens te veel nieuwe werkvormen aan bod. Dit kan verwarrend zijn voor de leerlingen.

De veranderde inzet tijdens de verschillende fases:

Introductiefase:

Vooraf bij de introductiefase laten we meer uit de leerlingen komen en wordt het meer betekenisvol voor de leerling. Leerlingen praten bijvoorbeeld door denken-delen-uitwisselen wat er aan bod is geweest. Ze bespreken aan de hand van een plaat wat ze denken deze les te gaan doen of leerlingen maken een woordspin rondom het thema. Soms wordt er direct gestart met de film, omdat hier de betrokkenheid van de leerlingen hoog is. Daarna wordt er gerefereerd aan de voorgaande les en wat er komen gaat. De film wordt soms tweemaal gedraaid en de tweede maal met een directe kijkvraag. De verandering bij de introductie is dat er dus niet steeds via het zelfde regeltje via het bord wordt verteld wat de leerlingen gaan leren, maar het wordt meer betekenisvol gemaakt voor hen.

Instructiefase:

De instructie is kort en interactief. Niet één leerling geeft het antwoord, maar alle leerlingen door in groepjes te overleggen en daarna volgt terugkoppeling naar de klas. Het begeleid inoefenen gebeurt niet enkel door modeling van de leerkracht. Leerlingen modelen hierin ook elkaar.

De leerlingen worden meer zelf aan het werk gezet. Niet het hele bronnenboek wordt klassikaal doorgenomen. Dit doen de leerlingen zelf met een korte opdracht vooraf.

Bij een overleg wordt er gebruik gemaakt van praatkaartjes. Alle leerlingen komen op deze manier aan de beurt om iets te zeggen. Dit geeft veel structuur aan de opdracht.

Verwerkingsfase:

Opdrachten in werkboeken die veel schrijfwerk vragen, worden in spelvorm gegoten. Een voorbeeld is dat de opdrachten worden gekopieerd en geknipt. De leerlingen leggen de opdracht als een soort puzzel. Een ander voorbeeld om de beurt een woord uit de enveloppe pakken en de betekenis

omschrijven. Weet je het niet zoek je het met de groep op, vertelt de ander of vraag je het aan een ander. De opdrachten en instructies zijn activerend en interactief. Leerlingen helpen elkaar bij de opdrachten m.b.v. Duo's. Leerlingen coachen elkaar. Eén leest de opdracht en geeft het antwoord. De ander geeft aan of hij het er mee eens is. Hij bevestigt of vertelt waarom hij een ander antwoord heeft. Dan wordt het antwoord opgeschreven. Daarna leest de ander de opdracht en geeft het antwoord. Beide schrijven is hierbij niet noodzakelijk.

Leerlingen zijn samen verantwoordelijk voor het eindproduct. Na uitleg van de opdracht gaan leerlingen aan de slag. Leerlingen leggen het elkaar uit. Waar nodig begeleidt de leerkracht.

Evaluatiefase:

Er is bij elke les aandacht voor de evaluatie. Deze is gericht op het proces van de samenwerking, de uitkomsten van de opdrachten of op het doel wat de leerlingen tijdens de introductie hebben omschreven, de inhoud van de les.

Aanpassing taallessen m.b.v. meervoudige intelligentie:

Er wordt een zo gevarieerd mogelijk aanbod gegeven. Soms hebben leerlingen een keuze. Leerlingen leren ook van talenten die ze niet bezitten (Gardner, 2002). Sommige opdrachten zitten in de les verweven. Anderen zijn extra waardoor delen uit de methode komen te vervallen. Wel wordt hier hetzelfde doel nagestreefd, maar op een andere manier. Een voorbeeld is dat leerlingen die sterk zijn in de naturalistische intelligentie het gedrag van dieren omschrijven in plaats dat van mensen. Een vrij eenvoudige aanpassing die meer betekenisvol is voor deze leerling. Een ander voorbeeld is in een toneelspel 'nieuwe woorden' naspelen. De leerlingen leren zo op een andere manier de woorden met als doel dat ze deze beter onthouden.

Om er voor te zorgen dat alle intelligenties tijdens het thema aan bod komen, is gebruik gemaakt van de volgende breinkaart (Pausenberger):



Hieronder de opdrachten die gebruikt zijn om de verschillende intelligenties aan te spreken.

<u>Intrapersoonlijk:</u>	- Leerlingen vormen hun mening over het vormen van een club. - Leerlingen schrijven een stuk in een dagboek over hun geheim. - Leerlingen kijken een film om inspiratie op te doen voor de eigen club.
<u>Naturalistisch:</u>	- Leerlingen beschrijven dieren van dierenplaten. - Leerlingen zoek buiten naar juiste plekken (foto maken)
<u>Verbaal-linguïstisch:</u>	- Schrijf een zin in codetaal. - Leerlingen schrijven of typen een gedicht. - Leerlingen maken een uitnodiging. - Leerlingen schrijven of typen een verhaal. - Leerlingen maken een oproep (filmen met tablet)
<u>Visueel- ruimtelijk:</u>	- Zoek plaatjes in tijdschriften naar mensen met een heel verschillend uiterlijk, of naar geheimzinnige plaatjes, maken een collage. - Teken een zin in codetaal. - Maken foto's van goede plaatsen voor een clubhuis of hut. - Tekenen een stripverhaal over een geheim (korte verhalen in bronnenboek als idee)
<u>Logisch-mathematisch:</u>	- Maak een codetaal met getallen. - Leerlingen ontcijferen het geheimschrift van de ander.
<u>Muzikaal-ritmisch:</u>	- Zoek een liedje over geheimen. - Maak een liedje of rap over geheimen.
<u>Lichamelijk- kinesthetisch:</u>	- Leerlingen spelen een renspeel met de woorden van de week. - Leerlingen spelen een renspeel met stellingen. - Leerlingen beelden de woorden van de week uit. - Ze maken een clubhuis/ geheime hut met knutselmateriaal. - Leerlingen bouwen een hut in de gymzaal en presenteren deze.
<u>Interpersoonlijk:</u>	- Maak een toneelspel met woorden van de week - Leerlingen richten een club op. - Leerlingen beelden de woorden van de week uit. - Leerlingen presenteren hun club aan de groep. - Leerlingen verwerken opdrachten samen.

[Terug naar 3.4](#)

[Terug naar 4.4](#)

[Terug naar 5.2](#)

Bijlage 7: Werkplan en logboek

In mijn werkplan heb ik aangegeven hoe en op welk moment ik een antwoord denk te krijgen op mijn (deel)vragen. In het logboek is het proces te volgen.

Werkplan:

Wanneer?	Wat?	Hoe?	Antwoord op deelvraag:
September 2014	- Verdiepen in de visie van de school. - Inventariseren welk gedrag leerkrachten tijdens taallessen ervaren. - Verdieping onderwerp	- Gesprek met de directie en enkele teamleden. - Schoolgids lezen - Gesprek met leerkrachten over welk gedrag zij ervaren. - Literatuurstudie gedrag - Literatuurstudie MI	- Deelvraag 1: Welke gedragsproblemen vallen mij als leerkracht en mijn collega's die betrokken zijn bij dit onderzoek op, tijdens de taallessen? - Deelvraag 2: Hoe krijg ik zicht op de talenten van de leerlingen?
Oktober 2014	- Betrokkenen informeren en vragen deel te nemen.	- Ouderbrief versturen - Uitleg onderwerp focusgroep.	
Week 1 November 2014	- Inventariseren wat leerlingen van de taallessen vinden.	- Vragenlijst bij leerlingen afnemen over het vak taal.	- Deelvraag 1: Hoe ervaren leerlingen de taallessen?
Week 2 November 2014	- Talenten van kinderen in beeld krijgen.	- MI spel spelen met leerlingen. - Gesprekken met leerlingen over hun profiel. - MI profiel maken van elk kind.	- Deelvraag 2: Hoe krijg ik zicht op de talenten van de leerlingen in de klassen?
Week 3/4 November 2014	- Checklist gedrag maken.	- Gedragingen die besproken zijn met leerkrachten in lijst verwerken. Literatuurstudie gedrag, welbevinden, taakwerkhouding, betrokkenheid.	- Deelvraag 1: Welke gedragsproblemen vallen mij als leerkracht en mijn collega's die betrokken zijn bij dit onderzoek op, tijdens de taallessen?

Week 1/2 December 2014	- Gedrag van leerlingen in kaart brengen. - Bespreken met leerlingen wat en hoe ze graag willen leren.	- Leerlingen observeren m.b.v. checklist tijdens huidig onderwijsaanbod. - Oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen. - Literatuurstudie leerstijlen en gesprekstechnieken.	<i>Gebruik van filmbeelden in één groep minder ingezet. Gebruik camera geeft onrust.</i> - Deelvraag 3: Welke interventies zijn er mogelijk om de lessen taal anders te organiseren
Week 3 December 2014	- Focusgroep informeren over gedrag en inhoud van de gesprekken met kinderen.	- Bovenstaande bespreken in de focusgroep.	
Week 4 December 2014 (vak.) Week 1 Januari 2015	- Verdieping onderwerp - Passend onderwijsaanbod maken.	- Verdere literatuurstudie leerstijlen, didactische structuren en Coöperatieve Leerstrategieën. - Lesstof en doelen doornemen voor aankomende periode. - Didactische werkvormen omschrijven die passend zijn bij het onderwijsaanbod en de behoeftes van de leerlingen. - Programma uitschrijven en bespreken met de focusgroep. - Literatuurstudie werkvormen. <i>activerend onderwijs verder uitgediept. Wat betekent dit voor de directe instructie en voor co</i>	- Deelvraag 3: Welke interventies zijn er mogelijk om de lessen taal anders te organiseren <i>Nadruk gelegd op co vanwege de antwoorden van kinderen. Verder onderzocht wat dit betekent voor de autistische leerling.</i> - Deelvraag 2: Hoe kan ik dit vertalen naar werkvormen bij de lessen taal?

Januari/ februari 2015 Maart 2015	- Lesgeven met andere werkvormen. - Te weten komen hoe leerlingen en leerkrachten de nieuwe werkvormen ervaren. - Conclusies trekken - Ouders informeren over de werkwijze en de leerstijl en mi profiel van hun kind.	- Tijdens lessen taal de nieuwe werkvormen inzetten. - Observeren m.b.v. observatiechecklist. - Hierover in gesprek gaan met de leerlingen en focusgroep. - Gedrag van kinderen m.b.v. de observaties vergelijken met de vorige observaties. - Maart oudergesprekken voeren, bespreken MI profiel.	- Deelvraag 3: Hoe ervaren de leerlingen en de leerkrachten de nieuwe werkvormen? - Deelvraag 3: hoe ervaren de leerlingen en de leerkracht(en) de nieuwe werkvormen en wat zijn hun aanbevelingen voor het vervolg?
April 2015	- Bovenstaande cyclus nogmaals herhalen, eventueel tussentijds aanpassen. -	Conclusies trekken, aanbevelingen op een rij zetten.	- Deelvraag 3: Wat zijn aanbevelingen voor het vervolg? Antwoord op de hoofdvraag.
Mei 2015	- Onderzoeksresultaten presenteren aan het team	- Tijdens een teamvergadering middels een power-point presentatie duidelijk zichtbaar maken: Hoe zicht te krijgen op de talenten van leerlingen. De ingezette werkvormen toelichten. Het effect op het gedrag tijdens de verandering.	- Deelvraag 3: Wat zijn aanbevelingen voor het vervolg? - Antwoord op de hoofdvraag.

Semigestructureerd logboek (Ponte, 2012):

Datum	Stappen in het actieonderzoek	Resultaat	Reflectie	Voortgang
	Het formuleren van probleemstelling en onderzoeksvraag.			
Mei 2014- augustus 2014	Verkennen waar ik, en we als school tegen aanlopen.	Ideeën: - Taalonderwijs - Buitenspel - Methode VS - Gedrag- time-out - Gedrag betrokkenheid van leerlingen.	Wilde me graag richten op buitenspel, maar na gesprek met de directie, bleek hier niet de noodzaak te liggen en daarbij waren er al verschillende collega's voor mij die hier onderzoek naar hadden gedaan. De noodzaak was er wel voor ons als leerkrachten daarom hebben we het toch opnieuw opgepakt met een werkgroep. We besluiten dat ik de visiebespreking afwacht voor nadere verkenning.	
Juli 2014	Visie bespreking	Er wordt aangegeven te willen werken vanuit talenten. Wordt duidelijk aangegeven dat het niet altijd lukt. Welke manier gebruiken we? Hoe zetten we dit in? Ik doe dit zelf in ieder geval onvoldoende. Heb veel gedragsproblemen in mijn groep. Wat heeft dit met elkaar te maken?	Naar aanleiding van de visiebespreking en verschillende gesprekken met mijn naaste collega's kwam ik op het onderwerp talenten van leerlingen. Maken we hier gebruik van? Hoe dan? Komen hier de gedragsproblemen mede vandaan? Zou er iets veranderen aan het gedrag als we meer uitgaan van talenten van leerlingen?	Verdiepen in literatuur. Keuze: Ga me in mijn onderzoek richten op het talent van de leerling.
	Gesprek directie	Richting onderzoek bepaald	Punt besproken hoe dit leeft onder de leerkrachten.	In gesprek met leerkrachten en leerlingen voor nadere verkenning probleem.
	Gesprek met leerkrachten twee middenbouwgroepen	Leerkrachten geven aan hier graag iets mee te willen doen.	Ik heb een duidelijke richting voor ogen. Kijkend naar het gedrag van de leerlingen en ons aanbod denk ik dat we hierin iets kunnen betekenen voor de	Opnieuw bespreken met directie. Leerkrachten warmhouden voor eventueel deelname aan

			leerling. De leerkrachten die ik gesproken hebben, zijn enthousiast.	het onderzoek.
September 2014	Gesprek met directie om de onderzoeksvraag te formuleren. Gesprek met studiebegeleider en CF	Wat is het effect op het gedrag van kinderen als ik uitga van de talenten?	Ik heb nog onvoldoende voor ogen hoe ik dit wil gaan doen. Ga dit voor mezelf op een rij zetten en pas dan de eventuele onderzoeksvraag aan.	Acties op rij proberen te zetten.
	Gesprek studiebegeleider	Onderzoeksvraag kleiner gemaakt door één vak te kiezen en gekozen om werkvormen toe te voegen.	Ik blijf erg breed denken. En krijg steeds terug het kleiner te moeten maken.	Opnieuw formuleren van de onderzoeksvraag. Verdiepen in theorie.
	Verdieping literatuur	Krijg helder hoe je kan werken met meervoudige intelligentie.	Kom veel coöperatief leren tegen in combinatie met meervoudige intelligentie.	Eerste opzet vragenlijst voor kinderen. Hierin ook vragen in meenemen voor het samenwerken. Verder verdiepen in literatuur. In gesprek met collega's uit de groepen waar ik het onderzoek in wil doen. Samen met hen nogmaals de onderzoeksvraag formuleren. Observatie doen om een goed beeld van de taallessen en de leerlingen te krijgen.
Oktober 2014	Gesprek met focusgroep Uitleg probleemstelling en onderzoeksvraag opnieuw formuleren. Voorgenomen acties toelichten. Bevindingen eerste observaties delen.	Focusgroep is enthousiast. Focusgroep is bezorgd om de tijd. Focusgroep deelt de bevindingen voortkomend uit observaties.	Had mezelf goed voorbereid. Geprobeerd om ook direct punten uit de focusgroep te laten komen door gerichte vragen te stellen. Wat doe je precies op het gebied van talenten? Is er behoefte om te werken van uit talenten? Zie je valkuilen?	Onderzoeker schrijft een tijdspad uit en plant hierin de momenten met de focusgroep. Onderzoeksvraag is opnieuw geformuleerd. Onderzoeker stelt een brief op voor de ouders.
	Voorleggen tijdspad focusgroep	Afspraken gemaakt wat van de	Moet nog wel op terug gekomen	Focusgroep gaat akkoord met

		focusgroep wordt verwacht.	worden. Onderzoeker weet niet precies hoeveel tijd er nodig is voor de gesprekken met de kinderen en de vragenlijsten te analyseren.	het voorgestelde tijdspad. Personen die niet bij het overleg aanwezig kunnen zijn, worden via de mail geïnformeerd of bevraagd.
Oktober 2014	Ouderbrief opstellen en laten nalezen	Na aanpassing, is de brief klaar om me te geven.	Ouderbrief wat eenvoudiger gemaakt. Was hier en daar voor een leek moeilijk te begrijpen.	Ouders worden geïnformeerd.
	Literatuur: verdiepen in oplossingsgerichte gesprekstechnieken en hierin oefenen.	Kennisverbreding.	Inzetten van de schaalvragen, maakt het voor de kinderen visueel.	Gebruiken bij vragenlijst en de gesprekken.
	Onderzoeksvoorstel afmaken en bespreken. Duidelijke probleemstelling en onderzoeksvraag, theoretisch kader en onderzoeksmethodologie besproken.	Acties in methoden omzetten. Verdere verdieping literatuur en theoretisch kader afmaken.	Opnieuw besproken met cf. Had een heel uitgebreid stuk gedrag in theoretisch kader. Dit aangepast. Wel goed voor mijn achtergrond, maar hier niet bruikbaar. Merk dat ik erg volledig wil zijn. Moet leren het compacter te maken en toch duidelijk voor de lezer. Hoofdstuk 2 helemaal herschreven. Nu een duidelijk theoretisch kader.	November: onderzoeksvoorstel inleveren. → positief resultaat. Enkel hoofdstuk 3 wat duidelijker omschrijven. Wat ga ik precies doen?
November 2014	Vragenlijst aanpassen, bespreken met focusgroep, studiebegeleider en CF. Verdieping inzage in talenten van leerlingen.	Vragenlijst moet nog worden aangepast. Te moeilijk voor kinderen of de keuze maken het met de kinderen door te nemen. Les- fases erin meenemen. Informatie van collega-school hoe zij de talenten van kinderen ontdekken.	Kleine aanpassingen gedaan. Besloten het klassikaal met twee personen af te nemen. Besloten met leerlingen het MI-spel te spelen.	Datum vastleggen voor afname vragenlijsten. Data vastleggen voor gesprekken met leerlingen. Datum overleg focusgroep.
December 2014	Overleg focusgroep	Praktische zaken afgesproken. Focusgroep meegenomen in de theorie. Eerste observatie gedaan in andere klas met observatielijst. Geoefend met wat	Observeren vraagt veel snelheid. Afgesproken ook met videobeelden te werken en de lijst iets te vereenvoudigen. Besloten te gaan	Afspraken gesprekken en observaties liggen vast. Nu naar uitvoerende fase.

		een fijne manier van observeren is.	observeren middels turfsysteem.	
Januari 2015	Vragenlijst afnemen en analyseren. Gegevens mailen naar focusgroep.	Niet alle antwoorden zijn kloppend met elkaar. Sommige vragen overlappen en vragen eigenlijk hetzelfde. Met leerlingen deze nabespreken.	Vragenlijst was achteraf toch nog vrij lastig. Heb wel de nodige informatie ingewonnen.	Gesprekken aan de vragenlijst koppelen voor verduidelijking en voor verdere verkenning. Met leerlingen de vragenlijsten nabespreken bij wat vraagtekens oproept en voor extra informatie.
Januari/ februari 2015	Met leerlingen in gesprek naar aanleiding van de vragenlijst.	Aan de hand van oplossingsgericht gesprek besproken met de leerlingen wat er voor kan zorgen dat de leerling meer betrokken raakt bij het vak taal.	Gesprekken verliepen goed. Heb ervoor gekozen met de leerlingen die het vak taal een laag cijfer geven, uitgebreider in gesprek te gaan.	Uitwerking van wat leerlingen aangeven.
	Verdiepen in de manieren om MI van leerlingen inzichtelijk te maken.	Literatuur meervoudige intelligentie laat verschillende vragenlijsten zien. Veel leeswerk voor leerlingen. Afweging maken in gesprek te gaan met leerlingen aan de hand van MI-spel of vragenlijst laten invullen.	Na de informatie van andere scholen en een test met een leerling, besloten in gesprek te gaan met de leerlingen aan de hand van een MI-spel.	Tijd inplannen om in gesprek te gaan met de leerlingen. Verder verdiepen in MI-kaartenspel.
Februari 2015	Observaties bij de taallessen zoals we ze nu geven met zelf opgestelde checklist.	Bevestiging van gedrag.	Sommige leerlingen hebben duidelijk iets anders ingevuld op de vragenlijst. Hierover in gesprek gaan. Hoe zien zij hun deelname?	Deze observaties inzetten voor 0-meting. Aan de hand van gesprekken welbevinden meten.
	MI-spel spelen met de leerlingen en gegevens overleggen met de focusgroep.	Sommige leerlingen hebben een duidelijk profiel. Bij anderen wat minder duidelijk. Over het algemeen klopt het beeld wat omschreven staat met het beeld wat de leerkracht van de leerling heeft.	Heb er voor gekozen alle leerlingen het mi-spel af te nemen. Het geeft dan een beeld van de hele groep. Voordeel is dat ik alle bijna alle leerlingen ken. Leerlingen moeten je wel vertrouwen tijdens het gesprek.	Bekijken hoe we deze intelligenties kunnen verwerken in de werkvormen bij de taallessen.
	Verdiepen in literatuur talenten en overleggen met focusgroep.	Gekozen voor een werkvorm die goed te hanteren lijkt in de lessen. Bij alle lessen samen gekeken of alle meervoudige intelligenties aan bod komen	Niet gekozen voor projectwerk. Hierbij zou je de methode moeten loslaten. Leerkrachten denken dat het beter behapbaar blijft wanneer ze de	Taallessen uittypen.

		(breinkaarten).	methode kunnen blijven volgen en het voor sommige leerlingen anders een te grote verandering is.	
Februari 2015	Verdieping in literatuur CO	CO lijkt prima aan te sluiten bij de methode en bij het werken vanuit talenten. Groot scala van nieuwe werkvormen erbij gepakt (CO).	Bedenken waar de valkuilen zitten. Er zijn ook kinderen die aangeven niet samen te willen werken. Hoe pakken we dit aan? Wat betekent het voor de leerling met autisme?	Gesprekken met leerlingen over het samenwerken. Gesprek met AUTI-coach op onze school. Verdieping literatuur autisme.
	Verdieping literatuur samenwerken, vooral ook gericht op autisme. Overleg met autismspecialist op school. Gesprekken met kinderen. Observatie systeem besproken met focusgroep en CF.	Keuze om kinderen toch mee te nemen in het samenwerkend/ coöperatief leren.	Kinderen lijken na de uitleg van de structuur die ik gegeven heb positiever en willen het proberen. Sommige CO werkvormen geschrappt omdat de literatuur aangeeft dat te veel verschillende werkvormen voor verwarring zorgt.	Alle gegevens die we moeten hebben om de lessen uit te werken zijn verzameld. Observatiesysteem is overzichtelijk. Starten met de 0-meting.
	Uitwerking lessen	Lessen volgens de methode met hierin coöperatieve werkvormen en opdrachten die uitgaan van talenten van kinderen.	Eerste lessen is veel zoekwerk, vervollessen worden makkelijker. Leerkracht en leerling moet ook bekend raken met de verschillende werkvormen. Overzicht MI en CO in het kort bespreken met focusgroep is nodig. Aandacht voor de structuur.	Eerste lessen bespreken met focusgroep.
	Bespreken aanpak praktijk en de theoriegedachte erachter.	Leerkrachten zijn enthousiast.	Had me goed voorbereid. Duidelijke link steeds naar theorie gelegd, zodat focusgroep ook weet wat de achterliggende gedachten precies zijn.	Plannen wanneer de lessen kunnen starten.
	Observaties 0-metingen uitvoeren en nabespreken met focusgroep.	Leerkrachten geven aan gedrag van leerlingen te herkennen. Gesproken over afstemming- beurtverdeling-	Zaken die opvallen noteren en meenemen in de opzet van de veranderde lessen. Leerlingen meer aan	Werken aan de veranderde opzet. Gesprekken met leerlingen over wat we zien bij

		evaluatie – instructietijd.	het woord, lessen afmaken, minder schakelen tussen boeken, duidelijkere introductie.	de 0-meting.
Februari 2015	Gesprekken met leerlingen naar aanleiding van de observaties.	Leerlingen kunnen goed weergeven wat ze willen en belangrijk vinden. Dit meegenomen in de lessen.	Afstemming met de leerkrachten hierover belangrijk.	Behoeftes van leerlingen proberen mee te nemen in de nieuwe opzet. (Na lessen een tussenevaluatie en de volgende lessen aangepast, nieuwe cyclus)
Maart 2015	Start veranderde lessen/ observaties	Groep A laat verrassende resultaten zien. Leerlingen doen goed mee. Groep B is wat zoekende in de vormgeving.	Met groep A de wijze doorzetten, met groep B kijken wat nodig is.	Met leerkracht groep B extra gesprek plannen.
	Tussenevaluatie met kinderen in gesprek	Zie uitwerking gesprekken kinderen.	Leerlingen geven zeer veel inzicht in je eigen manier van lesgeven.	Met sommige kinderen de keuze gemaakt het aantal momenten samenwerken te verlagen. Ervaring is dat het wel belangrijk is dat leerlingen blijven samenwerken (zie ook literatuur)
	Aanpassingen in de lessen, overleg focusgroep. Vervolg lessen/ observaties	Zie uitwerking focusgroep.	Het is goed overleg momenten tussendoor te plannen. Samen zien we oplossingen voor verbeterpunten.	
	Groepsinterview	Kinderen zijn enthousiast over de activiteiten. Het groepsjeswerk vraagt van sommige leerlingen veel.	Niet alle kinderen zijn even actief tijdens groepsinterviews. Met hen ook nog individuele gesprekjes plannen.	Kinderen geven aan dat het werken in tweetallen beter gaat dan met het groepje. Hierin aanpassingen doen.
	Aanpassing in de lessen, overleg focusgroep. Vervolglessen/ observaties	We stemmen nog beter op de leerling af en de lessen lopen gestructureerder.	Opnieuw inzicht in hoe belangrijk het gesprek met elkaar is.	Aanpassingen weer meenemen in de lessen.
Maart/april 2015	Eindobservaties bespreken met focusgroep.	Leerlingen laten een duidelijke vooruitgang zien. Niet alle leerlingen.	De werkvormen lijken effect te hebben, maar we wijden het ook aan de	Observaties overzichtelijk maken in een tabel.

		Wat kunnen we nog met deze leerlingen?	gesprekken die voor afstemming zorgen.	
Maart/ April 2015	Eindevaluatie met kinderen in gesprek vooral gericht op welbevinden. Eindevaluatie met focusgroep.	Het eindgesprek vooral gericht op welbevinden, laat zien dat dit gestegen is. Overleg in focusgroep meningen en bevindingen komen veel overeen. De ene leerkracht vindt het wat makkelijker dan de ander. Allemaal zien we de effecten op het gedrag van de leerlingen.	Het welbevinden van de leerling is niet altijd te zien tijdens een observatie. Gesprekken zijn hierin belangrijk!	Overzicht maken van welbevinden van de leerling. Overzicht maken van de besproken punten in focusgroep. Conclusies/ aanbevelingen en mogelijk vervolgonderzoek formuleren en bespreken met focusgroep.
Juni 2015	Presentatie aan het team			

[Terug naar 3.7](#)

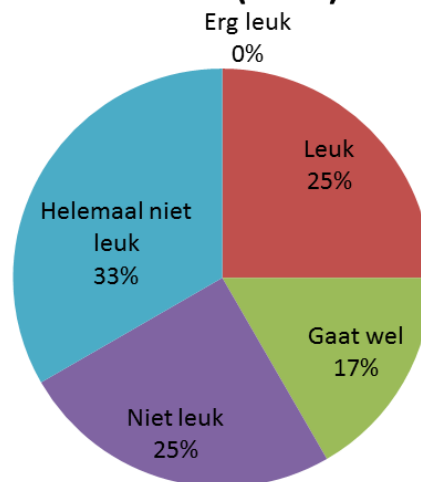
[Terug naar bijlage 13](#)

Bijlage 8: Analyse vragenlijst taal/ gesprekken leerlingen

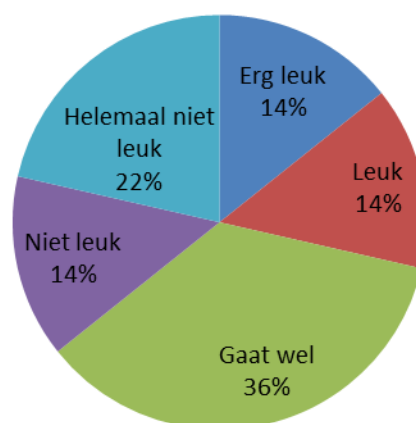
Ik heb bij het opstellen van de vragenlijst, bewust gekozen om sommige vragen met een andere vraagstelling terug te laten komen. Dit maakt de gegevens meer betrouwbaar. Wanneer het antwoord elkaar tegenspreekt ben ik met de leerling in gesprek gegaan. Ik heb de vragenlijst met de leerlingen stap voor stap ingevuld.

Vraag 1 en 10

Wat vinden de leerlingen van groep A van het vak taal? (N=12)



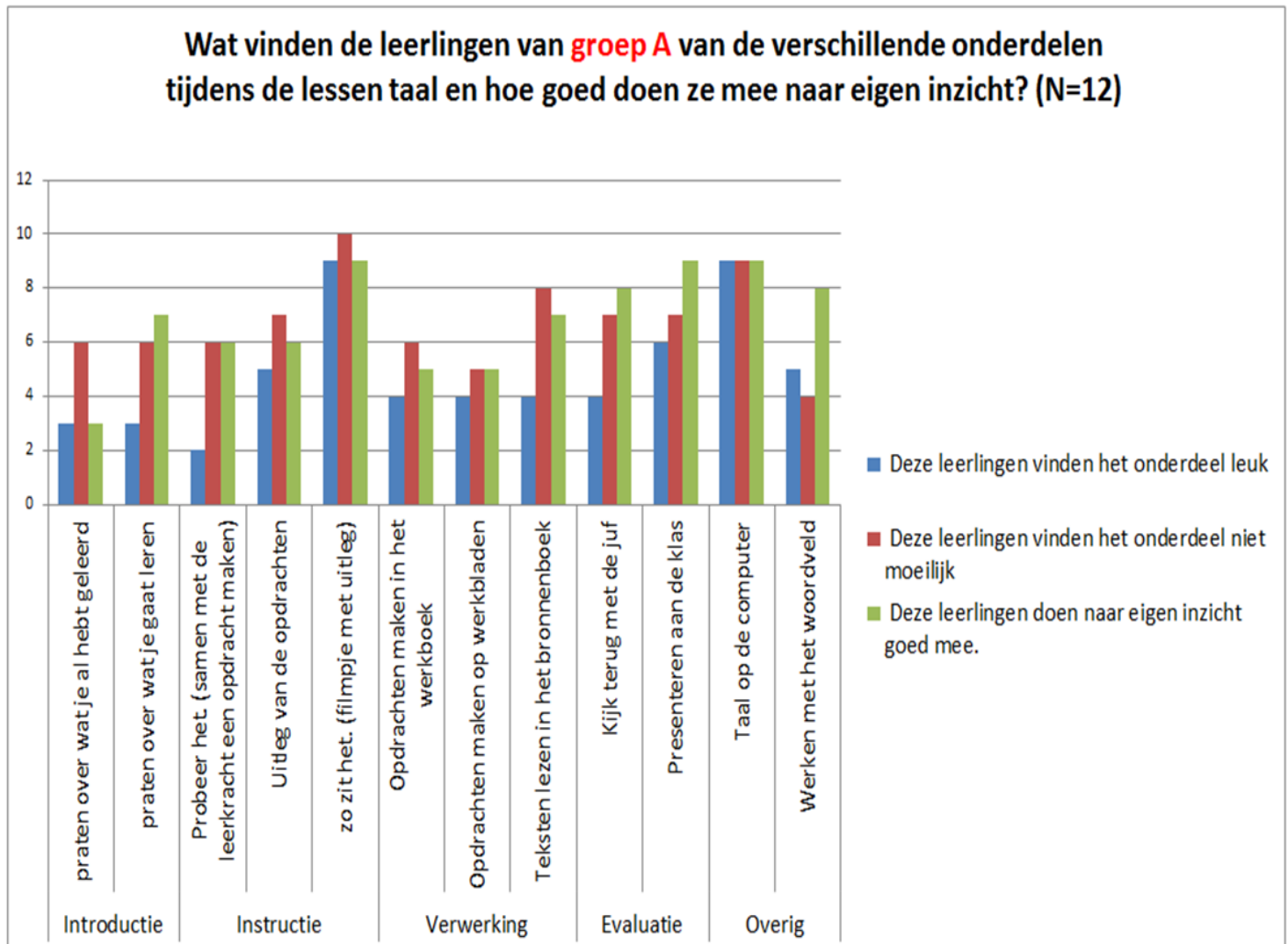
Wat vinden de leerlingen van groep B van het vak taal? (N=14)



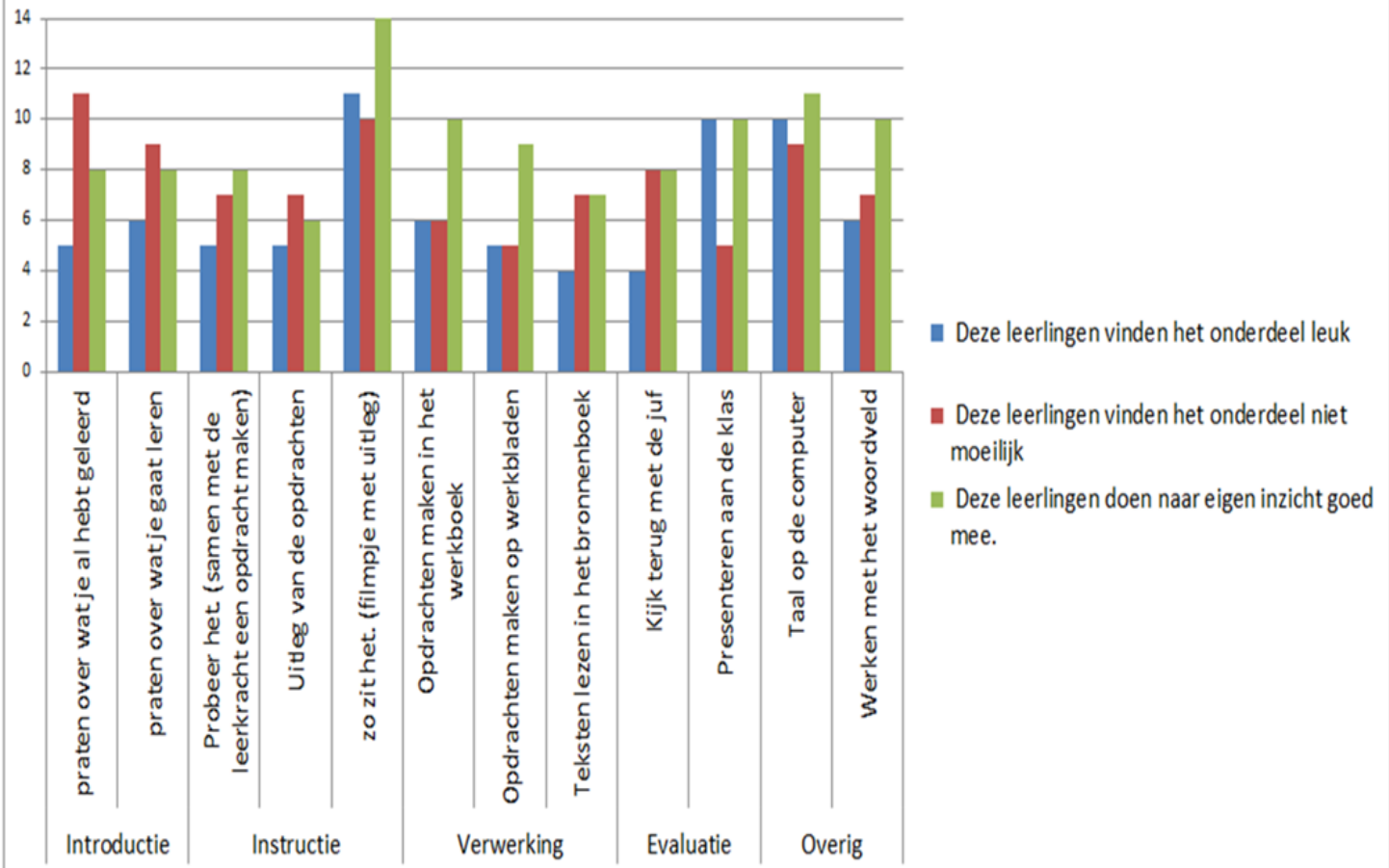
Bij de vraag welk cijfer van 0 tot 10 leerlingen het vak taal geven komt bij groep A een gemiddelde uit van 4.3 en groep B een 4.6. Zie voor de cijfers en de uitwerking van het welbevinden van de leerling bijlage 10.

Vraag 2:

Leerlingen hebben aangegeven of ze de verschillende onderdelen leuk of niet leuk vinden, moeilijk of niet moeilijk vinden en hoe goed ze meedoen naar eigen inzicht. De onderdelen zijn verdeeld over introductie-, instructie-, verwerking- en evaluatiefase. Taal op de computer en werken met het woordveld kan bij verschillende fases aan bod komen.



Wat vinden de leerlingen van groep B van de verschillende onderdelen tijdens de lessen taal en hoe goed doen ze mee naar eigen inzicht? (N=14)



De kijk-terug opdracht (evaluatie) met de juf is niet door iedereen ingevuld. Leerlingen geven aan dat dit heel vaak wordt overgeslagen. Leerkrachten bevestigen dit. Er is vaak geen tijd meer voor.

Vraag 11: Bij de vraag hoe goed de leerlingen van groep A naar eigen inzicht meedoen, komt een gemiddelde uit van 6.7. Vier leerlingen geven zichzelf een onvoldoende, maar niet lager dan een vijf. Twee leerlingen geven zichzelf een tien wat de gemiddelde score erg optrekt. In observaties blijkt deze tien niet terecht. Ik zal in mijn eindmeting vooral de gegevens van de observatie gebruiken. Groep B scoort hier een gemiddelde van een 6.4. Hier geven vijf leerlingen zichzelf een onvoldoende, waarvan twee een nul. Ook hier geven drie leerlingen zichzelf een tien, wat niet bij elke leerling kloppend is kijkend naar de observaties.

Vraag 5 en 9:

Leerlingen hebben meerdere keuzes mogen aangeven.



De vragen die hier niet uitgewerkt zijn, zijn opgenomen in hoofdstuk 4 Data.

[Terug naar 4.1](#)

Bijlage 9: Data observaties betrokkenheid en taakwerkhouding

Hieronder wordt in een tabel weergegeven welke leerlingen een hoge, gemiddelde of lage betrokkenheid en werkhouding laten zien bij de nul-meting en de eind-meting. Aan het einde van de bijlage is het overzicht in grafieken weergegeven. Er is zowel bij de 0-meting als bij het eindresultaat zes keer geobserveerd met behulp van het turfsysteem, zie verderop in deze bijlage. Bij de introductiefase is steeds 4 keer een meting gedaan, bij de instructie en de verwerkingsfase 8 keer. Wanneer een leerling afwezig is geweest is dit berekend met het gemiddelde. De evaluatiefase heeft geen eerlijk vergelijk, omdat deze in de 0-meting bijna niet aan bod kwam of erg kort was. Deze is niet in de 0-meting meegenomen.

Uitleg tabel: 2 (22) = Leerling 2 en deze laat 22 keer in zes lessen een hoge betrokkenheid zien in de introductiefase. De introductiefase en evaluatiefase hebben vier metingen per les, een totaal van 24 metingen. De instructie en verwerkingsfase hebben acht metingen per les, totaal 48 metingen.

Nul- meting groep A

Hoge betrokkenheid/ goede taakwerkhouding

Gemiddelde betrokkenheid/ gemiddelde taakwerkhouding

Lage betrokkenheid/ zwakke taakwerkhouding

				12 (12)		11 (17)					
				11 (15)	12 (27)	8 (19)					
				10 (13)	11 (26)	7 (32)		9 (6)	10 (11)	12 (16)	
				7 (9)	8 (23)	4 (18)		8 (8)	9 (12)	10 (10)	
	5 (33)	5 (34)		5 (16)	7 (30)	3 (30)		6 (5)	6 (13)	9 (13)	
2 (22)	2 (40)	2 (44)	n.v.t.	1 (13)	1 (28)	1 (28)		4 (7)	4 (17)	6 (13)	n.v.t.
Introductie	instructie	verwerking	evaluatie	Introductie	instructie	verwerking	evaluatie	Introductie	instructie	verwerking	evaluatie
17-24 keer +	33-48 keer +	33-48 keer +		9-16 keer +	17-32 keer +	17-32 keer +		0-8 keer +	0-16 keer +	0-16 keer +	

Opmerking leerling 3:

Deze leerling wilde enkel voor zichzelf werken en niet met de groep meedoen. Hij startte vaak meteen met de les. Momenten waar hij wel meedeed was de betrokkenheid hoog wanneer hij aan het woord kon zijn. Hij heeft veel moeite met uitgestelde aandacht. Van hem is enkel de verwerking in de 0-meting meegenomen.

In de onderstaande tabel is te zien welke leerlingen gestegen, gedaald of gelijk gebleven zijn in betrokkenheid en taakwerkhouding. De leerlingen zijn genummerd. De score die tussen haakjes staan zijn het aantal positieve meetmomenten. Kijkend naar de tabel instructie staat bij leerling 2 het volgende genoteerd: **2. (38) -** Leerling 2 heeft 38 positieve meetmomenten en dus een hoge betrokkenheid en goede taakwerkhouding. Het blok is geel gekleurd wat betekent dat de betrokkenheid/taakwerkhouding nog steeds hoog is. Groen is de leerling een tabel gestegen, rood een tabel gedaald. Een leerling kan een hoge betrokkenheid zijn blijven houden maar toch gedaald zijn in deze meting. Achter de turf score staat een min, omdat de leerling binnen de tabel hoge betrokkenheid wel gedaald is.

Eindmeting groep A

Hoge betrokkenheid/ goede taakwerkhouding

Gemiddelde betrokkenheid/ gemiddelde taakwerkhouding

Lage betrokkenheid/ zwakke taakwerkhouding

			11 (18)			12 (31) +					
		9 (35)	9 (18)	12 (14) +	11 (32) +	12 (26)					
11 (19)		8 (35)	8 (18)	10 (13)	10 (25)	11 (23) +	12 (14)				
9 (17)	7 (34)	7 (42)	7 (21)	8 (14)	9 (31)	10 (21)	10 _(nietmeetbaar)				
5 (21)	5 (37) +	5 (40) +	5 (21)	7 (14) +	8 (30) +	6 (31)	6 (12)				
3 (20)	3 (40)	3 (43)	3 (22)	4 (12)	4 (24)	4 (31) +	4 (15)				
2 (22)	2 (38) -	2 (45) +	2 (23)	1 (14) +	1 (22) -	1 (22) -	1 (14)	6 (8) +	6 (16) +		
Introductie	instructie	verwerking	evaluatie	Introductie	instructie	verwerking	evaluatie	Introductie	instructie	verwerking	evaluatie
17-24 keer +	33-48 keer +	33-48 keer +	17-24 keer +	9-16 keer +	17-32 keer +	17-32 keer +	9-16 keer +	0-8 keer +	0-16 keer +	0-16 keer +	0-8 keer +

Opmerking leerling 10:

Deze leerling kan maar voor een bepaalde tijd aan een les deelnemen. Hij heeft onvoldoende deelgenomen aan de evaluaties om dit te kunnen meten. Deze is dus niet meegenomen.

Nul- meting groep B

Hoge betrokkenheid/ goede taakwerkhouding

Gemiddelde betrokkenheid/ gemiddelde taakwerkhouding

Lage betrokkenheid/ zwakke taakwerkhouding

					15 (21)						
					13 (29)	12 (28)					
				13 (12)	12 (25)	10 (25)		15 (9)			
10 (19)	11 (34)	13 (39)		12 (10)	8 (24)	8 (18)		8 (10)		15 (11)	
9 (22)	10 (33)	11 (42)		11 (14)	5 (22)	4 (17)		6 (8)	6 (14)	6 (16)	
7 (23)	9 (35)	9 (40)		5 (11)	2 (27)	2 (24)		4 (7)	4 (18)	5 (12)	
2 (19)	7 (43)	7 (45)	n.v.t.	1 (13)	1 (26)	1 (24)	n.v.t.	3 (7)	3 (14)	3 (10)	n.v.t.

Introductie instructie verwerking evaluatie Introductie instructie verwerking evaluatie Introductie instructie verwerking evaluatie

17-24 keer + 33-48 keer + 33-48 keer +

9-16 keer + 17-32 keer + 17-32 keer+

0-8 keer + 0-16 keer + 0-16 keer+

Leerling 14 is niet in de observatietabel verwerkt. Deze leerling is tijdens het onderzoek van school gewisseld. Deze leerling is wel terug te vinden op de plattegrond van het turfsysteem.

Eindmeting groep B

Hoge betrokkenheid/ goede taakwerkhouding

Gemiddelde betrokkenheid/ gemiddelde taakwerkhouding

Lage betrokkenheid/ zwakke taakwerkhouding

		13 (39)									
	12 (41)	12 (44)	13 (9)	15 (14)							
	11 (37) +	11 (44) +	11 (10)	13 (17) +	15 (20) -						
10 (22) +	10 (34) +	10 (33)	10 (12)	12 (14) +	13 (33) +		15 (7)				
9 (22)	9 (39) +	9 (44) +	9 (11)	11 (17) +	8 (31) +	15 (27)	12 (8)				
7 (20) -	6 (40)	8 (34)	6 (12)	8 (16)	7 (30)	7 (31)	8 (8)				
6 (19)	2 (43)	6 (41)	2 (11)	5 (16) +	5 (22)	5 (28)	7 (8)	4 (8) +		4 (15)	4 (3)
2 (19)	1 (39)	2 (44)	1 (10)	1 (18) +	4 (17)	1 (19) -	5 (8)	3 (7)	3 (12) -	3 (niet meetbaar)	3 niet meetbaar

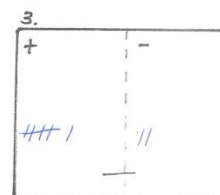
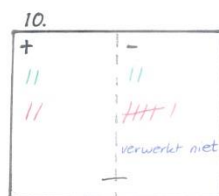
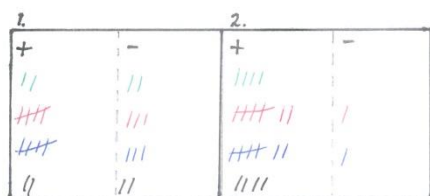
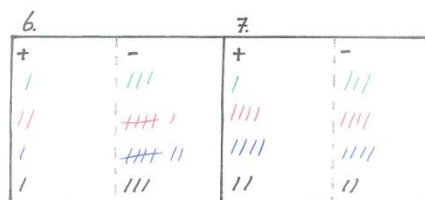
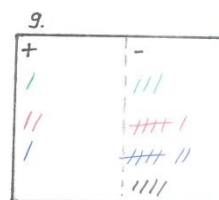
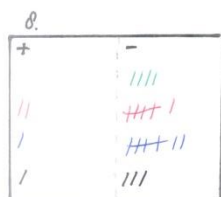
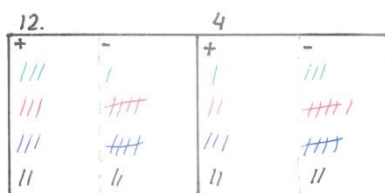
Introductie instructie verwerking evaluatie Introductie instructie verwerking evaluatie Introductie instructie verwerking evaluatie

17-24 keer + 33-48 keer + 33-48 keer + 8-12 keer + 9-16 keer + 17-32 keer + 17-32 keer + 4-8 keer + 0-8 keer + 0-16 keer + 0-16 keer + 0-4 keer +

Bij de start van het thema, besteedde de leerkracht van groep B nog onvoldoende tijd aan de evaluatie, waardoor dit onvoldoende te meten was. De les werd niet afgemaakt, vanwege tijdgebrek. Na overleg met de focusgroep is dit opgepakt en is de focus ook op de evaluatie komen te liggen. De laatste drie lessen is de evaluatiefase gemeten.

Observaties met behulp van turven

Hieronder de klassenplattegrond van groep A en B bij de 0-meting en de eindmeting. Op de plaatsen waar de leerlingen zitten, wordt steeds het gedrag geturfd. Een streepje bij ongewenst wanneer ze ongewenst gedrag vertonen, een streepje bij gewenst gedrag wanneer ze gewenst gedrag vertonen. Hierbij wordt gekeken naar de in [bijlage 5](#) omschreven gedragingen. Voor elke fase van de les is een andere kleur gebruikt, zodat ook het verschil in gedrag tijdens de verschillende werkfasen duidelijk wordt. Alle observatieplattegronden zijn op te vragen bij de onderzoeker.



Groen = Introductiefase (4 turfmomenten)

Rood = Instructiefase (8 turfmomenten)

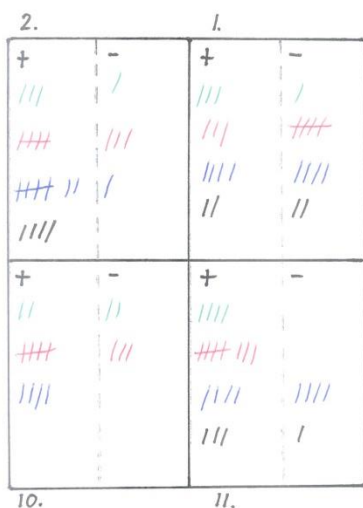
Blauw = Verwerkingsfase (8 turfmomenten)

Zwart = Evaluatiefase (4 turfmomenten)

+ = gewenst gedrag (hoge betrokkenheid, goede taakwerkhouding)

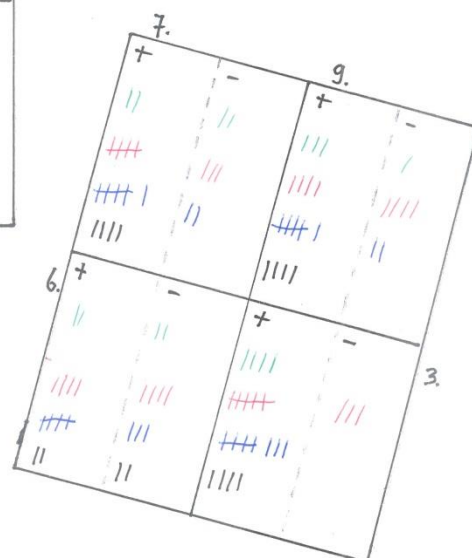
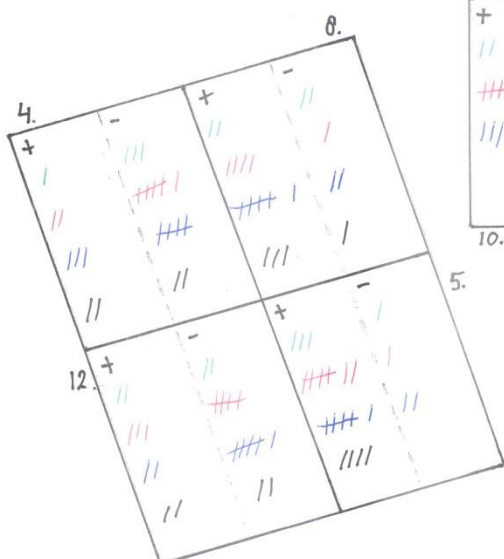
- = ongewenst gedrag (lage betrokkenheid, zwakke taakwerkhouding)

Een observatie van groep A voor eind-meting.

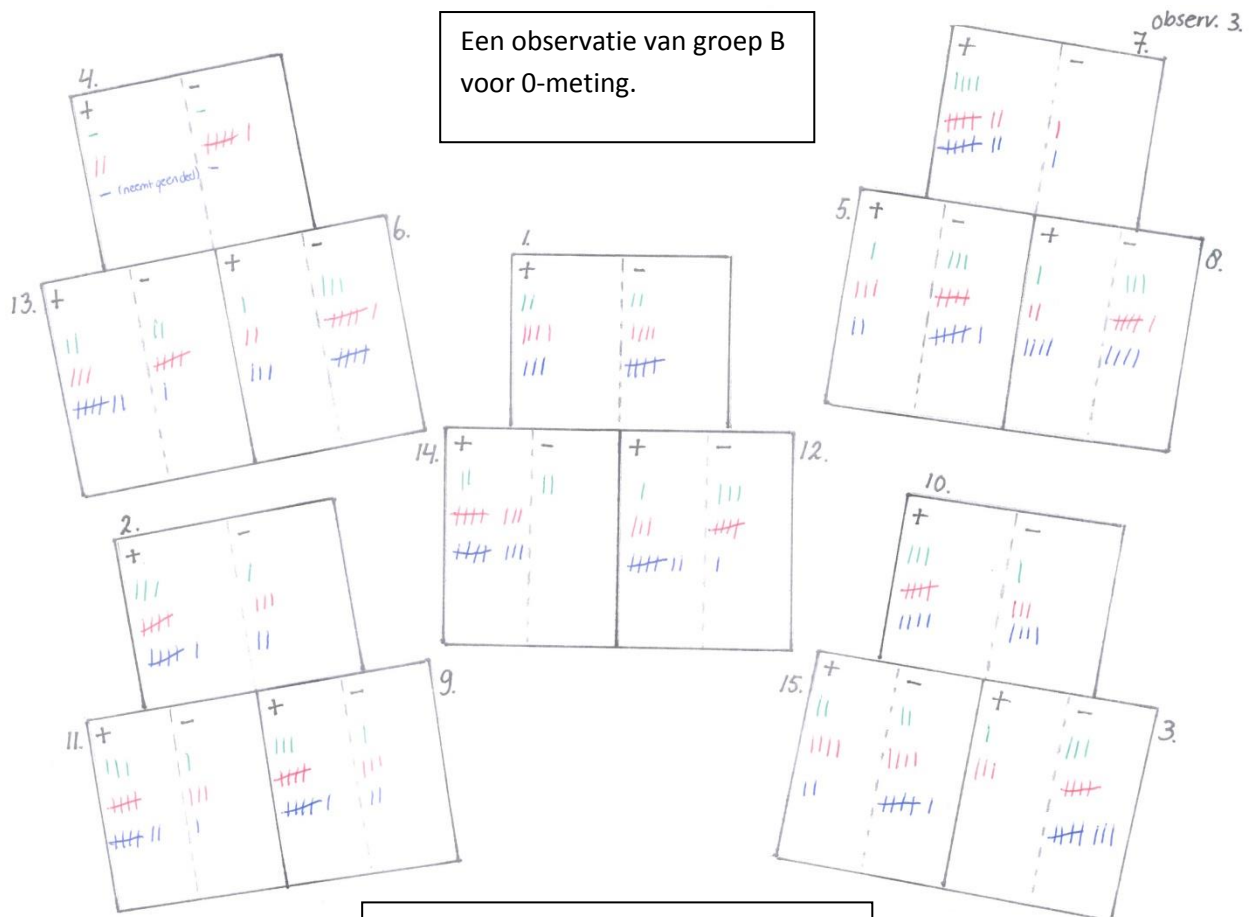


10. 11.

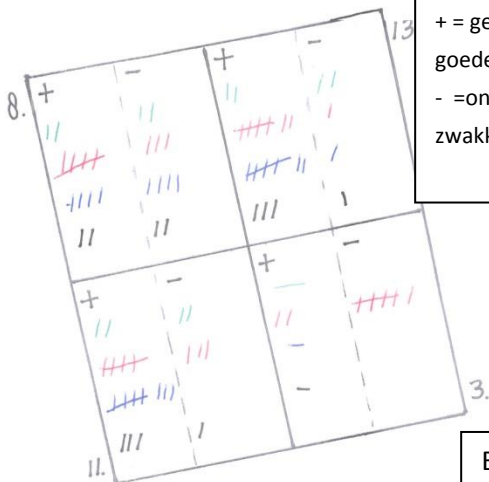
+	-	+	-
///	///	///	///
+++	///	+++	///
///	///	///	///
///	///	///	///



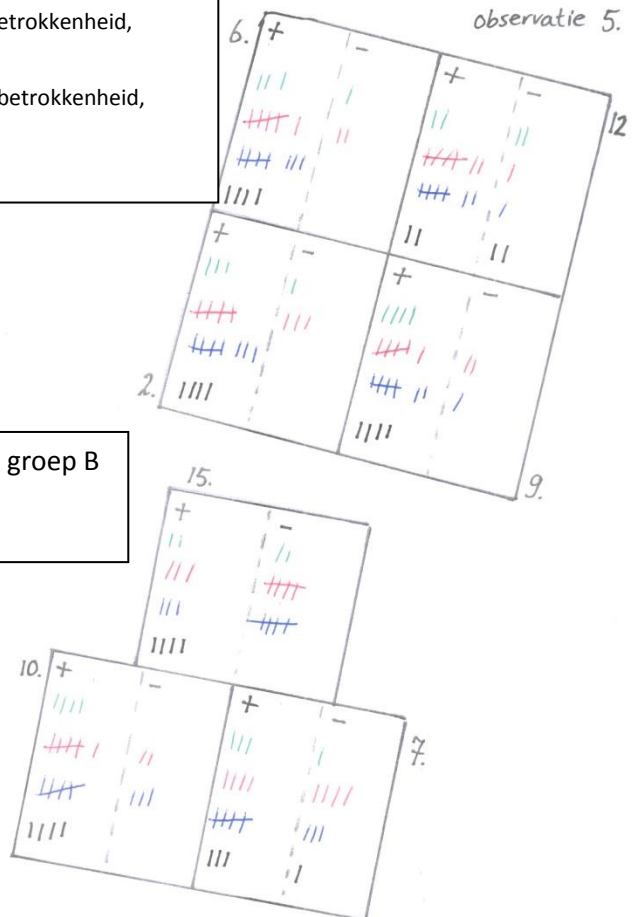
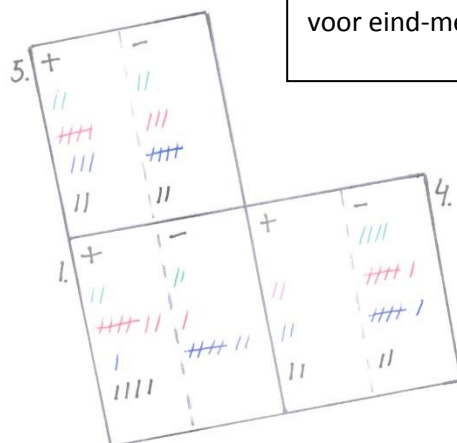
Een observatie van groep B voor 0-meting.

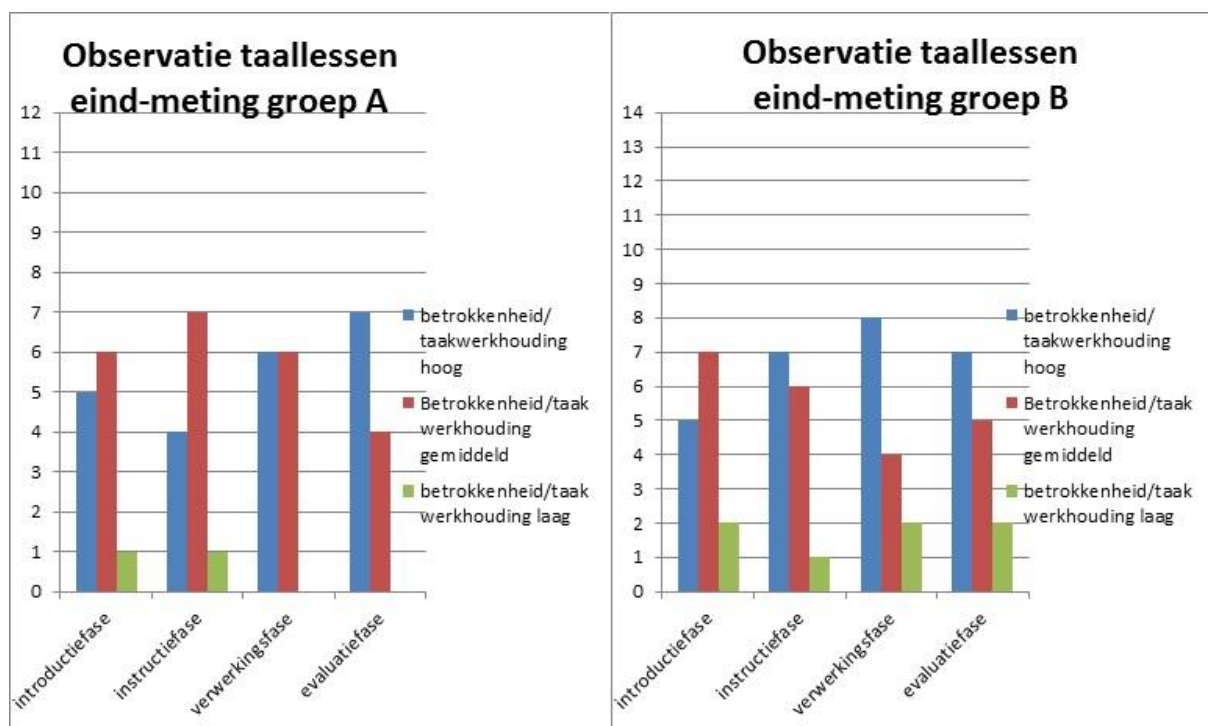
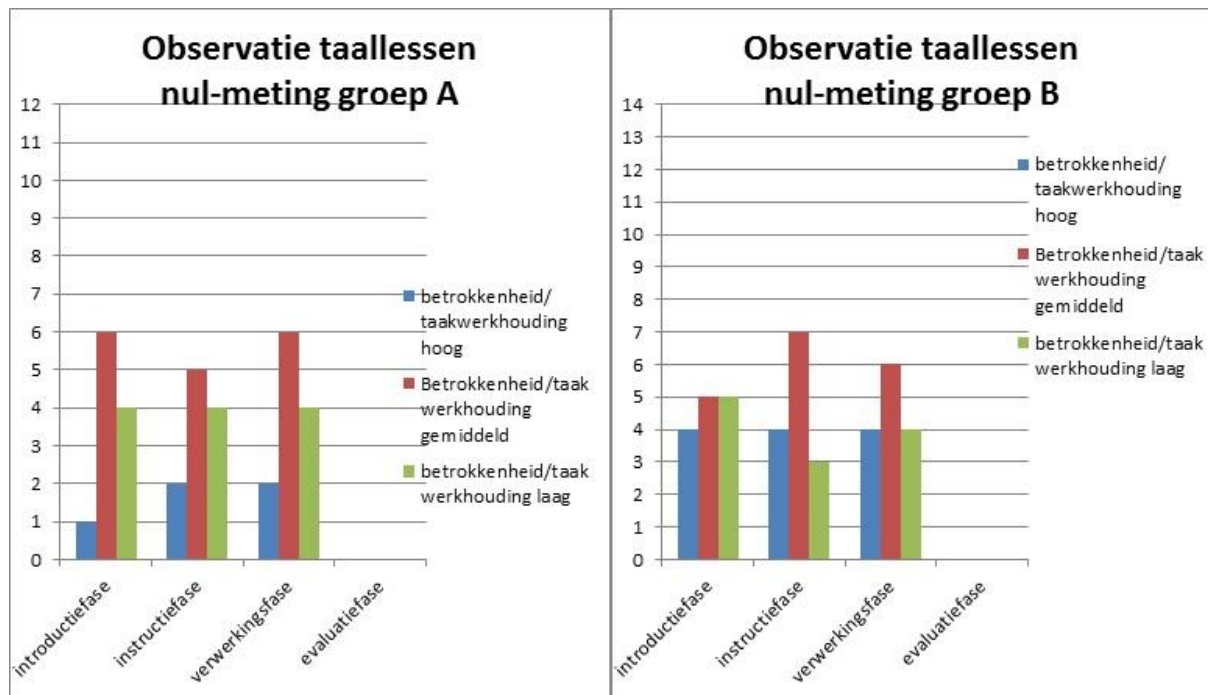


Groen = Introductiefase (4 turfmomenten)
 Rood = Instructiefase (8 turfmomenten)
 Blauw = Verwerkingsfase (8 turfmomenten)
 Zwart = Evaluatiefase (4 turfmomenten)
 + = gewenst gedrag (hoge betrokkenheid, goede taakwerkhouding)
 - = ongewenst gedrag (lage betrokkenheid, zwakke taakwerkhouding)



Een observatie van groep B voor eind-meting.





[Terug naar bijlage 5](#) [Terug naar 4.2,](#) [Terug naar 4.5](#)

Bijlage 10: Data welbevinden van de leerling.

Leerlingen hebben bij de start van het onderzoek een cijfer gegeven aan het vak taal en geven na de inzet van de andere werkvormen opnieuw een cijfer aan taal, wat ook meetelt aan hun welbevinden met betrekking tot dit vak. Daarnaast is er gesproken over hoe ze het vinden en of ze er plezier aan beleven. Het welbevinden van de leerling is gemeten aan de hand van gesprekken en observaties. Er is gekeken naar de punten zoals in het observatie instrument opgenomen (Hoex & Balledux, 2010)([Bijlage 5](#)).

Leerlingen groep A	NUL-METING Leerling geeft een cijfer aan het vak taal.	NUL-METING Welbevinden uitgedrukt in onvoldoende, twijfelachtig, voldoende, ruim voldoende, goed.	EIND-METING Leerling geeft een cijfer aan het vak taal na de ingezette werkvormen.	EIND- METING Welbevinden uitgedrukt in onvoldoende, twijfelachtig, voldoende, ruim voldoende, goed.	Opvallende punten uit tussengesprek, eindgesprek en observatie. Eindmeting welbevinden.
1	0	Onvoldoende	7	Twijfelachtig	Geeft aan wel te genieten van de activiteiten die aangeboden worden. Vindt de werkvormen leuk, maar heeft veel moeite met het samenwerken en het veranderen van plaats. Bij het volgend thema hebben we hem meer zelf laten verwerken. Dit gaat beter. Ook merk je dat hij went aan de nieuwe manier van werken.
2	8	Goed	8,5	Goed	Deze leerling is erg enthousiast. Hij heeft een leerling als maatje die hij veel ondersteunt. Hij doet dit goed en lijkt plezier te beleven aan het op een gestructureerde manier leiding mogen geven.
3	6	Twijfelachtig	9	Goed	Deze leerling heeft een hele grote verandering laten zien. Van het vrijwel niet deelnemen aan de les, naar het compleet deelnemen en hierin zijn coachende rol zeer serieus te nemen. Hij geniet zichtbaar van het activiteiten aanbod en geeft zelf aan erg blij te worden van de structuur.
4	4	Onvoldoende	8	Voldoende	Deze leerling heeft een erg laag niveau. Ze vindt het fijn dat ze op deze manier niet altijd met de juf mee hoeft te doen, maar ook eens zelf opdrachten kan maken. Ze had een maatje wat iets minder gemotiveerd was, maar werkten toch goed samen. Je zag haar van een passieve houding, naar een actieve houding gaan. Ze genoot zichtbaar van de opdrachten waar haar talent ligt.
5	5	Ruim voldoende	8	Ruim voldoende	Deze leerling laat weinig van haarzelf zien. Ze geeft aan te genieten van de activiteiten. Vooral het maken van muziek, werken met filmmateriaal spreekt haar zeer aan. Ze kan nu zelf ook heel goed activiteiten bij het doel bedenken en hier mee aan de slag gaan. Deze leerling kan veel meer losgelaten worden.
6	3	Onvoldoende	3	Onvoldoende	Deze leerling was duidelijk meer betrokken bij de les. Ze geeft zelf aan dat dit wel moest door de activiteiten. De gelijke deelname stimuleerde haar om mee te doen. Ze zegt het nog steeds helemaal niets te vinden, maar kan ook niet aangeven waar

					dat aan ligt. Met deze leerling zijn verdere gesprekken gewenst.
7	8	Voldoende	9	Voldoende	Deze leerling was al aardig enthousiast en toch zag je hem niet heel betrokken tijdens de les. Hier blijkt dat het ook vooral een houding van de leerling of aanname van de leerkracht te zijn dat het lijkt of hij niet meedoet. De leerling geeft aan te genieten van de andere activiteiten.
8	4	Twijfelachtig	4	Twijfelachtig	Deze leerling werd onvoldoende geaccepteerd in haar groepje. Hier hebben we heel veel op ingestoken, maar dit had nog onvoldoende effect. Dit had zijn uitwerking op het welbevinden van de leerling. Nu in een ander groepje gaat het wat beter. Het lage niveau op sociaal emotioneel gebied zorgt ervoor dat ze moeilijk aansluiting vindt en kinderen haar moeilijk kunnen volgen. De begeleiding van de leerkracht is hierin van groot belang. Wat wel opviel is dat de leerling voorheen nooit gehoord werd en nu wel enigszins doordat de activiteiten hier op aanstuurden. Verder onderzoek voor deze leerling is gewenst.
9	5	Twijfelachtig	9	Goed	Deze leerling is razend enthousiast. Hij laat zien dat hij zin heeft in de les. Het niveau is vrij hoog voor hem, maar door hulp van een schoudermaat, pikt hij veel op. Hij kiest zelfs om mee te doen ten op zichte van een beloning die hij mag inzetten tijdens een les. Hij heeft een korte spanningsboog en dat is hier ook te merken, maar plezier beleeft hij er zeker aan.
10	4	Onvoldoende	6	Ruim voldoende	Deze leerling laat weinig van zichzelf zien. In gesprek geeft hij aan dat hij het erg fijn vindt dat hij minder hoeft te schrijven en dat kinderen naar hem luisteren. Hij kan niet de hele les meedoen, omdat dit nog te veel van hem vraagt. De stukken die hij meedoet doet hij erg goed en maakt een levendige indruk.
11	5	Onvoldoende	10	Voldoende	Deze leerling had moeite met haar schoudermaat. De werkvormen gaven haar wel erg veel plezier. Ze geeft een 10, omdat aan het einde het werken met haar schoudermaat steeds beter ging en ze erg graag op deze manier verder wil werken.
12	4	Twijfelachtig	4	Twijfelachtig	Deze leerling laat een heel wisselend welbevinden zien. Hij geniet zichtbaar van sommige activiteiten, maar stoort zich aan een leerling in zijn groepje. Hij laat de ander niet in hun waarde. Gesprekken hierover doen ook af aan zijn welbevinden. Hij laat wel een duidelijk hogere betrokkenheid zien en geeft ook aan het erg prettig te vinden om met een schoudermaatje te werken. Respect voor de ander is een doel waar met hem aan gewerkt moet worden.
conclusie 12 leerlingen	Nul-meting: Gemiddelde van 4.3 9 onvoldoendes	Nul-meting: 9 van de 12 leerlingen scoren onvoldoende of twijfelachtig op welbevinden.	Eind-meting: Gemiddelde van 7.1	Eind- meting: 4 van de 12 leerlingen scoren onvoldoende of twijfelachtig op welbevinden.	

Leerlingen groep B	NUL-METING Leerling geeft een cijfer aan het vak taal.	NUL-METING Welbevinden uitgedrukt in onvoldoende- twijfelachtig- voldoende – ruim voldoende- goed.	EIND-METING Leerling geeft een cijfer aan het vak taal na de ingezette werkvormen.	EIND- METING Welbevinden uitgedrukt in onvoldoende- twijfelachtig- voldoende – ruim voldoende- goed	Opvallende punten uit tussengesprek, eindgesprek en observatie. Eindmeting welbevinden.
1	9	Ruim voldoende	10	Goed	Het welbevinden van de leerling is goed. Hij is zeer tevreden en komt ontspannen over. Hij geniet van de activiteiten en heeft een levendige oogopslag. Zijn welbevinden zat hem ook vooral in het samenwerken. Hij gaf meteen bij het eerste gesprek aan dit erg graag te willen. Wel heeft hij duidelijk moeite om dan nog taakgericht te blijven.
2	4	Twijfelachtig	8	Ruim voldoende	De leerling had heel veel moeite met de uitgestelde aandacht tijdens de instructie. Het werken in groepjes moest hij aan wennen, maar hij laat nu een veel meer ontspannen en tevreden houding zien. Hij geeft aan het fijn te vinden dat hij complimenten krijgt van de leerkracht.
3	5	Onvoldoende	5	Onvoldoende	De leerling heeft aan veel lessen niet deelgenomen. Ze geeft aan het niet prettig te vinden in de klas. De leerling geeft aan het fijn te vinden wanneer ze met de leerkracht in een klein groepje buiten de klas mag werken. Tijdens rekenen doet ze dit. Als dit ook met taal kon, zou ze het fijner vinden. Ze geeft aan de les niet te kunnen volgen en kinderen vinden haar dom. Ze heeft een erg lage eigenwaarde. Deze manier had geen effect op haar welbevinden.
4	0	Onvoldoende	9	Ruim voldoende	De leerling geniet zichtbaar van het meer mogen bewegen tijdens de les. Ook het werken in groepjes vindt hij erg leuk. Je ziet dit ook aan zijn uitdrukking. Zijn taakwerkhouding vraagt nog om verbetering.
5	4	Onvoldoende	7	Voldoende	De leerling geniet van de andere werkvormen, vindt het prettig door een leerling geholpen te worden. Heeft geen fijn groepje, waardoor hij wat gespannen overkomt.
6	0	Onvoldoende	6	Voldoende	Geeft aan nu veel beter met de les mee te kunnen doen. Heeft zin in de opdrachten en laat dit in haar uitdrukking zien. Komt heel ontspannen over.
7	10	Goed	8	Ruim voldoende	Deze leerling heeft veel moeite gehad met de verandering. Ook het samenwerken kostte hem erg veel energie. We hebben tussentijds aanpassingen voor hem gedaan, waarbij hij weer een ontspannen houding laat zien. Hij geeft aan wel te genieten van de ander soort activiteiten, maar niet wanneer deze in groepjes plaatsvinden.
8	0	Onvoldoende	8	Voldoende	De leerling had veel moeite met uitgestelde aandacht. Bleef niet bij de les wanneer de instructie te lang duurde en liet een duidelijke ontevreden houding zien. Nu is hij meer betrokken en laat een levenslustige indruk achter. Hij geeft aan dat hij het makkelijk vindt en zegt: "natuurlijk is het dan leuker!"

9	8	Voldoende	7	Twijfelachtig	De observaties laten weinig anders zien dan bij de o-meting. De leerling geeft zelf aan minder van de taalles te genieten. Hij werkt het liefst alleen. Het is een leerling die doet wat je vraagt, en komt over het algemeen tevreden, maar wat gespannen over.
10	9	Ruim voldoende	7	Voldoende	Voor deze leerling hoeft de verandering niet. Ze vond het prima zoals het was. Soms andere werkvormen zou wel mogen, maar niet te veel. Nog steeds laat ze wel een tevreden indruk achter, maar iets minder dan bij de 0-meting.
11	3	Voldoende	7	Voldoende	De leerling geeft aan dat er nog meer ruimte moet zijn voor eigen inbreng. Bij spelling geeft hij aan dat je bijvoorbeeld zelf mag weten of je de stof nakijkt. Hier zouden we ook meer zelf aan de slag kunnen. De leerling zoekt naar autonomie. Dit zou het welbevinden nog meer verhogen.
12	7	Voldoende	7	Voldoende	De leerling gaf haar schoudermaatje een bedankje na het samenwerken. Je merkt dat ze nog wat gespannen overkomt, maar heeft hier grote stappen in gemaakt. Zelf geeft ze aan liever alleen te willen werken of met haar beste vriendin. Ze lijkt hierin een bepaalde veiligheid voor zichzelf te zoeken.
13	6	Ruim voldoende	8	Ruim voldoende	De leerling oogt bij beide manieren zeer tevreden. Ze geeft het vak een hoger cijfer, omdat het samen iets makkelijker is. Haar schoudermaatje wilde niet samenwerken en nam geen deel aan de lessen. In het groepje van drie ging het prima geeft ze aan.
15	0	Onvoldoende	5	Twijfelachtig	Deze leerling wilde vooral spel in de lessen. Hij geeft aan op die momenten erg graag met de les mee te doen. Door zijn ernstige dyslexie, is het voor hem een hele opgave de les te volgen. Hij laat een hoger welbevinden zien wanneer hij op zijn intelligentie wordt aangesproken. Hij moet nog groeien om dit te kunnen vieren. Hij is hier zelf nog niet van overtuigd.
Conclusie: 14 leerlingen	Nul- meting: Een gemiddelde van 4.6 8 van de 14 onvoldoendes	Nul- meting: Zeven van de veertien leerlingen scoren onvoldoende of twijfelachtig op welbevinden.	Eind- meting: Een gemiddelde van 7.3	Eind- meting: Twee van de veertien leerlingen scoren onvoldoende of twijfelachtig op welbevinden.	

Kijkend naar bovenstaand overzicht kan geconcludeerd worden dat de verandering voor 20 leerlingen een positief effect heeft op hun welbevinden. Zes leerlingen van de 26 scoren nog onvoldoende of twijfelachtig op welbevinden.

[Terug naar 4.2](#)

[Terug naar 4.5](#)

Bijlage 11: Opvallende punten uit groeps- en individuele gesprekken met leerlingen.

Punten die genoemd werden na de ingezette werkvormen, zijn hieronder kort geformuleerd.

Welke veranderingen worden opgemerkt door leerlingen?

- We doen andere opdrachten.
- We doen veel meer samen, in groepjes.
- We helpen elkaar meer.
- De juf praat nog steeds veel, maar wel minder.
- De juf heeft meer tijd voor je alleen. (De leerling doelt op de begeleiding tijdens de les)
- We werken meer op de computer.
- Ik hoef niet zo veel te schrijven.
- We doen meer taalspelletjes.
- We praten ook over hoe het gegaan is in de les.
- Ik moet wel werken nu, anders wordt ik geroepen door mijn maatje.
- Eerst was het saai, want ik snapte het niet.
- Mochten eerst ook wel ooit overleggen, maar dan ging het niet over taal. Je mocht je maatje dan zelf kiezen en dat werkte niet goed. Nu gaat het bij het overleg echt over taal.
- Zit bij kinderen in het groepje die minder goed lezen. Ze zijn niet zo snel. Ik leer me aanpassen.
- We hebben allemaal een nummer.
- We schuiven steeds met de tafels.
- Ik kan nu ook sommige opdrachten heel goed bij taal. (Deze leerling heeft een laag zelfbeeld en heeft geleerd te 'vieren'.)

Wat wordt als prettig ervaren?

De volgende punten worden door meer leerlingen aangegeven:

- Het werken in groepjes vind ik erg fijn. Leerlingen noemen:
 - o Het is duidelijk wat je moet doen.
 - o Iedereen heeft een taak.
 - o Er ontstaan zo geen discussies over hoe het moet.
 - o Iedereen mag meedoen.
 - o Het maakt taal wat makkelijker.
- De opdrachten zijn nu veel leuker! Heel veel leerlingen zijn enthousiast.
- De opdrachten zijn makkelijker.
- We doen opdrachten waarbij je mag rennen en knutselen.
- Je hoeft minder van het bord, naar de juf, naar je boek. (Minder switchen)

Dit noemt een enkele leerling:

- Als de juf uitlegt, mag je ook samen dingen doen.
- We werken met praatkaartjes (we luisteren beter naar elkaar en niet iedereen praat er steeds doorheen)
- Ik vind het leuk een ander te helpen.

Wat wordt als minder prettig ervaren?

De volgende punten worden door meer leerlingen aangegeven:

- Ik moest erg wennen aan het werken in groepjes.

Dit vindt een enkele leerling:

- Er is meer rumoer nu we in groepjes werken.
- Mijn groepje doet niet zo goed mee.
- Mijn maatje neemt niet altijd de tijd om het uit te leggen.
- Ik vind taal nog niet altijd leuk. (De leerling doelt op opdrachten die hem niet zo liggen.)
- Alleen werken vind ik fijner, maar het lukt wel met een ander.
- Het verwisselen van plaats vind ik niet fijn.

Wat zouden leerlingen nog graag anders zien?

De volgende punten worden door meer leerlingen aangegeven:

- Graag meer in groepjes van twee werken en minder in groepjes van vier.

Dit vindt een enkele leerling:

- Ik zou graag in een ander groepje willen.
- Ik zou graag een andere taak hebben in mijn groepje.
- Ik zou het liefst alles maken zonder de leerkracht.
- Ik zou nog meer willen bewegen tijdens de lessen.
- Ik zou ook meer willen bewegen bij andere vakken.

[Terug naar 4.5](#)

Bijlage 12: Evaluatiepunten besproken in focusgroep

We komen samen tot de volgende punten tijdens interventie:

- Coöperatief werken vraagt veel van de leerling. Leerlingen moeten wennen aan de structuur. De voorwaarde is het zitten in groepjes. Om dit rustig te laten gebeuren vraagt al veel van de leerlingen. Sommige vinden dit veel gedoe en vervelend. Het zou meer rust geven wanneer je klasopstelling meer afgestemd is op de groepjes die je maakt tijdens het coöperatief leren. Leerlingen kunnen dan aan de eigen tafel. (opstelling aangepast)
- We moeten er op letten dat leerlingen op een nette manier elkaar aanspreken. Neem het op voor de leerling die zich aangevallen voelt (R en L) Bespreek met de rest dat je begrijpt dat ze het lastig vinden, maar dat je juist zou willen vragen hier rekening mee te houden. Laat ze naar het positieve van de leerling kijken. Plan de taalles als het mogelijk is wat langer in. Je hebt dan tijd om aan deze dingen ook aandacht te besteden.
- Gesprekjes tussendoor zijn belangrijk! Hierin weet je wat er speelt bij de leerlingen en kunnen we hier beter op afstemmen. Neem hier als leerkracht de tijd voor.
- Luister goed wat de leerling wil. Hij mag niet bepalen, maar kan wel meedenken! Vraag ook altijd om de reden, zodat je weet wat er in de leerling omgaat.
- Wijk gerust van een opdracht af als leerlingen met andere ideeën komen. Zorg dat de MI-opdrachten voldoende aan bod komen. Dat maakt de les juist anders en op ieders talent interessant.
- Bespreken ideeën L.: geef haar een tekenopdracht. Ze moet letten op het uiterlijk. De persoon heeft een snor, hoge hoed op, enz. Het hoeft niet heel moeilijk te zijn en veel voorbereiding te kosten. Zoek het in kleine aanpassingen.
- Inzet praatkaartjes is lastig. Opnieuw de introductie hierop doen. In groep A geeft dit veel rust voor de leerlingen.
- Meer aandacht voor de evaluatiefase. Is het mogelijk de les iets langer te maken? Steeds de les afbreken ervaren leerlingen als vervelend.

Bespreken in focusgroep de uitkomsten van de groepsgesprekken met leerlingen:

- Ik vind het heel fijn dat ik geholpen word. Dit wordt veel genoemd. (Laat leerlingen hun vaste schoudermaatje een tijd houden. Laat de 'betere' leerling weten dat het fijn is als hij de ander helpt.)
- Ik vind het fijn samen te werken en een ander te helpen.
- Ik vind het leuk om andere opdrachten te doen. Leerlingen doelen dan op de MI-opdrachten en de opdrachten die in spelvorm zijn gegoten.
- Ik hoef niet zo veel van bronnenboek, naar werkboek, juf, enz. Dat is fijn. Minder switchen geeft de leerlingen rust.
- De juf praat minder. Dat is fijn. Blijven letten op korte bondige instructies.

- Ik doe beter mee. Dat moet ook wel, omdat ik met iemand samen moet werken.
- Ik snap het beter, vind het niet meer zo moeilijk.

We moeten kijken of we kunnen differentiëren op de volgende opmerkingen van leerlingen:

- Ik wil meer in het werkboek werken.
- Ik vind het helemaal niks. Ik wil toch graag meer alleen werken.

Sommige leerlingen houden sterk vast aan het alleen werken. Vinden het te druk of zijn niet sociaal vaardig genoeg. Hier mag je op in steken door te zeggen ze dit te willen leren, maar verlang ook niet te veel. Een kind wat duidelijk aangeeft alleen te willen werken, zet dit meer in. Kijk of je de leerling bij de MI/ CO-opdrachten wel betrokken kan krijgen om met een leerling samen te werken. Waarbij ze elkaar dan ook echt nodig hebben. (Samen een club bedenken b.v.)

Nu hebben we een hele hoop omgegooid. Er kan ook een tussenweg gevonden worden. Leerlingen zoals S en L kunnen we bij sommige lessen de introductie/ instructie mee laten doen en na het filmpje zelfstandig verder laten werken. We zouden kunnen proberen ze de Mi-opdrachten als verrijking te laten maken. Ook hier zit weer verschil. S. gaf bij beginmeting aan taal heel leuk te vinden. L. gaf al aan taal niet leuk te vinden. Voor S. was de vorige manier gewoon prima. Voor L. moet er wel gezocht worden hoe hij meer betrokken kan raken. Hij geniet wel zichtbaar van de andere opdrachten. Daar zit voor hem winst. Belangrijk een goede afweging te vinden tussen samen en alleen werken.

Algemene zaken die opvallen:

- Instructie voorwaarde tafel leeg. Materiaalbaas pakt pas spullen op het teken van de leerkracht. Materiaalbaas doet dit zelf.
- Leerlingen doen beter mee tijdens introductie en instructie. (Kijkend naar de turfstreepjes, zien we een lichte stijging. Leerlingen worden vooral alert wanneer je ze een denkopdracht geeft die ze moeten delen. Ze worden bewust actief gemaakt.
- Aandacht bij instructie valt weg wanneer leerlingen geen beurt krijgen, ze haken dan af. Laat ze zo veel mogelijk aan het woord. Je kunt ook zeggen geef je mening aan je schoudermaatje en er vervolgens een paar terug pakken, let op de veranderde vorm. Of andersom, eerst klassikaal en vervolgens ik zie nog vingers, geef je mening aan je schoudermaatje. Leerlingen hebben dan toch hun aandeel. Vooral groep B lijkt hier veel behoefte aan te hebben.
- De verschillende werkvormen vragen extra aandacht van de leerlingen en leerkracht en zijn soms lastig. Laat gerust iets weg als het te veel is. De verandering van werkvorm moet niet het doel zijn, we willen een positieve verandering zien in het gedrag van de leerling. Sluit aan bij wat de leerling nodig heeft.

Eventuele acties groep A:

- J. geeft aan het niet zo leuk te vinden, maar is wel erg betrokken. Geeft aan dat dit niet anders kan, omdat ze wel mee moet doen als ze het samen met D. doet. Wil dus eigenlijk liever niet werken, maar wordt gedwongen. Pakt op het moment alles aan om aandacht te krijgen. Negatief hierop reageren zou ook aandacht kunnen geven.
- J. af en toe meer zelfstandig laten verwerken. Hier een goede balans in zoeken. Wie zou er dan aan R. gekoppeld kunnen worden? T?

- L. meer zelfstandig werken inzetten. Wel tijdens praatgesprekken laten deelnemen.
- Wanneer J. en L. opdrachten zelfstandig verwerken, zorgen voor een klaaropdracht!
- T. en R. dan koppelen, maar zwak team. In de gaten houden. Ze stappen even uit hun team, maar blijven in principe in dezelfde startteams.
- N. blijven aanmoedigen. Ligt erg aan zijn algemene welbevinden hoe de les verloopt.
- Met groepje R. bespreken hoe ze prettig kunnen reageren op R. Aangeven wat R. kan doen.
- Groepje van L. bespreken dat ze zich aan de afspraken houden. Mag ook best bespreekbaar gemaakt worden dat het voor D. lastig is om niet voor zijn beurt te praten. Hij wordt beurtverdelers. Leerlingen geven hem terug hoe hij het gedaan heeft.

Eventuele Acties groep B:

- R. meer zelfstandig aan het werk zetten op een andere plek. Praatopdrachten en beweegopdrachten kan hij in de groep meedoen. Die gaan redelijk goed. Hier zie je zijn betrokkenheid ook verhogen.
- S. meer zelfstandig aan het werk zetten op een andere plek. Mi-opdrachten wel met zijn groep laten doen. Heeft het werk waarschijnlijk zo klaar.
- Y. belangrijk maken. Aangeven dat hij een goede helper kan zijn. Dat dit voor hem een taak is. Compliment geven dat hij dat goed kan, enz.
- S. gaat door actie R. denken we beter samenwerken, wat voor T. zal bevorderen.
- Gesprek met groepje L. Ze wil best graag op andere manieren werken, maar de groep geeft haar ook weinig kans. Groep instructie geven haar te helpen, maar ook niet constant op haar gericht te zijn.
- Goed afstemmen op L. Welke taken zijn voor haar geschikt. Welke niet? Hier een keuze in maken. Tijdens de woordenschatles geef haar bijvoorbeeld een duidelijke taak samen met N. Samen achter de klikplaat op de computer. Lees de tekst samen en bekijk de woorden. Welke uitleg wordt er gegeven. Begrijp je het?
- B. aangeven dat hij het heel goed doet in zijn groepje. Hij laat nu nog wisselend gedrag zien. Weet zich niet zo goed een houding te geven in het groepje.

Eindbevindingen algemeen focusgroep:

- De coöperatieve werkvormen rondom meervoudige intelligentie worden uitdagend gevonden bij een taalthema. Leerkrachten geven aan niet eerder zo bewust met meervoudige intelligentie bezig te zijn geweest, waardoor de aanpak enigszins nieuw was. Wel geven ze aan voorheen activerende werkvormen bij lessen ingezet te hebben.
- Leerkrachten zien een hogere betrokkenheid bij de meeste leerlingen. Leerlingen vonden de opdrachten vaak leuk en hadden zo niet in de gaten dat ze toch met taal bezig waren.
- Leerlingen zijn gemotiveerd tijdens de lessen. Dit komt vooral doordat leerlingen actief aan de slag kunnen. (veel doen)
- Het onderzoek heeft leerkrachten kennis gegeven over meervoudige intelligentie.
- Het was interessant te weten te komen welke kwaliteiten op MI gebied bij individuele leerlingen hoorden.
- De aanvullende lesideeën en MI taken bij een taalthema waren uitdagend. De meeste leerlingen uit groep B vonden de MI taken met de bijbehorende samenwerking leuk. Ze waren enthousiast en meer betrokken bij de les. Aangezien er acht leerlingen dyslexie hebben, vonden juist deze leerlingen het een verlichting om minder in een werkboek te schrijven en op een andere manier meer actief te zijn bij een taalthema.

- De erg vrije activiteiten waren voor sommige leerlingen wat moeilijker. Ze hadden dan meer moeite om echt gericht op de taak te blijven en niet af te dwalen en andere dingen te gaan doen.
 - Je ziet dat de woorden van de week op deze manier veel meer betekenis krijgen. Doordat woorden doormiddel van toneelstukjes worden uitgespeeld. Leerlingen maken het tastbaar op verschillende manieren.
 - De toets resultaten zijn goed in vergelijking tot de vorige toetsen. Het woordschat gedeelte is door de meeste leerlingen beter gemaakt.
 - De coöperatieve werkvormen spraken de leerlingen aan. Uit de cijfers blijkt dat het merendeel de taalles leuker vindt. De coöperatieve werkvormen en het samenwerken kwamen hierbij als positieve punten naar voren.
 - De leerkrachten hebben gemerkt dat het van belang is om de vernieuwde aanpak van een taalles heel duidelijk met leerlingen door te nemen. De afspraken en rolverdeling moest goed getraind worden, bijv. de opstelling van de taalgroepen, het pakken van de materialen, de rollen die leerlingen als verantwoording hadden etc. In het begin liep dit nog rommelig, maar naarmate we dit vaker oefenden, waren de taalgroepen vlotter opgesteld en de taken beter verdeeld.
 - Ook het samenwerken en het benutten van elkaars kwaliteiten had een opbouw en inoefening nodig. De samenwerking verliep, boven verwachting, bij veel leerlingen goed, maar voor een groep leerlingen bleek samenwerken moeilijk. Door tussentijdse gesprekken met en evaluaties hebben we voor sommige leerlingen aanpassingen gedaan om ze enigszins te leren samenwerken, en anderzijds alleen te laten werken.
 - We denken dan CO een goede manier is om leerlingen meer te laten samenwerken binnen het SBO. We moeten er niet vanuit gaan dat onze leerlingen dit toch niet kunnen. We moeten een balans gaan zoeken. Wanneer lukt het ze wel en wanneer even niet, voor hoelang etc.
 - Ook zie je dat leerlingen met een lager niveau zich optrekken aan leerlingen met een hoger niveau. Leerlingen stimuleren elkaar. We zagen leerlingen die erg passief waren door een belangrijk toebedeelde taak, actiever mee moesten gaan doen.
 - Voor een aantal leerlingen was de veranderde opzet en aanpak van een taalles niet bevorderend. Dit zijn leerlingen die graag alleen en rustig werken en moeilijk kunnen samenwerken. De uitzondering die we maakten voor sommige leerlingen was goed. Afwisseling in rust alleen en samen. Wel genoten deze leerlingen van sommige andere activiteiten.
 - De leerkrachten zijn het er over eens de ingezette interventies zo goed als mogelijk voort te zetten. Er wordt opgemerkt nog lerende te zijn een les op die manier (via een MI gedachte) voor te bereiden. Een ander geeft aan dit al op kleinere schaal door aan het trekken naar spelling en rekenen (moestuintje zaaien, welk seizoen, hoeveel liter water etc.) Een leerkracht geeft aan bang te zijn voor de voorbereiding die het kost, maar samen komen we tot het punt dat wanneer je een bepaalde bril opzet het niet zo veel meer tijd hoeft te kosten. Het zit ook in kleine aanpassingen.
 - De taalgroepen met verantwoordelijkheden bij de taallessen wordt ook voortgezet.
- Samengenomen is de focusgroep erg positief. Het is belangrijk dat we nu ook nog geregeld met elkaar overleg hebben over het verdere verloop. In het nieuwe thema, met andere groepjes merken we nog steeds dat leerlingen enthousiast zijn.

[Terug naar 4.6](#)