

Consolideren kan je leren!

Praktijkonderzoek naar de uitvoering
van de consolideerfase volgens de aanpak
Met woorden in de weer



Naam: Karin Aalbers
Studentnummer: 2173065
Opleiding: Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Gespecialiseerde Leerkracht
Begeleider: Ine Heerink
Datum: juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Inleiding	6
1 Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	7
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.3 Gerelateerd onderzoek	8
2 Theoretische onderbouwing	10
2.1 Waarom woordenschatonderwijs?	10
2.2 Taalverwerving	11
2.2.1 Taalontwikkeling	11
2.2.2 Woordenschatverwerving	12
2.3 <i>Met Woorden in de Weer</i>	14
2.3.1 Wat is <i>Met Woorden in de Weer</i> ?	14
2.3.2 De consolideerfase	17
2.4 Leerkrachtcompetenties en leerkrachtgedrag	18
2.5 Leerstijl en reflecteren	20
3 Onderzoeksmethodologie	23
3.1 Onderzoeksvorm	23
3.2 Onderzoeksvraag	24
3.2.1 Hoofdvraag	24
3.2.2 Deelvragen	24
3.3 Onderzoeksgroep en onderzoekscontext	24
3.4 Dataverzameling	25
3.4.1 Kijkwijzer leerkrachtgedrag	25
3.4.2 Video-opname	26
3.4.3 Reflectiecyclus	26
3.4.4 Logboek	27
3.4.5 Beoordelingsformulier	27
3.5 Proces	28
3.6 Ethiek	28
3.7 Betrouwbaarheid	29

3.8 Validiteit	29
3.9 Triangulatie	29
4 Datapresentatie en resultaten	31
4.1 Observaties en kijkwijzer: de beginsituatie	31
4.2 Logboek en reflectiecyclus: cijfers	32
4.3 Kijkwijzer en video-opnames	34
4.3.1 Kijkwijzer ingevuld door leerkracht	35
4.3.2 Kijkwijzer ingevuld door critical friend	35
4.4 Consolideeroefeningen	36
4.4.1 Beoordelingsformulieren	36
4.4.2 Ervaringen onderzoeker	37
4.4.2.1 Logboek	37
4.4.2.2 Reflectiecycli	39
5 Data-analyse en conclusies	40
5.1 Op welk niveau consolideer ik bij aanvang van mijn onderzoek (wat is mijn beginsituatie)?	40
5.2 Welke competenties moet ik vergroten om aan het excellente niveau van consolideren te voldoen?	41
5.3 In hoeverre lukt het me om de te vergroten competenties in de praktijk te laten zien?	42
5.4 Welke leerervaringen heb ik tijdens het vergroten van de competenties opgedaan?	43
5.5 Beantwoording onderzoeksvraag	43
6 Evaluatie en reflectie	45
6.1 Evaluatie	45
6.2 Aanbevelingen voor praktijkverbetering en vervolgonderzoek	45
6.3 Reflectie	46
6.3.1 Betekenis onderzoek voor onderzoeker	47
6.3.2 Reflectie op onderzoeksproces	47
Literatuur	50
Bijlagen	52
Bijlage 1 Groepsoverzicht	52
Bijlage 2 Leerkrachtgedrag bij competenties woordenschatonderwijs	53
Bijlage 3 Blanco kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren	57

Bijlage 4 Format reflectiecyclus Korthagen	58
Bijlage 5 Beoordelingskaart consolideeroefeningen	59
Bijlage 6 Brief ouders	60
Bijlage 7 Weekrooster september 2011	61
Bijlage 8 Observatieverslag critical friend	63
Bijlage 9 Beginsituatie leerkrachtgedrag excellent consolideren – kijkwijzer ingevuld door leerkracht/onderzoeker	64
Bijlage 10 Focus logboek	66
Bijlage 11 Overzicht uitgevoerde oefeningen	68
Bijlage 12 Geselecteerde en uitgevoerde consolideeroefeningen	69
Bijlage 13 Logboek	70
Bijlage 14 Gatentekst en inkleurpuzzel	85
Bijlage 15 Reflectiecycli Korthagen ingevuld door leerkracht/onderzoeker	88
Bijlage 16 Kopie e-mail Resulto Onderwijsadvies	100
Bijlage 17 Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren ingevuld door leerkracht/onderzoeker	102
Bijlage 18 Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren ingevuld door critical friend	108
Bijlage 19 Beoordelingskaart consolideeroefeningen	114
Bijlage 20 Overzicht beoordeling consolideeroefeningen door kinderen	115
Bijlage 21 Samenvatting ingevulde logboek	121
Bijlage 22 Samenvatting ingevulde reflectiecycli	123
Bijlage 23 Weekrooster maart/april 2012	126
Bijlage 24 Eindevaluatie door critical friend	128

Samenvatting

Door middel van dit actieonderzoek, uitgevoerd in de middenbouw van een speciale school voor basisonderwijs, wil de leerkracht in de rol van onderzoeker antwoord krijgen op de vraag of binnen zes weken het excellente niveau van consolideren, oftewel het inoefenen van nieuwe woorden en de betekenisaspecten ervan, volgens de aanpak *Met woorden in de weer* kan worden bereikt.

Centraal staat de uitvoering van de consolideerfase volgens de aanpak *Met Woorden in de Weer (MWIDW)* van Van den Nulft en Verhallen (2002). Dit is een aanpak voor woordenschatvergroting waarbinnen de vaardigheden van de leerkracht een centrale rol spelen.

Literatuur is geraadpleegd om zicht te krijgen op het belang van woordenschatonderwijs en inzicht te krijgen in de manier waarop kinderen woorden leren. Tevens is nagegaan wat de consolideerfase precies inhoudt en welke leerkrachtcompetenties vereist zijn voor een excellente uitvoering. Aangezien binnen actieonderzoek een belangrijke rol is weggelegd voor reflectie, is ook hier aandacht aan besteed.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is eerst de beginsituatie vastgesteld. Hiervoor heeft de critical friend op twee momenten geobserveerd en heeft de leerkracht een kijkwijzer ingevuld. Vervolgens heeft de leerkracht gewerkt aan het vergroten van twaalf leerkrachtcompetenties gericht op het excellent kunnen consolideren. Hiervoor zijn gedurende zes weken 23 consolideeroefeningen uitgevoerd. Om inzicht te krijgen in de leerervaringen van de leerkracht is dagelijks een logboek bijgehouden en is op basis van een wekelijkse video-opname de reflectiecyclus van Korthagen doorlopen. Om vast te kunnen stellen of de leerkracht aan de vereiste competenties voldeed, hebben (met het oog op de betrouwbaarheid) zowel de leerkracht als de critical friend wekelijks een kijkwijzer ingevuld. Tenslotte zijn de ervaringen van de kinderen met de uitgevoerde consolideeroefeningen door middel van beoordelingsformulieren in kaart gebracht.

Op basis van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat het voor een leerkracht werkzaam op een speciale school voor basisonderwijs mogelijk is binnen zes weken het excellente niveau van consolideren volgens *MWIDW* te bereiken.

Inleiding

Binnen de opleiding tot Master Special Educational Needs neemt het verrichten van praktijkonderzoek een belangrijke plaats in. Uitgangspunt is dat een leerkracht door kritisch naar het eigen handelen binnen de praktijksituatie te kijken, zijn of haar onderwijs kan professionaliseren.

Ik krijg dan ook de kans om in de rol van onderzoeker en schrijver een aspect van mijn dagelijkse praktijk te onderzoeken. Ik ben sinds vier jaar werkzaam als groepsleerkracht op een speciale school voor basisonderwijs in Enschede. De school wordt bezocht door kinderen met leer- en/of gedragsproblemen. Mijn stamgroep bestaat uit acht jongens en acht meisjes van 8 en 9 jaar oud.

Voor de vakgebieden spelling, lezen en rekenen wordt gewerkt met niveaugroepen. Leerlingen uit verschillende stamgroepen worden op basis van hun niveau voor elk van deze vakken in groepen ingedeeld. De didactische niveaus van de leerlingen uit dezelfde stamgroep lopen dan ook uiteen.

1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Zodra een leerling op de speciale school voor basisonderwijs is aangenomen, vindt er een logopedische screening plaats. Voor verschillende onderdelen wordt vastgesteld wat het niveau van de leerling is. Dit jaar heeft een opvallend groot aantal leerlingen (acht van de zestien) volgens het onderdeel taalproductie een benedengemiddelde tot lage woordenschat. De praktijk bevestigt deze scores: leerlingen lopen dagelijks merkbaar vast doordat ze opdrachten, teksten of vragen niet begrijpen.

Om het onderwijs op dit gebied effectiever te maken, is ongeveer drie jaar geleden schoolbreed *Met Woorden in de Weer (MWIDW)* ingevoerd. Dit is een aanpak voor woordenschatvergroting waarbinnen de vaardigheden van de leerkracht een centrale rol spelen. Bijna het hele team heeft hiervoor een tweedaagse nascholing gevolgd. Ik ben enkele maanden na deze scholing aangesteld en alleen op de werkplek door de schoolbegeleider ondersteund.

Het uitgangspunt van *MWIDW* is het werken volgens de viertakt van het woordleren. Van den Nulft en Verhallen (2002) verstaan hieronder dat voorkennis wordt opgehaald (voorbewerken), woordbetekenissen worden gegeven (semantiseren), woorden en woordbetekenissen worden ingeoeft (consolideren) en worden getoetst (controleren). Tijdens de implementatieperiode van *MWIDW* kreeg het onderdeel semantiseren prioriteit. De fase van het consolideren is minder uitgebreid behandeld, wat te merken was aan mijn vaardigheden op dit gebied. Ik had onvoldoende oefeningen paraat, kreeg er geen regelmaat in en oefende alleen klassikaal. Dit komt overeen met de onderzoeksresultaten van Bulters & Vermeer (2007). Ook binnen hun onderzoeksgroep was bij het consolideren de vaardigheidstoename na de training (van *MWIDW*) nog erg gering. Ze concludeerden tevens dat geen van de leerkrachten in staat was om goed te differentiëren (oorzaken worden niet genoemd).

Binnen *MWIDW* kan de leerkracht op verschillende vaardigheidsniveaus functioneren, te weten op start-, ervaren en excellent niveau. Bij elk niveau horen specifieke competenties. Het doorlopen van het traject *MWIDW* moet ervoor zorgen dat leerkrachten minimaal het ervaren niveau behalen (Rezulto, z.d.). Pas als een leerkracht op dit niveau functioneert zouden de leerlingresultaten vooruitgang laten zien (Verhallen, 2009).

Bovenstaande heeft geleid tot de volgende doelstelling:

Het doel *van* mijn onderzoek is mijn ervaringen om het woordenschatonderwijs in mijn stamgroep effectiever te maken te delen met collegae en zodoende bij te dragen aan het versterken van het woordenschatonderwijs op school.

Het doel *in* mijn onderzoek is door actief te werken aan mijn competenties het excellente niveau van consolideren volgens *MWIDW* te bereiken, wat betekent dat ik gebruik maak van alle onderwijsactiviteiten en door middel van specifieke activiteiten dagelijks, gevarieerd en gedifferentieerd consolideer.

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdvraag

Kan ik in mijn stamgroep op een speciale school voor basisonderwijs binnen zes weken het excellente niveau van consolideren, oftewel het inoefenen van nieuwe woorden en de betekenisaspecten ervan, volgens de aanpak *Met woorden in de weer* bereiken?

Deelvragen

1. Op welk niveau consolideer ik bij aanvang van mijn onderzoek (wat is mijn beginsituatie)?
2. Welke competenties moet ik vergroten om aan het excellente niveau van consolideren te voldoen?
3. In hoeverre lukt het me om de te vergroten competenties in de praktijk te laten zien?
4. Welke leerervaringen heb ik tijdens het vergroten van de competenties opgedaan?

1.3 Gerelateerd onderzoek

De laatste jaren is door onderzoek steeds meer inzicht verkregen in het effectief onderwijzen van woordenschat, het doel *van* dit onderzoek. Volgens McLaughlin, August en Snow (2000) zorgt intentioneel woordenschatonderwijs er op de lange termijn voor dat kinderen beter gaan presteren op toetsen die de woordenschat en de vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen meten. Ook uit onderzoek van Stahl en Fairbanks (1986) blijkt dat woordenschatinstructie een significant positief effect heeft op tekstbegrip. Effectief woordenschatonderwijs vraagt daarom om een leerkracht die systematisch te werk gaat, een kenmerk van *MWIDW*.

De aanpak *MWIDW* is onderwerp van verschillende onderzoeken. Zo richt het onderzoek van Bulters en Vermeer (2007) zich op het effect van de tweedaagse training op het gedrag van de leerkracht en de resultaten die de leerlingen boeken. Geconcludeerd wordt dat de leerkrachtvaardigheden door de training in drie maanden tijd sterk kunnen worden verbeterd en dat leerlingen significant meer kennis van doelwoorden opdoen wanneer volgens de aanpak wordt gewerkt.

Onderzoek van Verhallen en van der Zalm (2005) richt zich op ook op het effect van *MWIDW*, maar nu wanneer deze aanpak naast de bestaande methode Piramide wordt gebruikt. Ook hier was de conclusie dat woordleerresultaten en de kwaliteit van de woordenschat door het werken met de aanpak in korte tijd significant kunnen worden verbeterd.

Ook op de HBO kennisbank staat een tiental Master theses dat zich focust op de implementatie of effectiviteit van de aanpak *MWIDW* in de eigen praktijksituatie. In dat laatste geval is onderzocht of het werken met *MWIDW* de woordenschat van de onderzoeksgroep heeft vergroot. Dit praktijkonderzoek onderscheidt zich hiervan, doordat de leerkracht centraal staat: het doel *in* het onderzoek is de leerkrachtcompetenties op het gebied van consolideren te verbeteren.

2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wordt het gehanteerde begrippenkader verhelderd door een aantal vragen te beantwoorden die betrekking hebben op het onderzoeksdomein.

Allereerst zal kort het belang van woordenschatonderwijs worden uitgewerkt. Vervolgens komt de manier waarop kinderen woorden leren aan bod. Daarna worden de aanpak *Met Woorden in de Weer* en de consolideerfase toegelicht, alsmede de benodigde leerkrachtcompetenties. Tenslotte wordt de wijze van reflecteren die binnen dit onderzoek wordt toegepast besproken.

2.1 Waarom woordenschatonderwijs?

Over het belang van een goede woordenschat voor schoolsucces bestaat al een tijdlang geen discussie meer. Onderzoek heeft namelijk aangetoond dat woordenschatproblemen vrijwel altijd leiden tot slechte schoolresultaten (Anderson & Nagy, 1992). Ook Vernooij (2007) stelt dat kinderen uit risicogroepen regelmatig falen in het onderwijs als gevolg van hun onderontwikkelde woordenschat. Ze kennen onvoldoende woordbetekenissen uit (gesproken) teksten om deze te kunnen begrijpen. Tevens is aangetoond dat de woordenschat van een kind de belangrijkste voorspeller is van de vaardigheid in begrijpend lezen. Deze relatie wordt sterker naarmate een kind ouder wordt (Bast & Reitsma, 1998). Ook Snow (2002) heeft een dergelijk verband aangetoond, namelijk tussen de woordenschat van kleuters en het begrijpend lezen in de middenbouw. Daarnaast blijkt dat zwakke (begrijpend) lezers bijna geen woorden leren door het lezen van een tekst (Swanborn & De Glopper 2002).

De onderzoeksgroep bestaat volledig uit zorgleerlingen van 8 en 9 jaar met specifieke cognitieve en/of gedragskenmerken (voor een overzicht zie bijlage 1). Ze hebben een beperkt cognitief vermogen en/of gediagnosticeerde stoornis als AD(H)D, ASS, reactieve hechtingsstoornis en verlatingsangst. De helft van de kinderen uit de onderzoeksgroep heeft een zwak tot benedengemiddeld ontwikkelde woordenschat. Volgens Van Hartingsveldt en Verhallen (2006) zorgt deze kleine woordenschat ervoor dat kinderen uit het speciaal onderwijs teksten en instructie niet begrijpen en onvoldoende in staat zijn hun emoties te uiten. Hierdoor zouden vervolgens leerachterstanden, communicatieve problemen en gedragsmoeilijkheden ontstaan.

Nog een belangrijk kenmerk van de onderzoeksgroep is dat deze, op één kind na, uit zwakke begrijpend lezers met een achterstand van 4 tot meer dan 15 maanden bestaat.

Biermiller (2003) stelt dat ondanks dat kinderen op jonge leeftijd al in woordenschat van elkaar verschillen, het merendeel vanaf groep 3 woorden in een normaal tempo kan

verwerven. De uitkomsten van de logopedische screening, de scores op de CITO toets Begrijpend Lezen en dagelijkse praktijkervaringen laten echter zien dat veel kinderen uit de onderzoeksgroep hier tot nu toe niet toe in staat zijn gebleken.

Uit dit alles vloeit voort dat in het onderwijs aan de onderzoeksgroep expliciete aandacht voor woordleren van belang is.

2.2 Taalverwerving

Het proces van taalverwerving wordt gevormd door de spraak- en taalontwikkeling. De spraakontwikkeling omvat het leren toepassen en kunnen onderscheiden van fonemen (klanken). Dit onderzoek richt zich echter op het ontwikkelen van de woordenschat die, naast het verkrijgen van inzicht in de toepassing van grammaticale en communicatieve regels, een onderdeel is van de taalontwikkeling.

2.2.1 Taalontwikkeling

Het taaldomein woordenschat maakt onderdeel uit van de taalontwikkeling. Volgens Verhallen en Walst (2001, p.32) zijn er drie factoren die ten grondslag liggen aan een succesvolle taalontwikkeling. De eerste factor is een goed afgestemd *taalaanbod*. Dat moet net boven het niveau van het kind liggen, zodat het bouwstenen voor de taalverwerving krijgt aangereikt. De tweede is *productiegelegenheid*, wat inhoudt dat kinderen de ruimte moeten krijgen zelf initiatieven te nemen en met taal te experimenteren om zo hun ideeën over taal te kunnen toetsen. De *feedback* die een kind krijgt van een ander vormt de derde factor. Een kind heeft een bepaald idee over de betekenisaspecten, -relaties of het gebruik van een woord, dat op basis van wat een ander zegt wordt bijgesteld of uitgebreid. Impliciet komen de factoren taalaanbod, productiegelegenheid en feedback terug in de aanpak *Met Woorden in de Weer*. In paragraaf 2.3.1 wordt dit toegelicht.

In de taalontwikkeling worden vier fasen of perioden onderscheiden. De leeftijden bij elke fase zijn gemiddelden, aangezien elk individueel kind zich in zijn of haar eigen tempo ontwikkelt. De fase waarin een kind zich bevindt wordt uiteindelijk niet bepaald door zijn kalenderleeftijd, maar door de aan- of afwezigheid van voor die fase kenmerkend gedrag (Schaerlaekens, 2008).

1. De prelinguale fase (0 tot 1 jaar)

Deze fase start met het huilen van een kind. Hierop volgt het vocaliseren, oftewel het gebruiken van geluiden die lijken op klinkers zoals /a/ en /e/. Daarna komt het vocaal spel, dat overgaat in brabbelen: het herhalen van (bijna) gelijke lettergrepen

(bijvoorbeeld 'bababa'). Langzaam maar zeker neemt het kind hierin de melodie en intonatie over van de taal die zijn omgeving wordt gesproken.

2. De vroeglinguale fase (1 tot 2,5 jaar)

In deze fase gaan kinderen over van het brabbelen naar het gebruiken van echte woorden. Ze worden zich ervan bewust dat ze taal kunnen gebruiken om een ander iets duidelijk te maken. Het kind start met het zeggen van losse woorden (eenwoordzin), gaat daarna twee woorden achter elkaar gebruiken (tweewoordzin) en is tenslotte in staat zinnen van gemiddeld drie tot vijf woorden te produceren (meerwoordzin).

3. De differentiatiefase (2,5 tot 5 jaar)

De in de eerste twee fasen ingezette ontwikkeling, zet zich in een snel tempo voort. Het kind laat complexer taalgebruik zien en maakt langere zinnen. Zijn ontwikkelingen op sociaal-emotioneel, motorisch en cognitief gebied zijn terug te zien in en beïnvloeden de taalontwikkeling.

4. De voltooiingsfase (5 tot 9 jaar)

De kinderen uit de onderzoeksgroep bevinden zich in deze fase. Het taalgebruik verschilt steeds minder van dat van volwassenen. In de eerste drie fases is een basis gelegd die in deze fase wordt aangescherpt. Dit betekent niet dat de taalverwerving aan het eind van deze fase stopt. De woordenschat van kinderen breidt zich bijvoorbeeld continu uit. Aangenomen wordt dat een gemiddeld kind totdat het 8 jaar oud is ongeveer 600 woorden per jaar bijleert. Bij een kind in de leeftijd van 9 tot 12 jaar is dit aantal toegenomen tot 1700 tot 3000 woorden per jaar.

In de volgende paragraaf wordt dieper ingegaan op de woordenschatverwerving en -uitbreiding.

2.2.2 Woordenschatverwerving

Op school leren kinderen op twee manieren nieuwe woorden: incidenteel en intentioneel. In het eerste geval komt het kind toevallig een onbekend woord tegen en moet het de betekenis ervan achterhalen om de zin, de tekst of het gesprek te kunnen begrijpen (Huizenga, 2005). De leerkracht legt in zo'n geval vaak kort uit wat het woord betekent en gaat daarna weer verder met de les. Dit incidentele woordleren, dat erg natuurlijk is en lijkt op hoe kinderen normaal gesproken in interactie nieuwe woorden leren, is volgens onderzoek niet effectief gebleken. Kinderen leren woordbetekenissen namelijk pas als deze vaker zijn aangeboden. Uit onderzoek van Verhallen en Verhallen (1994) blijkt dat kinderen een woord 16 keer moeten tegenkomen om het zich eigen te maken. Deze bevinding sluit aan bij de conclusie van paragraaf 2.1 (dat voor de onderzoeksgroep expliciete aandacht voor woordleren essentieel is) en verklaart de keuze om binnen dit onderzoek het intentionele woordleren

centraal te stellen. De leerkracht biedt hierbij geselecteerde woorden doelmatig aan en gaat volgens een vaste routine en planning te werk. Belangrijk is dat woorden worden geselecteerd die onbekend zijn en dat deze regelmatig terugkeren in het onderwijs. Positief aan deze manier van woorden leren, is dat er doordacht aan de woordenschatuitbreiding kan worden gewerkt. Negatief is dat het minder natuurlijk is en geen rekening houdt met verschillen tussen kinderen, aangezien ze allemaal de geselecteerde woorden moeten leren (Huizenga, 2005).

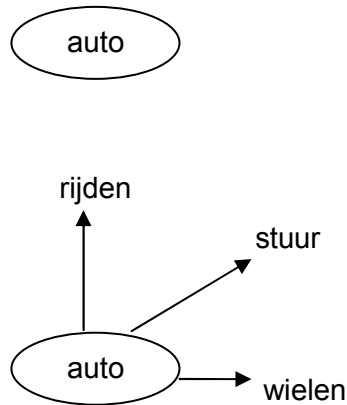
Van den Nulft en Verhallen (2002) spreken over drie principes die bij woordenschatverwerving aan de orde zijn:

1. labelen,
2. categoriseren en betekenisuitbreiding en
3. netwerkopbouw.

Met een *label* wordt de klankvorm van een woord bedoeld. Een woord wordt in eerste instantie aan een voorwerp of gebeurtenis in de werkelijkheid gekoppeld. Als ouders bijvoorbeeld zeggen dat ze met de auto naar opa en oma gaan en vervolgens in de rode Renault Twingo van het gezin stappen, koppelt het kind het label 'auto' aan het voorwerp dat hij ziet. In gesprekjes wordt het woord meerdere keren genoemd, waardoor het kind een link legt tussen de klankvorm en het voorwerp dat hij ziet.

Vervolgens moet het kind leren dat met de woordvorm 'auto' niet alleen de rode Renault Twingo wordt bedoeld, maar ook de zwarte Volkswagen van de buren en de rode auto Bliksem uit de animatiefilm Cars. De achterliggende betekenis, oftewel het concept, wordt langzaam maar zeker uitgebreid. Door dit *categoriseren* krijgt een kind een steeds completer beeld van de woordbetekenis.

Met *netwerkopbouw* wordt bedoeld dat woorden niet los in het woordgeheugen worden opgeslagen, maar in een zogenaamd netwerk. In je hoofd zijn woorden met elkaar verbonden door middel van betekenisverbindingen. Deze koppelen woorden in het geheugen aan elkaar. Als een kind nieuwe woorden leert, haakt het deze aan het reeds gevormde netwerk aan. Zo wordt het netwerk groter. Dit kan als volgt visueel worden gemaakt:



Bovenstaand netwerk is een versimpelde weergave van een netwerk zoals dat in het geheugen ligt opgeslagen. Woorden zijn via andere woorden met elkaar verbonden, waardoor er naast directe relaties ook indirecte relaties bestaan.

Samenvattend zijn de factoren taalaanbod, productiegelegenheid en feedback essentieel voor een succesvolle taalontwikkeling. Binnen dit onderzoek staat het taaldomein woordenschat centraal. Kinderen leren op twee manieren woorden: incidenteel en intentioneel. In paragraaf 2.1 is geconcludeerd dat het vermogen van de kinderen uit de onderzoekspopulatie om incidenteel woorden te leren gering is en dat het daarom belangrijk is dat er in de klas expliciet aan het woordleren wordt gewerkt. Aandacht voor labelen, categoriseren, betekenisuitbreiding en netwerkopbouw is gewenst. In de volgende paragraaf wordt duidelijk dat deze principes van woordenschatverwerving onderdeel uitmaken van de aanpak *MWIDW*.

2.3 Met Woorden in de Weer

2.3.1 Wat is Met Woorden in de Weer?

Met Woorden in de Weer (MWIDW) van Van den Nulft en Verhallen (2002) is een aanpak voor intensieve woordenschatuitbreiding waarbinnen de vaardigheden van de leerkracht een centrale rol spelen. Uitgangspunt is dat elk kind woorden kan leren, waarbij frustraties in het woordenschatonderwijs worden omgezet in prestaties. Hiervoor is het noodzakelijk dat kinderen extra gelegenheid krijgen om te oefenen en dat de leerkracht systematisch te werk gaat. Er kan veel winst worden behaald door het geven van extra uitleg. Van den Nulft en Verhallen stellen daarnaast dat kinderen die de aangeboden woorden niet goed kunnen onthouden, dit wel kunnen als er meer wordt herhaald. Dit zou van toepassing kunnen zijn op de kinderen uit de onderzoeksgroep, aangezien zij meer tijd nodig hebben dan leeftijdgenoten om dezelfde leerdoelen te behalen. Dit wordt bevestigd door het achterblijven

van de didactische leeftijdsequivalenten (dle's) bij de didactische leeftijd (aantal maanden genoten onderwijs).

Om woorden intentioneel aan te leren, moet een leerkracht vier stappen nemen. Verhallen en Verhallen (1994) spreken over de viertakt van het woordleren, een didactische structuur met de volgende fasen:

1. Voorbewerken

Hieronder wordt verstaan dat kinderen door voorkennis te activeren betrokken worden gemaakt bij een onderwerp of woord. Het eerder besproken woordenschatnetwerk speelt een rol: dat stukje waaraan het nieuwe woord het best kan worden aangehaakt wordt opgeroepen.

2. Semantiseren

Vervolgens legt de leerkracht het woord duidelijk en in betreffende context uit. Hierbij wordt gebruikt gemaakt van het schema van de drie uitjes: *uitbeelden*, *uitleggen* en *uitbreiden*.

Bij *uitbeelden* draait het om het zichtbaar maken van een woord. Als aanvulling op het visuele uitbeelden, moet een woord verbaal worden *uitgelegd*. Het is belangrijk dat de uitleg elke keer dezelfde is, zodat een kind een vaste betekenis aan het woord kan verbinden. Het gebruik van een woordenboek zorgt hiervoor. Het *uitbreiden* houdt in dat het aan te leren woord samen met woorden uit hetzelfde cluster wordt aangeboden.

De drie uitjes worden hierboven apart beschreven, maar in de praktijk zijn ze altijd met elkaar verweven.

Meteen na het uitleggen, uitbeelden en uitbreiden maakt de leerkracht samen met de kinderen een gezamenlijk woordweb. Doel hiervan is het vormen van netwerken. De werkzaamheid hiervan is onder meer aangetoond door Barton en Calfee (1989). Zij stellen dat woorden beter worden begrepen en opgeslagen als er wordt gewerkt met webben en andere schema's die de onderlinge betekenisrelatie van woorden visualiseren.

In een woordweb staan niet alleen de geselecteerde woorden, maar tevens uitbreidingswoorden en ondersteunende plaatjes. Naast de woordspin (zoals van *auto*) zijn ook andere soorten webben mogelijk, zoals een woordparachute (bij hiërarchische relaties), een woordkast (bij tegenstellingen) en een woordtrap (bij een ontwikkeling).

Volgens Van den Nulft & Verhallen (2002) haken kinderen met een kleine woordenschat na de fase van het semantiseren de doelwoorden niet automatisch bij andere woorden aan.

Door ondersteuning te bieden in de vorm van woordwebben en afbeeldingen en deze tijdens de consolideerfase te gebruiken, kan dit proces worden gestimuleerd.

3. Consolideren

Bij het consolideren draait het om onthouden door herhaling, waarbij zowel het woord als de betekenis ervan worden ingeoefend. In paragraaf 2.3.2 wordt deze fase toegelicht.

4. Controleren

De leerkracht controleert of de kinderen de woorden begrijpen wanneer ze deze horen en stelt zodoende vast hoe het met de passieve woordkennis is gesteld. Het uiteindelijke doel is actieve woordkennis ontwikkelen, wat betekent dat een kind een woord zelf kan gebruiken. Het controleren gebeurt tijdens alle momenten dat er in de klas met de woorden wordt gewerkt, zowel gemerkt in de vorm van oefeningen uit het consolideerboek als ongemerkt in de vorm van een kleine opdracht tussendoor waarvoor kennis van een doelwoord is vereist.

In paragraaf 2.2 is aangegeven dat de drie factoren die ten grondslag liggen aan een succesvolle taalontwikkeling impliciet terugkomen in *MWIDW*. Dit gebeurt op de volgende manier:

- De factor *taalaanbod* staat centraal tijdens het *semantiseren*. In deze fase worden woorden uitgebeeld, uitgelegd en uitgebreid, oftewel intentioneel aangeboden.
- *Productiegelegenheid* komt tot uiting in de fase van het *consolideren*, waarin de kinderen worden uitgedaagd de woorden en woordbetekenissen te gebruiken.
- Tijdens het inoefenen van de woorden in de *consolideerfase* ontvangen de kinderen zowel impliciet als expliciet *feedback* van klasgenoten en de leerkracht. In de fase van het *controleren* gebeurt dit expliciet.

MWIDW wordt binnen dit praktijkonderzoek naast de methode *Taal in Beeld* van uitgeverij Zwijsen ingezet. Uit analyse van de methode door het Projectbureau Kwaliteit (Stoeldraijer, z.d.) blijkt dat op het onderdeel woordenschat de meeste aandacht uitgaat naar het aanleren van woordleerstrategieën. Op de bloктоetsen wordt gecontroleerd of de kinderen de specifieke strategieën beheersen, waarbij het wel of niet beheersen van de doelwoorden zelf van ondergeschikt belang is. Ook wordt de betekenis van de woorden niet consequent uitgelegd. Conclusie van de analyse is dat de methode zonder de inzet van extra middelen niet geschikt is voor taalzwakke leerlingen. Deze conclusie onderschrijft, naast de eerder besproken onderzoeksresultaten die de effectiviteit van *MWIDW* aantonen, de keuze voor het inzetten van de aanpak.

2.3.2 De consolideerfase

Van den Nulft en Verhallen (2002) hebben drie consolideerregels geformuleerd. Deze spelen een centrale rol binnen dit onderzoek en worden daarom besproken, waarna kort een belangrijke ervaring uit de praktijksituatie wordt toegelicht.

De eerste regel is *net zolang door te gaan met consolideren, totdat kinderen het woord kennen*. Dit is een hele uitdaging, omdat de leerkracht telkens weer nieuwe, interessante en enthousiasmerende oefeningen paraat moet hebben. Wat helpt bij het naleven van deze regel, is het presenteren van de oefeningen als leuke spelletjes. De meeste kinderen doen hier actief en fanatiek aan mee en hebben niet door dat ze ongemerkt de woorden inoefenen. Daarnaast zijn er in elke klas verschillende niveaus te ontdekken, waardoor het ene kind zich een woord al eigen heeft gemaakt terwijl het andere het nog niet kent. Door te differentiëren kan hierop worden ingespeeld, bijvoorbeeld door in niveaugroepjes te werken. De 'zwakkere' kinderen herhalen woorden vaker en spelen makkelijkere spelletjes, terwijl de 'betere' kinderen uitdagendere spelletjes krijgen aangeboden. Dat bovenstaande in de praktijk lastig wordt gevonden, blijkt uit onderzoek van Bulters & Vermeer (2007). Uit hun observatie bleek dat ook na de training van *MWIDW* geen van de leerkrachten in staat was om goed te differentiëren. Oorzaken hiervan worden niet genoemd. Doordat binnen dit praktijkonderzoek de aandacht specifiek op de consolideerfase is gericht, is de verwachting dat het binnen zes weken mogelijk is om op excellent niveau te consolideren. Kenmerkend hiervoor is dat een leerkracht wel in staat is adequaat te differentiëren.

De tweede regel is dat consolideren staat of valt bij het *vaak, speels en met variatie herhalen*. Woorden en hun betekenis moeten zo vaak mogelijk aan de orde komen. Dit hoeft niet uitgebreid, maar kan kort en in spelvorm. Een voorbeeld hiervan zijn de vijf-minuten-oefeningen uit *Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs* (Van den Nulft & Verhallen, 2004). In dit boek zijn 88 verschillende lesideeën gebundeld, met veel variatie in werkvormen: individueel, in tweetallen, in groepjes, klassikaal en in de kring. Volgens de samenstellers wordt het consolideren zo aantrekkelijk en effectief. Aantrekkelijk omdat er voor elk kind een geschikte oefening bij zit. De één geeft de voorkeur aan rustig individueel werken, terwijl de ander het heerlijk vindt om een actief groepsspelletje te spelen. Effectief doordat de doelwoorden op meer dan één manier worden aangeboden en zodoende sneller en beter in het geheugen worden opgeslagen.

De derde regel is dat *de woorden tijdens de consolideerfase zichtbaar in de klas aanwezig* moeten zijn. Binnen dit praktijkonderzoek is dit zeker van belang, aangezien de taalzwakke leerlingen de woorden tijdens het oefenen ter ondersteuning kunnen gebruiken. In de klas is

een speciale woordmuur ingericht, waarop de woordwebben worden opgehangen. Van den Nulft en Verhallen raden daarnaast het gebruik van een woordleerschriftje aan. Kinderen schrijven hierin woorden op en houden zelf bij welke ze nog moeilijk vinden en welke ze al kennen.

Ervaringen uit de praktijk spelen een rol bij het toepassen van de drie regels. Zo is in het verleden geprobeerd om het werken met een woordleerschriftje in te voeren in een stamgroep met kinderen van dezelfde leeftijd als de onderzoeksgroep. Aangezien het zelfstandig bijhouden van een schriftje toen voor de meeste kinderen te hoog gegrepen is gebleken, wordt het principe binnen dit praktijkonderzoek op een andere manier toegepast. Dit gebeurt door de kinderen te laten werken met de woordenschatsoftware bij de taalmethode *Taal in Beeld*, waarbij ze zelf kunnen aangeven welke woorden ze al kennen. Dit in navolging van Brouwer (2009), die stelt dat bij het kiezen van woorden om te oefenen rekening moet worden gehouden met de verschillen in de individuele woordenschat van kinderen.

De gedachte is dat door de uitvoering van de consolideerfase te optimaliseren, voorkomen kan worden dat de betere leerlingen steeds beter worden en de zwakkeren steeds zwakker. In de literatuur wordt dit wel het “Mattheüs-effect” genoemd: kinderen met een beperkte woordenschat blijven steeds meer achter, terwijl kinderen die al veel woorden kennen steeds makkelijker woorden bijleren (Stanovich, 1986).

2.4 Leerkrachtcompetenties en leerkrachtgedrag

Van den Nulft en Verhallen (2002) onderscheiden drie niveaus waarop de consolideerfase kan worden uitgevoerd: het basis-, ervaren en excellente niveau. De competenties van de leerkracht bepalen op welk niveau hij functioneert. “Leerkrachtcompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en – opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten” (WOSO/SBL, 2004, p.19).

In onderstaande figuur worden de opgestelde competenties per niveau weergegeven:

Basisniveau	Ervaren niveau	Excellent niveau
- door oefeningen uit een methode - door activiteiten bij een thema	- door gebruik te maken van alle onderwijsactiviteiten - door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik - door dagelijkse routine - met variatie	- door gebruik te maken van alle onderwijsactiviteiten - door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik - door dagelijkse routine - met variatie - gericht op differentiatie

Figuur 1: Overzicht competenties per niveau (bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010)

De onderzoeker streeft ernaar het excellente niveau van consolideren te behalen. De leerkrachtcompetenties uit bovenstaand overzicht zijn voor dit niveau vertaald naar twaalf concrete en meetbare leerkrachtgedragingen (Rezulto, 2010, bijlage 2).

WOSO/SBL (2004) heeft in een generiek competentieprofiel voor speciale onderwijszorg zeven *algemene competenties* beschreven die van toepassing zijn op leerkrachten in het speciaal onderwijs (SO). Deze worden ook gebruikt op de speciale school voor basisonderwijs (SBO) waar dit praktijkonderzoek wordt uitgevoerd.

De competenties zijn:

1. *Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen:*

De leerkracht heeft contact met de kinderen en communiceert met hen.

2. *Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen:*

De leerkracht schept een veilig klimaat dat tegelijkertijd uitdagend is.

3. *Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen:*

De leerkracht is in staat een op de kinderen en groep afgestemde krachtige leeromgeving te creëren.

4. *Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen:*

De leerkracht zorgt voor een overzichtelijke en taakgerichte leeromgeving.

5. *Competent in de samenwerking met collega's:*

De leerkracht maakt afspraken en overlegt op schoolniveau.

6. *Competent in de samenwerking met de omgeving van de school:*

De leerkracht gaat samenwerkingsrelaties aan en overlegt met personen en instanties van buiten de eigen school.

7. *Competent in reflectie en ontwikkeling:*

De leerkracht werkt continu aan zijn ontwikkeling op professioneel gebied en kijkt kritisch naar zijn kennen en kunnen.

De onderzoeker werkt tijdens dit onderzoek aan vier van de zeven algemene competenties. Twee hiervan vloeien voort uit het vergroten van het concrete leerkrachtgedrag uit de kijkwijzer. De algemene competenties zijn de parachute waaronder het specifieke leerkrachtgedrag dat kenmerkend is voor het excellente niveau van consolideren kan worden gecategoriseerd. Dit levert de volgende indeling op:

Competentie	Omschrijving leerkrachtgedrag excellent consolideren uit kijkwijzer (itemnummer)
<i>Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen</i>	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren (2). De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren (3). De leerkracht kan gevarieerd consolideren (5). De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau (6).
<i>Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen</i>	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren (1). De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster (4).

Figuur 2: Overzicht leerkrachtgedrag per competentie uit generiek competentieprofiel WOSO/SBL (2004)

De twee andere algemene competenties waaraan wordt gewerkt, vloeien voort uit de onderzoeksvorm. Zo zal de onderzoeker tijdens het onderzoek samenwerken met een critical friend, waardoor ook het '*competent zijn in samenwerking met collega's*' (de derde competentie) wordt ontwikkeld. Hierop wordt in paragraaf 3.1 nader ingegaan.

In de volgende paragraaf wordt toegelicht hoe aan de vierde competentie wordt gewerkt: '*competent zijn in reflectie en ontwikkeling*'

2.5 Leerstijl en reflecteren

Binnen de Master Special Educational Needs richting Gespecialiseerde Leerkracht (Master SEN GL) is veel aandacht voor het reflectief leren. Onder reflecteren wordt de activiteit verstaan die persoon, theorie en praktijk met elkaar verbindt (Groen, 2006). Reflectie wordt vooral gezien als middel om in nieuwe situaties te leren handelen, denken en voelen. Hiervoor is het kunnen aannemen van een lerende houding essentieel. Het stellen van kritische vragen over het hoe en waarom van het handelen, werkt bewustwording in de hand. Uiteindelijk kan dit proces leiden tot gewenst gedrag: iemand is in staat een professioneel gedragsrepertoire in te zetten (Groen, 2006).

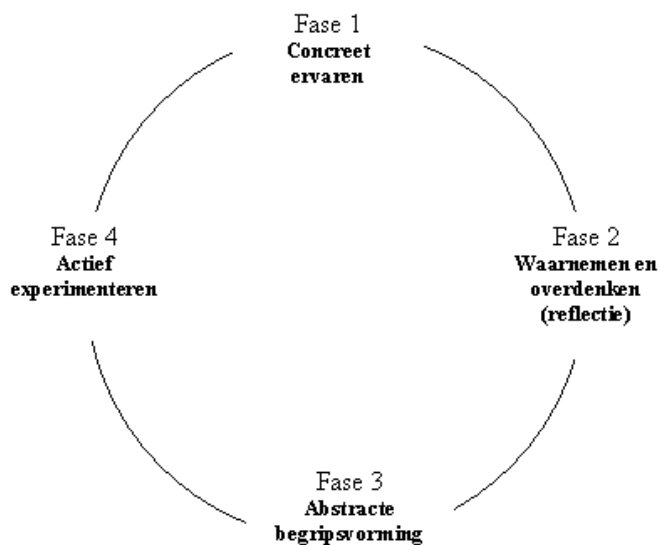
Het leerproces van de leerkracht staat centraal in dit onderzoek. De vraag is of de leerkracht in staat is haar professionele gedragsrepertoire zodanig te veranderen dat de gewenste situatie (het excellent consolideren) wordt bereikt. Reflectie wordt ingezet als middel bij dit doelgerichte leren.

Reflecteren kan worden verstaan als een stap in de cyclus van Kolb. Deze psycholoog heeft op basis van zijn onderzoek naar de manieren waarop mensen leren van ervaren, vier

verschillende leerstijlen vastgesteld. Deze fasen in het leren staan niet op zichzelf, maar hebben een onderlinge afhankelijkheidsrelatie. Onderscheiden worden:

- concreet ervaren (feeling oftewel voelen) - *doener*
- waarnemen en overdenken (watching oftewel reflecteren) - *denker*
- abstracte begripsvorming (thinking oftewel denken) - *bezinner*
- actief experimenteren (doing oftewel doen) - *beslisser*

De ene fase volgt logisch op de andere. Een persoon maakt iets mee en doet een specifieke *ervaring* op. Hierop wordt gereflecteerd en er wordt *nagedacht* over de betekenis ervan. Vervolgens wordt bedacht hoe in de toekomst met een zelfde soort situatie kan worden omgegaan en wordt met deze aanpak *geëxperimenteerd*. Hierdoor doet men weer nieuwe *ervaringen* op, waarop wordt *gerefecteerd* zodat er meer inzicht in de situatie ontstaat (*begripsvorming*). Volgens Kolb volgen de vier fasen elkaar telkens weer op, wat betekent dat het een cyclisch model betreft (Thesis, 2005 – 2011). In schema:



Figuur 3: De vier leerstijlen van Kolb (Thesis, 2005 – 2011)

De fasen hoeven niet in bovenstaande volgorde te worden afgelegd en er kan een fase worden overgeslagen. Wel is het zo dat in dat geval de leeropbrengst over het algemeen daalt. Dit is verklaarbaar doordat ervaringen meer waarde krijgen nadat erover is nagedacht.

Volgens Kolb past ieder mens alle vier de leerstijlen toe, maar heeft iemand vaak één of twee voorkeursstijlen. Uit de leerstijltest die aan het begin van de opleiding is ingevuld, bleek dat mijn voorkeursstijl *denken* is. Dit is terug te zien in de eerder beschreven verlegenheidssituatie. Ik merk dat de leerlingen de doelwoorden na de oefenperiode niet

kennen (fase 1 - concrete ervaring), ik kom tot de conclusie dat de oorzaak bij het niet optimaal uitvoeren van de consolideerfase ligt (fase 2 - reflectie) en zie in dat het tekortschieten van mijn eigen vaardigheden hieraan ten grondslag ligt (fase 3 - begripsvorming), maar onderneem vervolgens geen actie om de situatie daadwerkelijk te verbeteren. Om dit praktijkonderzoek te kunnen laten slagen, is het daarom van cruciaal belang dat ik ook de fase van het actief experimenteren uitvoer. Pas wanneer dit gebeurt worden mijn inzichten volgens Kolb echt nuttig: ze moeten worden getoetst in de specifieke situatie waarmee men te maken heeft. Alleen dan zal ik adequaat kunnen leren van mijn ervaringen.

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de opbouw van het onderzoek verhelderd. Allereerst wordt de onderzoeksvorm beschreven. Vervolgens wordt uiteengezet op welke manieren de geformuleerde hoofd- en deelvragen worden beantwoord. De onderzoeksgroep en -context worden hierbij toegelicht, evenals de onderzoeksinstrumenten. Tenslotte wordt besproken hoe er is omgegaan met ethiek, betrouwbaarheid en triangulatie.

3.1 Onderzoeksvorm

In de onderzoeksvraag staat het handelen van de onderzoeker in de rol van leerkracht centraal. Deze vraagsoort kan het best worden beantwoord door middel van een actieonderzoek. *“Een actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren”* (Harinck, 2006, p.50).

De keuze voor deze onderzoeksvorm kan worden verduidelijkt aan de hand van de vijf kenmerken ervan (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2007):

1. De leervraag binnen het onderzoek heeft een handelingsgericht karakter.
2. De persoon die onderzoekt en de persoon die wordt onderzocht zijn dezelfde.
3. Opgedane kennis wordt met het oog op de eigen praktijk geïnterpreteerd.
4. Er wordt gehandeld op basis van onderbouwde ideeën.
5. De onderzoeker is oprecht gemotiveerd zijn handelingsrepertoire aan te passen.

Dat dit onderzoek aansluit bij het eerste kenmerk van actieonderzoek, blijkt uit het hoofddoel van de onderzoeker. Deze wil binnen het woordenschatonderwijs daadwerkelijk de leerkrachtcompetenties op het gebied van consolideren vergroten. Vraag is of de onderzoeker in staat is het eigen handelingspatroon te doorbreken. Volgens Harinck (2006) is actieonderzoek in deze situatie een geschikte vorm om in te zetten, omdat het verbeteringsproces voorop staat en het onderzoek een middel is om het doel te bereiken. Ook het feit dat de leerkracht het eigen functioneren op het gebied van consolideren onderzoekt en daarbij de rol van onderzoeker aanneemt, het tweede kenmerk van actieonderzoek, onderschrijft de keuze voor deze onderzoeksvorm.

De kennis uit hoofdstuk 2 wordt ingezet bij het vormgeven van de uitvoeringsfase. De leerkracht wil systematisch en gefundeerd het eigen handelen verbeteren. Opnieuw blijkt actieonderzoek geschikt om dit te bereiken, namelijk doordat op basis van onderbouwde ideeën wordt gehandeld (kenmerk 4).

De leerkracht doet tijdens de uitvoeringsfase leerervaringen op. Deze spelen een belangrijke rol bij het verkrijgen van inzicht in wat wel en niet werkt binnen de eigen praktijk (kenmerk 3).

De laatste en misschien wel belangrijkste reden voor de keuze voor een actieonderzoek, is de wens van de leerkracht de vicieuze cirkel van 'niet handelen' te doorbreken (kenmerk 5). Om dit te bereiken wordt het 'reflection-in-action' principe toegepast waarnaar binnen actieonderzoek veel aandacht uitgaat (Kallenberg et al., 2007, p.95).

Naast bovenstaande vijf kenmerken is er nog een ander essentieel kenmerk van actieonderzoek: het vindt plaats in gesprek met collega's binnen en buiten de school (Ponte, 2006, p. 47). Zij nemen de rol in van een kritische vriend, oftewel critical friend (Kallenberg et al., 2007; Ponte, 2006; Harinck, 2006). Binnen dit onderzoek zal de logopediste van de school, tevens woordenschatcoördinator, deze rol vervullen. Hierop wordt teruggekomen in paragraaf 3.3.

3.2 Onderzoeksvraag

3.2.1 Hoofdvraag

In dit onderzoek wil ik antwoord krijgen op de vraag of ik in mijn stamgroep op een speciale school voor basisonderwijs binnen zes weken het excellente niveau van consolideren, oftewel het inoefenen van nieuwe woorden en de betekenisaspecten ervan, volgens *Met woorden in de weer* kan bereiken.

3.2.2 Deelvragen

Om tot een antwoord te komen op bovenstaande vraag, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Op welk niveau consolideer ik bij aanvang van mijn onderzoek (wat is mijn beginsituatie)?
2. Welke competenties moet ik vergroten om aan het excellente niveau van consolideren te voldoen?
3. In hoeverre lukt het me om de te vergroten competenties in de praktijk te laten zien?
4. Welke leerervaringen heb ik tijdens het vergroten van de competenties opgedaan?

3.3 Onderzoeksgroep en onderzoekscontext

Het onderzoek vindt plaats in een stamgroep van 16 kinderen (8 meisjes en 8 jongens) in de leeftijd van acht tot bijna tien jaar op een speciale school voor basisonderwijs (voor een overzicht wordt verwezen naar bijlage 1). De groep bestaat uit kinderen die vanwege hun didactische en/of sociaal-emotionele ontwikkeling voorlopig niet meer in de basisschool kunnen worden opgevangen.

Drie van hen hebben een gemiddelde intelligentie (IQ 90-110), vijf een benedengemiddelde intelligentie (IQ 80-90), zes zijn zwakbegaafd (IQ 70-80) en twee zijn licht verstandelijk beperkt (IQ 50-70).

Bij vier kinderen wordt thuis ook een andere dan de Nederlandse taal gesproken (NT2).

Bij vier leerlingen is een stoornis gediagnosticeerd, te weten ADHD en ASS, ADD, verlatingsangst en reactieve hechtingsstoornis. Op dit moment worden daarnaast nog twee kinderen onderzocht op een mogelijke stoornis in het autistisch spectrum.

Op het onderdeel taalproductie van de logopedische screening scoren acht kinderen een benedengemiddelde tot lage woordenschat, welke in sommige gevallen aansluit bij de capaciteiten van het kind.

Het grootste gedeelte van de ochtend werken de kinderen voor de vakgebieden spelling, lezen en rekenen in niveaugroepen. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de stamgroep en zal daarom hoofdzakelijk 's middags plaatsvinden.

Tijdens de onderzoeksperiode worden twee blokken van de methode *Taal in Beeld* (Zwijsen, 2006) behandeld. Elk blok worden 20 doelwoorden aangeboden. Daarnaast worden elke week nog losse woordclusters aangeboden, bijvoorbeeld naar aanleiding van een geschiedenisles. Deze worden buiten beschouwing van dit onderzoek gelaten.

3.4 Dataverzameling

Dataverzameling is noodzakelijk om door middel van beantwoording van de deelvragen tot een antwoord op de hoofdvraag te kunnen komen.

3.4.1 Kijkwijzer leerkrachtgedrag

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden, wordt de beginsituatie voor wat betreft de consolideerfase in kaart gebracht op basis van de leerkrachtcompetenties zoals geformuleerd door Rezulto (2010). Binnen *MWIDW* worden drie niveaus onderscheiden waarop een leerkracht kan functioneren. Allereerst is er het basisniveau, het niveau dat iemand beheerst wanneer de methodiek net is ingevoerd. Volgens de ontwikkelaars van *MWIDW* moet een leerkracht tenminste op ervaren niveau kunnen werken, wil er een verbetering zichtbaar zijn in de resultaten die leerlingen boeken. Het doel binnen dit onderzoek is het excellente niveau te bereiken.

Voor het excellente niveau zijn de leerkrachtcompetenties vertaald naar leerkrachtgedrag (Rezulto, 2010). Dit is gebeurd voor alle fasen van *MWIDW*: selecteren, clusteren, voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Daarnaast is leerkrachtgedrag

geformuleerd met betrekking tot het registreren en de kwantiteit (hoeveel woorden worden aangeboden). Voor een overzicht wordt verwezen naar de lijst 'Leerkrachtgedrag bij competenties woordenschatonderwijs' (bijlage 2).

Aangezien voor het basis- en ervaren niveau geen bijbehorend leerkrachtgedrag is geformuleerd, wordt bij het in kaart brengen van de beginsituatie de lijst bij het excellente niveau gebruikt. De gedachte hierachter is dat op deze manier meteen deelvraag 2 kan worden beantwoord, namelijk welke van de voor het excellente niveau vereiste competenties nog niet worden waargenomen en moeten worden vergroot. De lijst is bewerkt zodat deze als een kijkwijzer kan worden gebruikt: waargenomen gedrag kan worden aangekruist (bijlage 3).

De leerkracht vult in de rol van onderzoeker voorafgaand aan de uitvoeringsfase eenmalig de kijkwijzer/lijst in om de beginsituatie in kaart te brengen. Ook tijdens de uitvoeringsfase wordt de lijst ingevuld. Om de betrouwbaarheid van de waarnemingen te vergroten, gebeurt dit door twee personen: de leerkracht en de critical friend. Zij vullen wekelijks en onafhankelijk van elkaar de lijst in. In totaal vullen ze elk zes keer de kijkwijzer/lijst in: één aan het eind van elk van de zes onderzoeksweken.

3.4.2 Video-opname

Om in beeld te krijgen hoe de consolideerfase wordt uitgevoerd en om hierop te kunnen reflecteren, deelvraag 3, is een afweging gemaakt tussen het laten observeren en het maken van video-opnames. Vanwege de hoge informatieve waarde is gekozen voor video-opnames. Deze kunnen worden bewaard en meerdere keren worden bekeken en geanalyseerd. Dit betekent dat niet alleen de critical friend, maar ook de onderzoeker zelf het in de praktijk aanwezige leerkrachtgedrag kan beoordelen. Een actieve houding van de onderzoeker is hierbij essentieel, omdat de opgedane kennis en vaardigheden anders binnen korte tijd weer verloren gaan (Kallenberg et al., 2007).

Eenmaal per week zal een video-opname worden gemaakt van de uitvoering van de consolideerfase in de praktijk. De critical friend zal de beelden gebruiken om de *Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren* in te vullen, zodat ook haar visie op de uitvoering duidelijk wordt. In de volgende paragraaf wordt toegelicht op welke manier de onderzoeker de beelden zal gebruiken.

3.4.3 Reflectiecyclus

Binnen het verbeterproces staat het reflecteren van de onderzoeker op het eigen handelen centraal. De video-opnames stellen de onderzoeker in staat de reflectiecyclus van Korthagen te doorlopen. Dit model, dat een praktische vertaling is van de in hoofdstuk 2 toegelichte

leercyclus van Kolb, bestaat uit vijf fasen die bijdragen aan een gestructureerde reflectie. De volgende fasen worden onderscheiden:

- Fase 1: Handelen
- Fase 2: Terugblikken op het handelen
- Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten
- Fase 4: Formuleren van handelingsalternatieven
- Fase 5: Uitproberen

(Korthagen & Vasalos, 2002)

Met behulp van de videobeelden doorloopt de onderzoeker de reflectiecyclus. Na het invullen van een format (bijlage 4), worden de bevindingen besproken met de critical friend (interactie). Op basis van de inzichten die worden opgedaan, wordt het handelen bijgestuurd. Op deze manier wordt gewerkt aan deelvraag 3. Daarnaast worden de ingevulde reflectiecycli na afloop van de onderzoeksperiode geanalyseerd om een beeld te krijgen van de opgedane leerervaringen, deelvraag 4.

3.4.4 Logboek

Het logboek wordt ingezet bij de beantwoording van twee deelvragen. Allereerst wordt het, samen met de reflectiecycli, gebruikt om vast te stellen in hoeverre de leerkracht de te vergroten competenties in de praktijk laat zien (deelvraag 3). Hiervoor wordt voor alle items (leerkrachtcompetenties) uit de kijkwijzer bijgehouden of en wanneer de leerkracht ze laat zien.

Daarnaast wordt het logboek ingezet om helder te krijgen welke leerervaringen de onderzoeker heeft opgedaan (deelvraag 4). Wat werkt wel in deze praktijk, bij deze groep kinderen, en wat juist niet? Bij welke oefeningen zijn de kinderen betrokken en bij welke haken zij af? Wat neemt de onderzoeker mee voor een volgende keer? Hierin wordt inzicht verkregen door analyse van het logboek dat de onderzoeker dagelijks bijhoudt.

3.4.5 Beoordelingsformulier

Tijdens de onderzoeksperiode worden de doelwoorden uit *Taal in Beeld* gedurende zes weken dagelijks ongeveer tien minuten (één oefening) geconsolideerd. Hierbij wordt een selectie oefeningen uit 'Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs' (Van den Nulft & Verhallen, 2004) gebruikt.

Doel is een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de 'good practices'. Hieronder worden binnen dit onderzoek consolideeroefeningen verstaan waarvan is aangetoond dat zij in deze specifieke praktijk beter werken dan andere oefeningen. Om dit te bereiken wordt de analyse

van logboeken en reflectiecycli aangevuld met de mening van de kinderen uit de onderzoeksgroep. Nadat elke nieuw aangeboden consolideeroefening is afgerond, wordt hen gevraagd een beoordeling te geven op een 5-punts Likert-schaal op een scoreformulier (bijlage 5). De onderzoeker heeft verschillende uitspraken bedacht en vraagt de respondent (in dit geval elk kind uit de onderzoeksgroep) aan te geven welke uitspraak het meest overeenkomt met zijn gevoel. Het kind kan antwoorden op een ordinale schaal. Dit houdt in dat er wel sprake is van een bepaalde volgorde in de antwoordmogelijkheden, maar dat de afstanden ertussen niet per definitie even groot zijn: 'helemaal niet leuk' en 'niet leuk' liggen niet automatisch even ver van elkaar af als 'heel erg leuk' en 'leuk' (Segers, 2002).

Visuele ondersteuning is voor de kinderen uit de onderzoeksgroep essentieel. Daarom worden vijf afbeeldingen ingezet om de mening van het kind helder te krijgen. De leerkracht legt vooraf uit hoe de afbeeldingen moeten worden geïnterpreteerd.

Aan het eind van de onderzoeksperiode wordt in kaart gebracht hoe de oefeningen zijn gewaardeerd. De leerkracht kan deze informatie, die wordt gezien als een belangrijke leerervaring, in de toekomst gebruiken bij het selecteren van geschikte oefeningen. Dit proces draagt daarom bij aan de beantwoording van deelvraag 4.

3.5 Proces

Na de onderzoeksperiode van zes weken worden de verzamelde gegevens verwerkt in een onderzoeksconclusie. De opgestelde hoofd- en deelvragen zullen worden beantwoord en er zullen aanbevelingen worden gedaan.

3.6 Ethiek

Eén van de onderzoeksinstrumenten is het maken van video-opnames. Tijdens het intakegesprek dat plaatsvindt als een kind op school wordt ingeschreven, wordt gevraagd of er foto's van het kind op de website van de school mogen worden geplaatst. Dit geeft aan dat de school zorgvuldig om wenst te gaan met de privacy van het kind en de ouders. Om bij dit beleid aan te sluiten, worden de ouders van de kinderen uit de onderzoeksgroep middels een brief (bijlage 6) over de video-opnames geïnformeerd. Hierin wordt uitgelegd met welk doel de opnames worden gemaakt en welke procedure zal worden gevolgd. De ouders wordt de mogelijkheid geboden aan te geven dat hun kind niet mag worden gefilmd.

De ingevulde beoordelingformulieren worden alleen door de onderzoeker ingezien, verwerkt en vervolgens vernietigd. Om de privacy te waarborgen worden de namen van de deelnemende kinderen niet in het onderzoeksverslag genoemd.

De kijkwijzer, het logboek en het beoordelingsformulier zijn voor afname aan de critical friends vanuit de opleiding voorgelegd en op bepaalde punten aangepast.

De onderzoeker rapporteert wekelijks aan de critical friend op de werkplek. Tijdens deze overlegmomenten zullen onder andere de voortgang van het onderzoek, knelpunten van de onderzoeker en ideeën van zowel de onderzoeker als de critical friend worden besproken. De onderzoeker zal de opgedane leerervaringen tijdens een vergadering in juni aan het team presenteren.

3.7 Betrouwbaarheid

Bij een actieonderzoek staat voorop dat de stappen die worden gezet tot in detail door de onderzoeker moeten worden beschreven. Waarvoor is gekozen en waarom? Alleen op die manier wordt het onderzoek inzichtelijk ('transparant') voor buitenstaanders (Kallenberg, et al., 2007, p. 98). Zodoende kan de betrouwbaarheid van het onderzoek worden bewerkstelligd.

Een punt waarop actieonderzoek zich onderscheidt van veel andere onderzoeksvormen, is de mate van herhaalbaarheid. Door de interventies die tijdens de onderzoeksperiode hebben plaatsgevonden, is de onderzoekssituatie namelijk veranderd. Hierdoor kan een willekeurige andere onderzoeker dezelfde gang van zaken niet herhalen. Door de hiervoor al genoemde transparantie en het bijhouden van een onderzoekslogboek wordt zo goed mogelijk tegemoet gekomen aan de eis het onderzoek al terugblikkend te kunnen herhalen (Kallenberg et al., 2007).

De critical friend speelt een belangrijke rol bij het vergroten van de betrouwbaarheid van dit onderzoek. De video-opnames worden door twee personen aan de hand van dezelfde kijkwijzer beoordeeld. Er ontstaat zodoende een betrouwbaarder beeld dan in het geval van slechts één beoordelaar.

3.8 Validiteit

Wanneer een onderzoek valide is, wordt het beoogde ook daadwerkelijk gemeten. Van de gegevens die uit een valide onderzoek voortkomen, mag daarom worden aangenomen dat ze accuraat zijn (Kallenberg et al., 2007). Binnen dit actieonderzoek kan daarbij niet worden uitgegaan van vaste waarheden, maar spelen juist de meningen van verschillende betrokkenen een rol (Harinck, 2006). Belangrijk hierbij is dat subjectiviteit zoveel mogelijk wordt voorkomen. Dit kan door het toepassen van het principe van triangulatie. In de volgende paragraaf wordt toegelicht hoe dat binnen dit onderzoek is gedaan.

3.9 Triangulatie

Triangulatie, dat letterlijk betekent dat er vanuit 'drie hoeken' informatie wordt verkregen, draagt bij aan het verhogen van de in de vorige paragraaf besproken validiteit van een

onderzoek. Om aan het principe van triangulatie te kunnen voldoen, moeten dus meerdere bronnen worden ingezet bij het verzamelen van gegevens. Voorwaarde is dat de waarneming objectief oftewel onbevooroordeeld is, zodat het onderzoek zo min mogelijk wordt beïnvloed (Verhoeven, 2007). Binnen dit onderzoek wordt dit gerealiseerd door informatie te vragen aan (bronnen):

- de onderzoeker/leerkracht,
- de critical friend en
- de kinderen uit de onderzoeksgroep.

Daarnaast worden verschillende onderzoeksmethodieken gebruikt, te weten:

- het bijhouden van een logboek door de onderzoeker/leerkracht,
- het doorlopen van de reflectiecyclus van Korthagen (naar aanleiding van de video-opnames) door de onderzoeker/leerkracht,
- het invullen van de kijkwijzer leerkrachtgedrag door de onderzoeker/leerkracht en de critical friend,
- het laten invullen van beoordelingsformulieren door de kinderen uit de onderzoeksgroep.

4 Datapresentatie en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data gepresenteerd. De gebruikte onderzoeksinstrumenten vormen hierbij het uitgangspunt. Aangezien het een actieonderzoek betreft, zullen ook tijdens de uitvoering gemaakte keuzes en aangebrachte wijzigingen worden besproken.

4.1 Observaties en kijkwijzer: de beginsituatie

Om inzicht te krijgen op welk niveau de leerkracht bij aanvang van het onderzoek consolideerde (de beginsituatie), heeft de critical friend twee keer geobserveerd op het moment dat consolideren voor de start van het onderzoek op het weekrooster (bijlage 7) stond. De critical friend heeft haar bevindingen verwerkt in twee korte verslagen (bijlage 8). De belangrijkste punten hieruit zijn:

1. Er is twee keer onaangekondigd geobserveerd: op 27 januari en 10 februari 2012. Alleen op 10 februari is in de klas daadwerkelijk geconsolideerd.
2. Een raadspel is tijdens de tweede observatie ingezet als consolideeroefening. De leerkracht geeft hierbij een omschrijving en de kinderen moeten raden welk woord van de woordmuur wordt bedoeld.
3. De leerkracht gebruikt de woordenboekbetekenissen van de lijst tijdens het raadspel.

Daarnaast heeft de leerkracht in de rol van onderzoeker de *Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren* (bijlage 9) ingevuld om de eigen beginsituatie vast te stellen. De kijkwijzer bestaat uit 6 onderdelen, uitgewerkt in 12 (+ 2 overkoepelende = 14) items die specifiek leerkrachtgedrag beschrijven. Voor elk gedrag is aangegeven of dit de vier weken voorafgaande aan de start van het onderzoek (27-1-2012 tot en met 24-2-2012) wel of niet aanwezig/zichtbaar was.

De leerkracht gaf bij 1 item aan dat ze het beschreven gedrag had getoond, namelijk bij het gebruikmaken van de eigen taal om de woorden en woordbetekenissen te consolideren. Dit komt overeen met de bevinding van de critical friend dat de leerkracht uit het hoofd de woordenboekbetekenissen gebruikt tijdens de consolideeroefening (zie punt 3 van de vorige opsomming).

Om na te gaan of de leerkracht in staat is ook tijdens andere dan de bekende oefening gebruik te maken van de eigen taal, is dit item (ondanks dat er in de beginsituatie al aan is 'voldaan') toch meegenomen in het onderzoek. Dit betekent dat tijdens de onderzoeksperiode aan alle items uit de kijkwijzer is gewerkt (zie bijlage 3), waarbij de leerkracht zich elke week op een aantal items heeft gefocust (zie bijlage 10).

4.2 Logboek en reflectiecyclus: cijfers

Tijdens de onderzoeksperiode zijn op 21 dagen in totaal 23 consolideeroefeningen uitgevoerd (zie bijlage 11 en 12 voor een overzicht). De verdeling qua werkvorm was als volgt:

Werkvorm	Aantal keer toegepast
Duo	2
Groepje	3
Individueel	3
Kring	4
Klassikaal	11
Totaal	23

Figuur 1: Overzicht toegepaste werkvormen bij consolideeroefeningen

Het is bij actieonderzoek belangrijk om tijdens het uitvoeren en implementeren systematisch bij te houden hoe het proces verloopt en wat er gebeurt. Het documenteren en kritisch analyseren van de eigen onderwijspraktijk staat tijdens het handelen centraal (Kallenberg et al., 2007). De leerkracht heeft daarom tijdens de onderzoeksperiode dagelijks een logboek (bijlage 13) en wekelijks de reflectiecyclus van Korthagen (bijlage 15) ingevuld.

De informatie afkomstig uit deze twee onderzoeksinstrumenten is deels kwantitatief en deels kwalitatief van aard. Onder kwantitatieve gegevens, oftewel meetbare gegevens, verstaat men gegevens die meteen in een getal worden uitgedrukt of die eenvoudig in getallen kunnen worden omgezet. Bij kwalitatieve gegevens gaat het om gegevens die niet gestructureerd zijn, bijvoorbeeld opgeschreven woorden of notities gemaakt tijdens een observatie (Harinck, 2006).

De kwalitatieve gegevens afkomstig uit het logboek en de reflectiecyclus worden in paragraaf 4.4.2 besproken.

Om systematisch te werk te gaan en de opgeschreven informatie te kunnen evalueren, is zowel in het logboek als in de reflectiecyclus verwezen naar het nummer van het item waaraan is gewerkt. Hierdoor wordt inzichtelijk hoe vaak er aan elk van de items is gewerkt en kan worden vastgesteld of er aan de norm is voldaan (Harinck, 2006). Dit leidt tot de volgende kwantitatieve gegevens:

Item	Inhoud	Frequentie
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	2
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	10
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	23
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.	21
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:	
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)	19
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	4
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe (zie ook bijlage 11)	23
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren (zie kolom 8 en 9 van bijlage 12)	23
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of betekenissen consolideren (zie kolom 10 en 11 van bijlage 12)	23
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:	
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	2
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	2
6c	- differentiatie naar tijd en/of groepeeringsvorm	7

Figuur 2: Overzicht van het aantal keren dat er aan elk item uit de kijkwijzer is gewerkt

De intentie was aan item 5d te voldoen door met informatie uit het praktijkboek *Met woorden in weer* (van den Nulft en Verhallen, 2002) voor elke geselecteerde oefening aan te geven of er werd gewerkt aan passief of actief consolideren. Voor zowel de leerkracht als de critical friend werd het onderscheid tussen beide vormen in dit boek echter onvoldoende verduidelijkt. Er is daarom een e-mail gestuurd naar de auteurs, welke zij hebben beantwoord (bijlage 16). In het antwoord wordt eerst het verschil tussen een actieve en passieve woordenschat uitgelegd. Deze informatie is aangevuld met twee voorbeelden van hoe je in de klas aan het actief en passief consolideren kunt werken. Zodoende werd duidelijk hoe de theorie in de praktijk kan worden gebracht. Hierdoor lukte het wel aan item 5d te voldoen: in kolom 8 en 9 van bijlage 12 heeft de leerkracht voor elke uitgevoerde consolideeroefening aangegeven of er passief of actief wordt geconsolideerd. De critical friend heeft deze indeling gecontroleerd en juist bevonden. De indeling wordt hier niet weergegeven, aangezien het gaat om de vaardigheid die eraan ten grondslag ligt. De indeling vormt als het ware het bewijs dat de leerkracht aan deze voorwaarde voor het excellent consolideren voldoet. Het draait om het gedrag, de competentie, van de leerkracht. Hetzelfde is gedaan voor item 5e van de kijkwijzer (zie kolom 10 en 11 van bijlage 12).

Uit figuur 2 blijkt dat de leerkracht het gedrag bij alle 12 items uit de kijkwijzer tijdens de onderzoeksperiode minimaal 2 tot maximaal 23 keer heeft laten zien. Wat hierbij opvalt is het verschil in frequentie. Zo heeft de leerkracht het gedrag bij de items 1, 6a en 6b twee keer getoond, maar dat bij de items 3, 4, 5c, 5d en 5e meer dan 20 keer. De inhoud van de items speelt hierbij een rol: aan het ene item wordt sneller/eenvoudiger voldaan dan aan het andere. Het gevolg is dat een hogere score niet vanzelfsprekend een hogere waarde vertegenwoordigt. Hetzelfde gaat op voor een lagere score.

Aan de items 3, 4, 5c, 5d en 5e wordt bij elke oefening automatisch gewerkt, waardoor na 23 uitgevoerde oefeningen een score van 23 (21 bij item 4, als gevolg van het gelijktijdig uitvoeren van twee oefeningen) wordt bereikt.

Aan andere items wordt niet automatisch voldaan, waardoor deze lagere scores hebben. Ze vragen bijvoorbeeld om specifieke acties van de leerkracht of kunnen niet gelijktijdig met een ander item worden gescoord. Een oefening kan bijvoorbeeld niet tegelijkertijd 'klein en fijn' en 'groot en meeslepend' zijn, waardoor alleen afwisselend aan de items 5a en 5b kan worden gewerkt. Ook de onderzoeksopzet speelt een rol. Doordat dagelijks op een vast tijdstip een specifieke oefening is uitgevoerd, zijn bijvoorbeeld niet alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines ingezet om te consolideren (item 1). Daarnaast zijn niet alle oefeningen geschikt om aan bepaalde items te werken. Niet elke oefening leent zich bijvoorbeeld voor differentiatie naar een hoger en lager niveau (items 6a, 6b en 6c) of het inzetten van het eigen taalgebruik door de leerkracht om de woorden en woordbetekenissen te consolideren (item 2).

4.3 Kijkwijzer en video-opnames

De *Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren* (bijlage 3) is ingezet om vast te kunnen stellen of de leerkracht het voor het excellente niveau van consolideren vereiste gedrag laat zien. Zowel de leerkracht als de critical friend hebben de kijkwijzer ingevuld. Reden hiervoor is het verhogen van de betrouwbaarheid en validiteit van de door middel van dit onderzoeksinstrument verkregen data. De critical friend heeft hierbij een controlerende rol: neemt zij hetzelfde waar als de leerkracht?

De leerkracht heeft de kijkwijzer ingevuld op basis van haar eigen ervaringen gedurende de week. De critical friend heeft de kijkwijzer ingevuld op basis van de video-opnames die tijdens het uitvoeren van de consolideeroefeningen zijn gemaakt. De ingevulde kijkwijzers van beide personen zijn met elkaar vergeleken. De gevolgde procedures worden hieronder toegelicht.

4.3.1 Kijkwijzer ingevuld door leerkracht

De leerkracht heeft in totaal zes kijkwijzers ingevuld: één na elke onderzoeksweek. In paragraaf 4.1 is al aangegeven dat het werken aan de items uit de kijkwijzer over de zes weken is verspreid (zie figuur 1), omdat het niet mogelijk is binnen één oefening aan alle items te voldoen. De zes ingevulde kijkwijzers (bijlage 17) zijn na de onderzoeksperiode naast elkaar bekeken om zodoende vast te stellen in hoeverre het vereiste gedrag is laten zien. Een item kon elke week als 'aanwezig/zichtbaar' worden aangekruist, waardoor de maximale score voor elk item 6 (want zes onderzoeksweken) bedraagt.

Uit de door de leerkracht ingevulde kijkwijzers blijkt dat ze op elke item tenminste een score van 1 heeft. Dit betekent dat ze zelf van mening is dat ze tijdens de onderzoeksperiode al het voor het excellente niveau van consolideren vereiste gedrag heeft laten zien. Dit blijkt ook uit onderstaand figuur:

Item	1	2	3	4	5a	5b	5c	5d	5e	6a	6b	6c
Aantal keer 'aanwezig/zichtbaar' volgens leerkracht (maximale score = 6)	4	4	6	6	6	2	1	6	6	1	1	2

Figuur 3: Opgetelde scores uit de door de leerkracht ingevulde kijkwijzers

In figuur 3 valt op dat bepaalde items een lage score van 1 of 2 hebben (item 5b, 5c, 6a, 6b en 6c) en andere juist een hoge score van 6 (item 3, 4, 5a, 5d en 5e). Dit was tevens het geval bij de data afkomstig uit het logboek en de reflectiecyclus (zie paragraaf 4.2.1).

Opnieuw speelt de inhoud van de items een rol: het ene gedrag is sneller/eenvoudiger te laten zien dan het andere.

4.3.2 Kijkwijzer ingevuld door critical friend

De critical friend heeft in totaal zes kijkwijzers ingevuld (bijlage 18). Zij heeft na elke onderzoeksweek een video-opname bekeken van een door de leerkracht uitgevoerde consolideeroefening. Tijdens het kijken heeft ze de kijkwijzer ingevuld. Ook hier geldt dat de critical friend een item in elke kijkwijzer als 'aanwezig/zichtbaar' kon aankruisen. Gedrag dat bijvoorbeeld elke video-opname gezien is, krijgt de maximale score van 6 (want er zijn zes opnames gemaakt). In onderstaand figuur zijn de scores uit de zes kijkwijzers samengevat:

Item	1	2	3	4	5a	5b	5c	5d	5e	6a	6b	6c
Aantal keer 'aanwezig/zichtbaar' volgens critical friend (maximale score = 6)	2	4	6	6	4	2	1	6	6	1	1	1

Figuur 4: Opgetelde scores uit de door de critical friend ingevulde kijkwijzers

Uit figuur 4 komt naar voren dat ook de critical friend van mening is dat de onderzoeker al het voor het excellente niveau gewenste gedrag heeft laten zien (tenminste een score van 1).

Bij het vergelijken van figuur 3 en 4 blijkt dat de scores van de leerkracht en de critical friend op drie van de twaalf items (item 1, 5a en 6c) van elkaar verschillen. De scores op de overige negen items komen met elkaar overeen.

4.4 Consolideeroefeningen

4.4.1 Beoordelingsformulieren

De onderzoeksgroep heeft alle 23 uitgevoerde consolideeroefeningen beoordeeld. Na het spelen van de oefening kreeg elk kind van de leerkracht een scoreformulier (zie bijlage 19), dat na een korte (herhaalde) instructie individueel werd ingevuld.

De oefeningen zijn beoordeeld op een puntschaal van 1 tot 5 met de volgende betekenis:

1 = Ik vond het *helemaal niet leuk*.

2 = Ik vond het *niet leuk*.

3 = Ik vond het *gewoon*.

4 = Ik vond het *leuk*.

5 = Ik vond het *heel erg leuk*.

Niet alle oefeningen zijn door evenveel kinderen beoordeeld: het minimum aantal beoordelingen is 12 en het maximum 16 (zie bijlage 20). Oorzaken hiervoor zijn afwezigheid door ziekte, logopedie, onderzoek door de remedial teacher of behandeling door de orthopedagoog. In bijlage 20 is daarnaast zichtbaar dat in week 6 een viertal oefeningen door maar 8 kinderen is beoordeeld. Dit is het gevolg van het werken aan item 6b uit de kijkwijzer: het differentiëren naar leerdoel. Hiervoor hebben de 8 'zwakke' en de 8 'sterke' kinderen uit de onderzoeksgroep op twee dagen elk gelijktijdig een verschillende oefening uitgevoerd en beoordeeld.

Voor elke oefening zijn het gemiddelde en de modus (de meest voorkomende score) berekend (zie bijlage 20). De laagste gemiddelde beoordeling, een 3.4, is gegeven aan de oefening 'Wat is weg?'. Dit betekent dat de 14 kinderen die deze oefening speelden deze iets leuker dan 'gewoon' (= 3) vonden. De hoogste gemiddelde beoordeling, een 5, is gegeven aan 'Schrijvertje'. De 8 kinderen die deze oefening hebben uitgevoerd vonden deze allemaal 'heel erg leuk' (= 5).

Van geen van de 23 oefeningen is de gemiddelde beoordeling een 1 (= 'helemaal niet leuk') of 2 (= 'niet leuk'). Gemiddeld gezien zijn alle oefeningen positief gewaardeerd. De modus

bevestigt dit beeld: van 21 van de 23 oefeningen is de modus 5. Uitzonderingen zijn 'Memory' (modus 3 = 'gewoon') en 'Het rijmt op...' (modus 4 = 'leuk').

Er zijn verschillende werkvormen gehanteerd. Voor elke werkvorm is de gemiddelde beoordeling berekend, zodat een eventuele voorkeur van de kinderen duidelijk wordt:

Werkvorm	Gemiddelde beoordeling
Duo (2x)	4,9
Groepje (3x)	4,2
Individueel (3x)	4,2
Kring (4x)	4,3
Klassikaal (11x)	4,3
Totaal (23)	4,3

Figuur 5: Gemiddelde beoordeling consolideeroefeningen per werkvorm

De oefeningen die in duo's zijn uitgevoerd, hebben met een 4.9 de hoogste gemiddelde beoordeling gekregen. Kanttekening is dat de helft van de onderzoeksgroep deze oefeningen heeft gespeeld en beoordeeld, terwijl dit bij de overige oefeningen door de hele groep is gebeurd.

Samengevat heeft de onderzoeksgroep alle 23 consolideeroefeningen met een gemiddelde van 4.3 positief beoordeeld. Deze score betekent dat de kinderen uit de onderzoeksgroep de oefeningen gemiddeld als meer dan 'leuk' (= 4) hebben ervaren.

4.4.2 Ervaringen onderzoeker

In het logboek en de reflectiecyclus heeft de onderzoeker haar ervaringen en gevoelens bij de uitgevoerde oefeningen verwerkt. Deze kwalitatieve onderzoeksgegevens zijn verwerkt met behulp van het schoenendoosmodel (Harinck, 2006). Kenmerkend hiervoor is dat de verzamelde gegevens ongeordend worden samengevat.

4.4.2.1 Logboek

De leerkracht heeft op 15 momenten aantekeningen gemaakt in een logboek, waarbij op de uitvoering van 17 consolideeroefeningen is gereflecteerd¹.

Gedachtegang van de leerkracht en critical friend bij het maken van een format voor dit logboek was dat het zowel praktische (betrekking hebbende op het proces) als achtergrondgegevens (betrekking hebbende op het gevoel) zou moeten opleveren. Om dit te

¹ In totaal zijn 23 consolideeroefeningen uitgevoerd: voor de overige 6 oefeningen is de reflectiecyclus van Korthagen doorlopen (zie paragraaf 4.4.2.2).

bereiken zijn vijf sleutelwoorden geformuleerd, welke de onderverdeling van het logboek vormen. Samengevat:

- *praktische gegevens (proces)*:
 1. uitvoering (proces)
 2. gedrag leerkracht
 3. gedrag leerlingen
- *achtergrondgegevens (gevoel)*:
 4. gevoel leerkracht
 5. leermoment(en)

In bijlage 21 zijn de aantekeningen bij elk sleutelwoord/onderdeel samengevat volgens het schoenendoosmodel van Harinck (2006). Hieruit kunnen de volgende *praktische gegevens (proces)* worden afgeleid:

- het geven van concrete voorbeelden is (naast verbale uitleg) essentieel
- de betrokkenheid van de kinderen staat los van de grootte van de oefening
- oefeningen kunnen ondanks een geringe voorbereidingstijd toch erg krachtig zijn
- oefeningen waarbij de opstelling in de klas moet worden veranderd, nemen in de praktijk meer tijd in beslag dan de 5 tot 10 minuten die 'Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs' (Van den Nulft & Verhallen, 2004) aangeeft
- rijmoefeningen verlopen niet soepel
- gelijktijdig twee oefeningen spelen is mogelijk
- oefeningen waarbij iets anders dan normaal moet gebeuren, zijn niet geschikt voor kinderen met een overmatige angststoornis

In de samenvatting worden daarnaast onderstaande *achtergrondgegevens (gevoel)* beschreven:

- bij de leerkracht overheerste tijdens het uitvoeren van de consolideerfase een positief gevoel, onder andere door het plezier dat de kinderen uitstraalden
- de leerkracht ervaart een goed gevoel wanneer een oefening met veel voorbereidingstijd de investering waard blijkt
- de leerkracht raakt gefrustreerd wanneer een oefening ondanks de gegeven voorbeelden niet wordt begrepen
- de leerkracht vindt het differentiëren naar leerdoel lastig te realiseren
- de leerkracht realiseert zich dat een open blik belangrijk is: uitproberen en dan pas oordelen

Kanttekening bij bovenstaande is dat deze gegevens oftewel leerervaringen op twee manieren als subjectief kunnen worden gezien. Allereerst heeft de leerkracht bepaalde zaken wel en andere niet opgeschreven in het logboek. Zij heeft zodoende zelf al een selectie aangebracht, waardoor geen objectief beeld van de situatie wordt geschetst. Daarnaast is het opnieuw de visie van de leerkracht, in de rol van onderzoeker, die ten grondslag ligt aan bovenstaande opsomming.

4.4.2.2 Reflectiecycli

De leerkracht heeft gedurende zes weken elke week één consolideeroefening op video opgenomen, waarna de reflectiecyclus van Korthagen is doorlopen. In totaal zijn zes cycli ingevuld. De reflectiecyclus bestaat uit vijf fasen die bijdragen aan een gestructureerde reflectie (Korthagen & Vasalos, 2002). In bijlage 22 zijn de aantekeningen bij elke fase samengevat volgens het schoenendoosmodel (Harinck, 2006).

Fase 3 van de reflectiecyclus is de bewustwording van essentiële aspecten. Uit de gegevens uit deze fase kunnen de volgende leerervaringen worden afgeleid:

- bijna alle uitgevoerde oefeningen geven zowel de kinderen als de leerkracht een positief gevoel
- de leerkracht kan grotere activiteiten uitvoeren en beleeft er plezier aan
- de kinderen helpen de leerkracht bij het werken aan haar doel
- experimenteren pakt in de meeste gevallen positief uit
- de leerkracht moet vooraf inschatten of een (bijvoorbeeld lawaaiige) oefening geschikt is voor de groep
- het juist inschatten van de beginsituatie door de leerkracht is belangrijk
- het lukt de leerkracht niet binnen één oefening, maar door middel van twee oefeningen te differentiëren naar leerdoel
- de leerkracht ervaart dat ze in staat is haar oude patroon van het overslaan van de consolideerfase te doorbreken

De kanttekening uit paragraaf 4.4.2.1 is hier eveneens van toepassing.

5 Data-analyse en conclusies

In dit hoofdstuk worden de gegevens afkomstig van de datapresentatie uit hoofdstuk 4 ingezet om de deelvragen van het onderzoek te beantwoorden. Op basis van deze antwoorden wordt een antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd.

5.1 Op welk niveau consolideer ik bij aanvang van mijn onderzoek (wat is mijn beginsituatie)?

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden, heeft de critical friend de leerkracht twee keer geobserveerd in de periode voorafgaand aan de start van het onderzoek. Daarnaast heeft de leerkracht op basis van de kijkwijzer de eigen beginsituatie vastgesteld.

Uit de observatiegegevens van de critical friend (paragraaf 4.1) blijkt allereerst dat de leerkracht niet consequent consolideerde, aangezien er in de tijd die ervoor stond ingeroosterd niet altijd werd geconsolideerd. Daarnaast werd er niet gevarieerd geconsolideerd, aangezien er altijd een raadspel werd gespeeld. Tenslotte is waargenomen dat de leerkracht bewust omging met het eigen taalgebruik. Dit bleek uit het toepassen van de woordenboekbetekenissen van de doelwoorden tijdens het raadspel. De door de leerkracht ingevulde kijkwijzer bevestigt dit laatste (zie paragraaf 4.1).

In paragraaf 2.4 zijn de leerkrachtcompetenties bij het basis-, ervaren en excellente niveau van consolideren van Van den Nulft en Verhallen (2002) genoemd. Wanneer de bevindingen van de critical friend en leerkracht hiermee worden vergeleken, kan worden vastgesteld dat in de beginsituatie het basisniveau niet wordt bereikt. Er wordt namelijk niet gewerkt met oefeningen uit een methode en activiteiten bij een thema. Het bewust omgaan met het eigen taalgebruik is een voorwaarde voor het ervaren niveau van consolideren. Aan de overige voorwaarden voor dit niveau wordt echter niet voldaan: er wordt geen gebruik gemaakt van alle onderwijsactiviteiten, het consolideren is geen dagelijkse routine en er is geen sprake van variatie. Zodoende wordt ook dit niveau niet behaald. Hetzelfde gaat op voor het excellente niveau.

Samengevat kan worden geconcludeerd dat in de beginsituatie het basisniveau van consolideren van Van den Nulft en Verhallen (2004) niet wordt bereikt. De leerkracht past het intentionele woordleren onvoldoende toe. De woorden komen minder dan 16 keer voorbij, waardoor de kinderen zich ze niet eigen maken (Verhallen en Verhallen, 1994). De leerkracht gaat niet volgens een vaste routine en planning te werk, waardoor het woordenschatonderwijs in de beginsituatie een incidenteel karakter heeft en niet effectief is (Huizenga, 2005).

5.2 Welke competenties moet ik vergroten om aan het excellente niveau van consolideren te voldoen?

Het streven van de leerkracht was aan het eind van de onderzoeksperiode van zes weken op excellent niveau te kunnen consolideren. In paragraaf 4.1 is vastgesteld dat de leerkracht in de beginsituatie bij 1 van de 12 items uit de kijkwijzer aangaf dat het bijbehorende gedrag 'aanwezig/zichtbaar' was. Het ging om item 2: 'De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren'. Ook de critical friend heeft dit gedrag tijdens de tweede observatie waargenomen. Tegelijkertijd zijn 11 van de 12 leerkrachtgedragingen afwezig en moeten worden ontwikkeld om het gewenste niveau te bereiken. Dit wordt verduidelijkt door de inhoud van de items uit de kijkwijzer toe te passen op de competenties uit figuur 1 van paragraaf 2.4:

Excellent niveau	
<i>Beheerste competentie volgens kijkwijzer</i>	<i>Te ontwikkelen competenties volgens kijkwijzer</i>
- door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik = <u>item 2</u>	- door gebruik te maken van alle onderwijsactiviteiten = <u>item 1</u> - door dagelijkse routine = <u>item 4</u> - met variatie = <u>item 5a t/m 5e</u> - gericht op differentiatie = <u>item 6a t/m 6c</u>
	- <u>item 3</u> 'door gebruik te maken van specifieke activiteiten' komt in al bovenstaande competenties terug

Figuur 1: Verdeling items kijkwijzer over leerkrachtcompetenties excellent niveau van consolideren

In paragraaf 2.4 is aangegeven welke algemene competenties uit het generieke competentieprofiel van WOSO/SBL (2004) de leerkracht zou moeten ontwikkelen. Het zou gaan om de volgende twee competenties:

- Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen en
- Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen.

De ingevulde kijkwijzer bevestigt dat de leerkracht in de beginsituatie daadwerkelijk niet voldoet aan de items die onder bovenstaande twee competenties vallen.

Samengevat blijkt uit de door de leerkracht ingevulde kijkwijzer dat de leerkracht 11 items verwijderd is van het gewenste excellente niveau van consolideren. Om aan de competenties bij het excellente niveau van consolideren te voldoen, moet de leerkracht tijdens de onderzoeksperiode:

- gebruikmaken van alle onderwijsactiviteiten,
- dagelijks consolideren door middel van specifieke activiteiten,

- gevarieerd consolideren door middel van specifieke activiteiten en
- gedifferentieerd consolideren door middel van specifieke activiteiten.

Dit laatste sluit aan bij de onderzoeksresultaten van Bulters en Vermeer (2007). Ook de leerkrachten binnen hun observatiegroep bleken ondanks de training van *MWIDW* niet in staat te zijn goed te differentiëren.

5.3 In hoeverre lukt het me om de te vergroten competenties in de praktijk te laten zien?

In totaal zijn vier onderzoeksinstrumenten gebruikt om vast te stellen of en hoe aan de te vergroten leerkrachtcompetenties is gewerkt: het logboek, de reflectiecycli, de kijkwijzers en de video-opnames.

Allereerst zijn er de kwantitatieve gegevens afkomstig van het logboek en de reflectiecycli. In figuur 3 uit paragraaf 4.2 valt te zien dat de leerkracht het gedrag bij alle 12 te vergroten items uit de kijkwijzer volgens de gegevens uit het logboek en de reflectiecycli minimaal 2 tot maximaal 23 keer heeft laten zien. De frequentie waarmee de leerkracht het gedrag bij de verschillende items heeft uitgevoerd verschilt. Volgens de leerkracht speelt de inhoud van de items hierbij een rol: het ene gedrag is eenvoudiger te laten zien dan het andere en dit levert automatisch een hogere score op. Een item met een score van 23 is binnen dit onderzoek echter net zoveel waard als een item met een score van 2. Uitgangspunt is immers dat het gedrag aanwezig is.

Ook de kwantitatieve gegevens afkomstig van de door de leerkracht en critical friend ingevulde kijkwijzers leiden tot de conclusie dat de leerkracht tijdens de onderzoeksperiode al het voor het excellente niveau van consolideren vereiste gedrag heeft laten zien (zie figuur 4 en 5 uit paragraaf 4.3.1). Wel heeft de critical friend bij drie items een andere score dan de leerkracht. Tijdens de wekelijkse evaluatie bleek dat de oorzaak lag bij de wijze waarop de kijkwijzers zijn ingevuld. De leerkracht heeft de kijkwijzer elke week ingevuld op basis van alle uitgevoerde oefeningen, terwijl de critical friend alleen uitspraken heeft gedaan over het gedrag dat zichtbaar was op de video-opnames.

Volgens Groen (2006) werken reflecteren, het aannemen van een lerende houding en het stellen van kritische vragen bewustwording in de hand. Dit proces zou uiteindelijk kunnen leiden tot gewenst gedrag. De onderzoeker heeft het logboek, de reflectiecycli en de kijkwijzers ingezet om dit proces vorm te geven. Ook de samenwerking met de critical friend maakte hiervan deel uit. Uit bovenstaande conclusies blijkt dat de leerkracht als gevolg van het doorlopen van het proces inderdaad in staat is een professioneel gedragsrepertoire neer te zetten (Groen, 2006).

5.4 Welke leerervaringen heb ik tijdens het vergroten van de competenties opgedaan?

In paragraaf 2.5 is het belang van het uitvoeren van de fase van het actief experimenteren uit de leercyclus van Kolb (Thesis, 2005 – 2011) genoemd. Alleen dan zou ik volgens Kolb daadwerkelijk kunnen leren van mijn ervaringen. Tijdens het uitvoeren van de consolideeroefeningen, het actief experimenteren, heb ik inderdaad specifieke leerervaringen opgedaan (zie paragraaf 4.4.2). Deze zijn het resultaat van het toetsen van mijn inzichten in mijn specifieke situatie. Ik had deze ervaringen niet opgedaan als ik niet actief had geëxperimenteerd, maar was blijven hangen in mijn voorkeursstijl *waarnemen en overdenken* (de tweede fase van de leercyclus van Kolb).

Ik heb ervaren dat het stellen van een duidelijk doel me heeft geholpen dit patroon van *denken* en niet *doen* te doorbreken. De gewenste situatie, het excellent kunnen consolideren, was concreet doordat de vereiste competenties door Rezulto (2010) waren vertaald naar leerkrachtgedrag. Mijn ervaring is dat ik hierdoor in staat was systematisch en stapsgewijs naar dit doel toe te werken.

Tevens heb ik ervaren dat ik reflectie daadwerkelijk kan inzetten als middel bij mijn doelgerichte leren (Groen, 2006). Bij het reflecteren op mijn handelen in het logboek, de reflectiecycli en de gesprekken met de critical friend heb ik mezelf kritische vragen gesteld. Hierdoor heb ik mijn ervaringen bewuster verwerkt en kon ik ze, zoals voorspeld door Kolb, omzetten in nuttige inzichten.

5.5 Beantwoording onderzoeksvraag

In de voorgaande paragrafen zijn de vier deelvragen van het onderzoek beantwoord, met als doel tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag:

Kan ik in mijn stamgroep op een speciale school voor basisonderwijs binnen zes weken het excellente niveau van consolideren, oftewel het inoefenen van nieuwe woorden en de betekenisaspecten ervan, volgens de aanpak 'Met woorden in de weer' bereiken?

Na analyse van de logboekgegevens en de reflectiecycli kan worden geconcludeerd dat ik alle 12 te vergroten competenties tijdens de onderzoeksperiode heb laten zien. Ik heb zodoende het excellente niveau van consolideren van Van den Nulft en Verhallen (2004) bereikt. De kijkwijzers, ingevuld door de leerkracht en critical friend, bevestigen dit. Wel heb ik niet alle competenties even vaak laten zien. Belangrijkste aandachtspunt is het differentiëren. Dit blijkt zowel uit de kwantitatieve onderzoeksgegevens (dit gedrag heeft de laagste gemiddelde frequentie) als uit de kwalitatieve (ik geef in het logboek aan dat ik het

differentiëren naar leerdoel lastig te realiseren vind). Volgens Bulters en Vermeer (2007) ondervinden meer leerkrachten problemen op dit gebied, maar zij noemen geen oorzaken. Ik kan op basis van dit praktijkonderzoek echter zeggen dat in mijn situatie de klassikale insteek van het onderwijs het differentiëren bemoeilijkte.

Uit het logboek en de reflectiecycli blijkt dat ik gedurende de onderzoeksperiode veelal positieve en bruikbare leerervaringen heb opgedaan, die hebben bijgedragen aan mijn orthodidactisch en organisatorisch competent zijn (WOSO/SBL, 2004). Het reflecteren is daadwerkelijk een middel geweest om in nieuwe situaties te leren handelen, denken en voelen. Groen (2006) zegt hierover dat het reflectieproces uiteindelijk kan leiden tot gewenst gedrag: iemand is in staat een professioneel gedragsrepertoire in te zetten. Het bereiken van het excellente niveau van consolideren onderschrijft deze bewering.

Alle geselecteerde en uitgevoerde consolideeroefeningen zijn positief door de onderzoeksgroep beoordeeld. Ook in de logboeken en reflectiecycli wordt het enthousiasme van de kinderen meerdere malen benoemd. Dit sluit aan bij de bewering van Van den Nulft en Verhallen (2004) dat het bij het naleven van de eerste consolideerregel, *net zolang doorgaan met consolideren totdat kinderen het woord kennen*, helpt de oefeningen als leuke spelletjes te presenteren. De meeste kinderen doen hier volgens hen dan actief en fanatiek aan mee en hebben niet door dat ze ongemerkt de woorden inoefenen. Het onderzoek heeft dit bevestigd.

Kort samengevat leiden de data van alle onderzoeksinstrumenten, via de antwoorden op de deelvragen, tot hetzelfde antwoord op de onderzoeksvraag: ja!

6 Evaluatie en reflectie

In dit afsluitende hoofdstuk wordt allereerst het onderzoek geëvalueerd. Hiervoor wordt besproken wat de conclusies voor de toekomst van het onderzoeksdomein betekenen.

Tevens worden inhoudelijke aanbevelingen voor directe praktijkverbetering en voor vervolgonderzoek gedaan. Aansluitend wordt op de onderzoeksresultaten gereflecteerd. Dit gebeurt door te bespreken wat het onderzoek voor de onderzoeker heeft betekend en welke leerervaringen zijn opgedaan.

6.1 Evaluatie

De conclusie van dit actieonderzoek was dat ik, een leerkracht werkzaam op een speciale school voor basisonderwijs, in staat bleek binnen zes weken tijd het excellente niveau van consolideren volgens de aanpak *Met woorden in de weer* te bereiken. Ik heb voorafgaand aan het onderzoek geen concrete uitspraken gevonden in de literatuur over de termijn waarop een leerkracht zich dit niveau van consolideren eigen zou kunnen maken. Wel zou het doorlopen van het traject *MWIDW* er toe moeten leiden dat alle leerkrachten de competenties op minimaal ervaren niveau beheersen (Rezulto, z.d.). Mijn onderzoek bevestigt deze bewering niet. Uit de beginsituatie bleek namelijk dat ik, ondanks deelname aan het traject, nog niet over de competenties bij het basisonderwijs beschikte. Het onderzoek heeft daarnaast meer inzicht gegeven in de tijd die gemoeid gaat met het ontwikkelen van de leerkrachtcompetenties. Duidelijk is geworden dat een leerkracht, wanneer dagelijks en systematisch wordt geconsolideerd, binnen zes weken van minder dan basis- naar excellent niveau kan groeien. Dit systematisch werken is volgens Van der Nulft en Verhallen (2004) een uitgangspunt van *MWIDW*. Ik sluit me op basis van mijn ervaringen bij deze bewering aan. Het succesvol toepassen van de aanpak staat of valt bij een doordachte planning en dito voorbereiding. Het bijhouden van een logboek heeft hier tijdens het onderzoek aan bijgedragen. Op basis van de onderzoeksgegevens is daarnaast duidelijk geworden dat *Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs* (2006) voldoende geschikte oefeningen bevat voor toepassing binnen het speciaal basisonderwijs.

6.2 Aanbevelingen voor praktijkverbetering en vervolgonderzoek

De conclusies van dit onderzoek leiden tot enkele aanbevelingen voor de toekomst en voor eventueel vervolgonderzoek:

- Het optimaliseren van de consolideerfase, met als doel het bereiken van het excellente niveau, kan worden aangeraden aan collega leerkrachten. De ervaring binnen dit praktijkonderzoek is dat de leerkracht binnen een kort tijdsbestek van zes

weken een aanzienlijke vooruitgang kan boeken. Het bijhouden van een logboek kan de leerkracht tijdens het proces ondersteunen.

- De leerkrachtcompetenties gericht op het differentiëren vormen de grootste uitdaging en verdienen daarom extra aandacht. De ervaring binnen dit onderzoek is dat het werken in groepen hierbij de voorkeur verdient.
- De oefeningen uit 'Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs' (van den Nulft & Verhallen, 2004) zijn geschikt voor toepassing binnen een speciale school voor basisonderwijs. Zowel de leerkracht als de kinderen hebben het werken met de oefeningen als positief ervaren. Bij het selecteren van oefeningen moeten de kenmerken van (de kinderen uit) de groep echter wel worden meegenomen. Ondanks dat de meeste kinderen uit de onderzoeksgroep uitstekend op de oefeningen reageerden, waren er enkele uitzonderingen (bijvoorbeeld bij lawaaiige oefeningen en oefeningen waarin dingen 'anders dan anders' gaan).
- Het samenwerken met een critical friend verdient aanbeveling. Binnen dit onderzoek zette deze samenwerking een dialoog in gang die de leerkracht stimuleerde kritischer en objectiever op de eigen ontwikkeling en het proces te reflecteren.
- Aangezien dit een actieonderzoek betrof, waarbij het functioneren van de leerkracht centraal stond, is vervolgonderzoek nodig om vast te kunnen stellen of het optimaliseren van de consolideerfase de leeropbrengsten van het woordenschatonderwijs positief beïnvloedt.
- Zowel met het oog op vervolgonderzoek, als ter verbetering van de praktijksituatie, is het interessant het principe van geleidelijke opbouw (van den Nulft en Verhallen, 2004) tijdens de consolideerfase toe te optimaliseren. Er is sprake van gradaties in kennis: woorden worden niet ineens wel of niet onthouden. Deze verschillende niveaus van woordkennis kunnen door het aanbrengen van een systematische opbouw worden aangesproken. Binnen dit onderzoek is hier een begin mee gemaakt. De verwachting is dat de leeromgeving nog krachtiger wordt wanneer dit optimaal gebeurt, waardoor de leeropbrengsten zullen stijgen.

6.3 Reflectie

Reflectie vormt de rode draad in mijn actieonderzoek. Om dit te illustreren, zal allereerst worden beschreven hoe dit reflecteren heeft bijgedragen aan de betekenisgeving.

Vervolgens zal de cyclus van Korthagen voor de laatste keer worden doorlopen om op het onderzoeksproces te reflecteren.

6.3.1 Betekenis onderzoek voor onderzoeker

Aanleiding voor dit actieonderzoek vormde mijn verlegenheidssituatie ten opzichte van het uitvoeren van de consolideerfase. In paragraaf 2.5 constateerde ik, bij het doorlopen van de vier fasen uit de cyclus van Kolb (Thesis, 2005 – 2011), dat het tekortschieten van mijn eigen vaardigheden hieraan ten grondslag lag. Nog belangrijker dan dit stukje begripsvorming (fase 3) was het inzicht dat ik vervolgens geen actie ondernam om de situatie daadwerkelijk te verbeteren. Daarin lag de uitdaging en tegelijkertijd bottleneck binnen mijn onderzoek: ik moest ook deze vierde fase van de cyclus, het actief experimenteren, uitvoeren. Mijn eigen leerproces stond zodoende centraal: ik had een duidelijk beeld van de gewenste situatie en was me ervan bewust dat ik deze alleen door aanpassing van mijn professionele gedragsrepertoire kon bereiken (Groen, 2006).

Met mijn keuze voor een actieonderzoek heb ik het mezelf niet makkelijk gemaakt. Ik heb mezelf kwetsbaar op durven stellen door gedrag te benoemen en aan te pakken waarover ik ontevreden was. Het onderzoek heeft me vanaf het allereerste begin 'gedwongen' kritisch naar mezelf te kijken. Achteraf gezien had ik dit nodig om een verandering in gang te zetten. Het bijhouden van het logboek en het doorlopen van de reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2002) hebben me geholpen mijn niet effectieve gedragspatroon te doorbreken. Misschien wel het belangrijkste inzicht dat ik hierdoor heb opgedaan is dat ik in staat ben om te handelen! Het maken van video-opnames heb ik hierbij als waardevol ervaren om mijn eigen functioneren kritisch te bekijken. Ik ben tot de ontdekking gekomen dat de critical friend de 'stok achter de deur' was die ik nodig had. Tegelijkertijd zorgde deze samenwerking ervoor dat ik realistisch bleef en mijn perfectionisme niet de overhand kreeg. Tevens had ik zonder dit onderzoek niet zelf ervaren dat het inoefenen van woorden naast nuttig ook echt leuk kon zijn. Dit heeft veel meer indruk op me gemaakt dan ik vooraf had gedacht. De reacties van de kinderen hebben me ontzettend veel positieve energie gegeven. Ook heb ik ervaren dat de kinderen me kunnen helpen bij het bereiken van mijn doel.

Samengevat ben ik door dit onderzoek gaan inzien dat ik, voor een groot deel op eigen kracht, in staat ben oude patronen te doorbreken. Hierdoor is mijn zelfbeeld veranderd: ik zie mezelf nu ook als een 'beslissers' in plaats van alleen een 'denker' (Kolb). Mooist van dit alles is, dat de kinderen hier uiteindelijk nog het meest van profiteren!

6.3.2 Reflectie op onderzoeksproces

De verkorte reflectiecyclus van Korthagen (Korthagen en Vasalos, 2002) zal nog een laatste keer worden ingevuld, om op een gestructureerde manier op het proces van onderzoeken te reflecteren.

- *Fase 1: Handelen*

In de beginfase van het onderzoek, nam ik vooral een zoekende houding aan. Ik had veel vragen en weinig antwoorden. Ik heb daarom literatuur geraadpleegd, onder andere van Harinck (2006) en Kallenberg et al. (2007), om meer inzicht te krijgen in het proces van onderzoeken. Ook heb ik verschillende actieonderzoeken en onderzoeken met het thema 'woordenschat' van HBO-kennisbank gelezen om een beeld te krijgen van het onderzoeksdomein.

Om de samenwerking met mijn critical friend op de werkplek te laten slagen, heb ik haar eens per twee weken bijgepraat over mijn vorderingen.

Ik heb een schema opgesteld om mijn doel, het uitvoeren van tenminste 20 consolideeroefeningen, te kunnen bereiken. Ook heb ik met vaste formats gewerkt om mijn ervaringen vast te leggen: een logboek en de reflectiecyclus van Korthagen. Daarnaast heb ik wekelijks een video-opname van mezelf gemaakt.

- *Fase 2: Terugblikken op het handelen*

Het formuleren van een onderzoeksvraag en deelvragen vond ik een hele uitdaging. Ik heb deze verschillende keren aangepast, omdat ik de focus niet helder kreeg. Ik heb mijn critical friends vanuit de opleiding daarom verschillende keren om raad gevraagd. Het nut van deze samenwerking is mij meer dan duidelijk geworden. Hun feedback gaf richting aan mijn zoektocht.

Het samenwerken met de critical friend op de werkplek voegde hier zeker wat aan toe. Zij was niet bekend met het doen van praktijkonderzoek en dat had juist een toegevoegde waarde. Ze ondervroeg me namelijk kritisch over elke stap die ik nam. Door haar tijdens elke fase van het onderzoek uitleg te geven, merkte ik dat ik de zaken voor mezelf ook steeds beter op een rijtje kreeg.

Het invullen van zowel het logboek als de reflectiecycli van Korthagen nam veel tijd in beslag. Gedurende de uitvoering van het onderzoek dacht ik alleen maar aan de tijd die het me kostte en zag ik het als een verplichting. Ik vond het een hele zware opgave om dit daadwerkelijk elke dag te doen.

Het bekijken en analyseren van de video-opnames vond ik de eerste keer lastig, omdat ik vooral lette op de dingen die ik anders had willen doen. De keren daarna lukte het me beter op nuttige dingen te letten en realiseerde ik me dat ik die zonder de opname over het hoofd zou hebben gezien.

De voorbereidingen voor de uitvoering van het onderzoek hebben me (in vergelijking met andere vakgebieden) vrij veel tijd gekost. Ik heb na schooltijd en 's avonds vaak nagedacht over welke consolideeroefening ik de volgende dag het best kon uitvoeren.

- *Fase 3: Bewust worden van essentiële aspecten*

Ik heb gemerkt dat ik veel behoefte heb aan structuur en duidelijkheid tijdens het doen van onderzoek. Critical friends geven me een gevoel van zekerheid en zorgen ervoor dat ik hogere eisen aan mezelf stel. Ze sporen me aan en zijn een stok achter de deur. Zodra ik van anderen hoor dat mijn idee of besluit juist is, durf ik er pas echt voor te gaan. Ik vind het prettig het gevoel te hebben niet alleen te staan.

Tijdens de fase van het analyseren van de data, kwam ik tot het inzicht dat het logboek en de reflectiecycli wel degelijk toegevoegde waarde hadden binnen mijn onderzoek. Veel van de genoteerde zaken was ik namelijk alweer vergeten. Door ze in samenhang met elkaar te bekijken, werden de delen één geheel.

- *Fase 4: Formuleren van handelingsalternatieven*

Het is en blijft voor mij belangrijk om niet in mijn oude patroon van 'denken' in plaats van 'doen' te vervallen. Als ik in de toekomst opnieuw handelingsverlegen ben of een antwoord wil op een vraag, wil ik op korte termijn tot de fase van het 'actief experimenteren' (fase 4 van de leercyclus van Kolb, Thesis 2005 – 2011) overgaan. Door dit onderzoek ben ik tot het inzicht gekomen dat het me helpt om andere personen bij mijn ontwikkeling te betrekken. Ik wil op mijn werkplek daarom in gesprek gaan met collega's en samen met hen actieplannen opstellen. Zodoende zorg ik voor de, voor mij broodnodige, stok achter de deur.

- *Fase 5: Uitproberen*

De toekomst zal moeten uitwijzen of ik in staat ben de kennis en ervaringen die dit praktijkonderzoek me hebben gebracht in te zetten om mijn dagelijkse functioneren naar een hoger niveau te tillen. Eén ding kan ik alvast met zekerheid zeggen: ik en de kinderen hebben de smaak te pakken!

Literatuur

- Barton, J. & Calfee, R. (1989). Theory becomes practice: one program. In: Diane Lapp et al (eds.) *Content Area Reading and Learning: instructional strategies*. New Jersey: Englewood Cliffs/Prentice Hall.
- Brouwer, T. (2009). Scoor een woord. *JSW januari*, 31-34.
- Groen, M. (2006). *Reflecteren de basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hartingsveldt, W. van & Verhallen, M. (2006). Met woorden in de weer in het speciaal basisonderwijs. *Logopedie en foniatrie*, 78 (1), 10-16.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Korthagen, F. (1998). *Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent*. In: Fonderie-Tierie, L. & Hendriksen, J. (red.). *Begeleiden van docenten. Reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs*, 43-56. Baarn: Nelissen.
- Verkregen op 25 januari, 2012, via www.icto.vu.nl/Bronnen/lsd_05/Artikel_Korthagen.doc
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift*, 23(1), 29-38. Verkregen op 23 januari, 2012, via <http://www.magix-website.com/mppo16/50/784/784E690024B511E09F8C93075451776D.pdf>
- Manders, E. & Zink, I. (Red.) (2008). *Taaltherapie bij kinderen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers n.v.
- McLaughlin, B., August, D., & Snow, C.E. (2000). *Vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. Final performance report*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement. Verkregen op 11 februari, 2012, via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED457696.pdf>
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2004). *Met woorden in de weer. Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs*. Zandvoort: 4D-Consultancy.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Segers, J. (2002). *Methoden voor de maatschappij wetenschappen*. Assen: Van Gorcum.

- Stahl, S.A. & Fairbanks, M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 52(1), 72-110.
- Stahl, S.A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Verkregen op 27 november, 2011, via http://books.google.com/books?id=TNjsudLLVWoC&printsec=frontcover&hl=nl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Stanovich, K.E.(1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407. Verkregen op 27 november, 2011, via http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf
- Stoeldraijer, J. (z.d.). *Analyse Woordenschatontwikkeling en Taalmethodes. Taal in beeld – Uitgeverij Zwijsen*. Projectbureau Kwaliteit onder verantwoordelijkheid van de PO Raad. Verkregen op 17 december, 2011, via <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/methoden>
- Thesis bv, Amersfoort (2005 – 2011). Verkregen op 24 december, 2011, via <http://www.thesis.nl/kolb/>
- Verhallen, M. (1994). *Lexicale vaardigheden van Turkse en Nederlandse kinderen. Een vergelijkend onderzoek naar betekenistoekenning*. Amsterdam: Instituut voor Functioneel Onderzoek van Taal en Taalgebruik (IFOTT) (Academisch Proefschrift).
- Verhallen, M. & Schoonen, R. (1993). Lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Applied Linguistics*, 13, 344-363.
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- WOSO/SBL (2004). *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers n.v.

Bijlage 1 Groepsoverzicht

Naam	TIQ/PIQ/VIQ* (WISC-III tenzij anders vermeld)	Didactische Leeftijd (DL) januari 2012	Didactische Leeftijdsequi- valent (DLE) Begrijpend Lezen januari 2012	Logopedische screening	Taal	Bijzonderheden
D.W.	74/70/84 (zwakbegaafd)	15	-	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		
G.H.	64/65/69 (licht verstandelijke beperking)	25	<10	Passieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld		Vermoeden van dyslexie
J.W. (♀)	91/91/93 (gemiddeld)	15	<10	Passieve woordenschat (Peabody): laag gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld		
L.V.	80/86/78 (benedengemiddeld)	25	<10	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		Vermoeden van dyslexie
L.S.	87/89/87 (benedengemiddeld)	25	<10	Passieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld		
R.S.	98/78/117 (gemiddeld)	25	14	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		
S.S.	86/108/73 (WPPSI-III) (benedengemiddeld)	15	10	Passieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld	NT2	
S.R.	74 (Rakit) (zwakbegaafd)	15	<10	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		Diagnose verlatingsangst
D.V.	95/87/104 (SON-R) (gemiddeld)	15	<10	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		Diagnose ADHD en ASS
D.S.	88/75/102 (SON-R) (benedengemiddeld)	25	18	Passieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): beneden gemiddeld	NT2	
D.T.	76/82/74 (zwakbegaafd)	25	10	Passieve woordenschat (Peabody): beneden gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): laag gemiddeld	NT2	Vermoeden van dyslexie Diagnose reactieve hechtingsstoornis
J.W. (♂)	75/81/74 (zwakbegaafd)	15	11	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		
D.A.	68/68/72 (licht verstandelijke beperking)	15	-	Passieve woordenschat (Peabody): zeer zwak Actieve woordenschat (CELF): zeer zwak	NT2	
W.R.	70/81/65 (zwakbegaafd)	25	<10	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		
D.R.	85/85/89 (benedengemiddeld)	15	-	Passieve woordenschat (Peabody): (laag) gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): onvoldoende		Vermoeden van dyslexie Diagnose ADD
S.N.	95/109/86 (gemiddeld)	15	15	Passieve woordenschat (Peabody): gemiddeld Actieve woordenschat (CELF): gemiddeld		Kenmerken van een overmatige angststoornis van de kinderleeftijd

* TIQ = totaal IQ PIQ = perfoormaal IQ VIQ = verbaal IQ

Bijlage 2 Leerkrachtgedrag bij competenties woordenschatonderwijs

Leerkrachtgedrag bij competenties woordenschatonderwijs

In onderstaand schema zijn de competenties woordenschatonderwijs op excellent niveau uitgewerkt naar leerkrachtgedrag: wat moet een leerkracht doen of laten zien. Op deze manier is het schema eventueel te gebruiken als een soort kijkwijzer.

Competentie	Excellent niveau	Leerkrachtgedrag
Woordselectie		
Selecteren	Woorden selecteren * die leerlingen niet kennen en wel nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen * uit alle onderwijsinhouden * met variatie * gericht op differentiatie	Woorden selecteren ☐ de leerkracht heeft een goed beeld van het woordkennisniveau van de leerlingen en sluit in de selectie daarbij aan ☐ de leerkracht heeft een goed beeld van het vereiste woordkennisniveau van de jaargroep en zet hoog in ☐ de leerkracht kan aangeven welke woorden de leerlingen in het onderwijs nodig hebben door gebruik te maken van de 3 selectiecriteria Nut, Frequentie en Pregnante Context ☐ de leerkracht kan prioriteiten stellen en keuzes maken door gebruik te maken van de 3 houdingen: ▪ laat maar zitten ▪ even kort uitleggen ▪ hier werk ik aan diepe woordverwerving ☐ de leerkracht maakt een gevarieerde selectie: ▪ uit alle verschillende lesinhouden ▪ vanuit een breed perspectief; zowel vanuit de lesinhoud (korte termijn) als ook vanuit het perspectief van algemene kennisopbouw (lange termijn) ▪ van verschillende soorten woorden: zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, werkwoorden enz.; inhoudswoorden en functiewoorden; abstracte en concrete woorden ▪ van verschillende kennisstructuren (variatie in gebruik van websoort: spin, trap, kast, parachute) ▪ van woorden rondom één bepaald woord of thema maar ook geplaatst in de grotere kaders/netwerken (bv. boos-ruzie-vechten maar ook emoties-boos-blij-verdrietig) ▪ van woorden rondom één bepaald woord of thema waarbij zowel grotere verschillen als ook kleine nuances worden aangegeven (bv. knorrig-boos-woedend-razend)
Clusteren	Woorden clusteren * gericht op netwerkopbouw en het ontwikkelen van kennisstructuren * gericht op differentiatie	Woorden clusteren ☐ de leerkracht maakt clusters van woorden die in het semantisch netwerk bij elkaar horen ☐ de leerkracht geeft woordrelaties weer door het kiezen van de juiste kennisstructuur ☐ de leerkracht selecteert woorden en houdt daarbij rekening met het woordkennisniveau binnen de groep. Differentiatie vindt plaats voor zowel een hoger niveau als voor een lager niveau. De woorden op de drie niveaus worden geselecteerd binnen hetzelfde cluster of er worden woorden geselecteerd voor één specifiek niveau. Differentiatie kan gericht zijn op de woorden en/of woordbetekenissen

2010©Rezulto Onderwijsadvies bv

Viertakt Voorbewerken Semantiseren	Voorbewerken * om aandacht te krijgen van leerlingen * om woorden te kunnen aanhaken in het (woord)kennisnetwerk van leerlingen Semantiseren * van concrete en abstracte woorden * met flexibel gebruik van de drie uitjes * waarbij betekeniserelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht worden (woordwebben) * waarbij woorden zichtbaar in de klas komen (woordmuur) * gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis * met een interactieve verwerking * gericht op differentiatie	Voorbewerken □ de leerkracht krijgt aandacht van de leerlingen □ de leerkracht kiest een voorbewerking gericht op het (woord)kennisnetwerk waarin de aan te leren woorden vallen Semantiseren □ de leerkracht kan zowel concrete als abstracte woorden semantiseren □ de leerkracht gebruikt de drie uitjes met een duidelijke betekenisafbakening □ de leerkracht kan woorden en woordbetekenissen met behulp van de drie uitjes helder bij kinderen overbrengen □ de leerkracht kan bij woorden de juiste keuze maken in het gebruik van de uitjes en kan dit in de praktijk toepassen: ▪ woorden labelen (benoemen, voordoen, aanwijzen) ▪ woorden kort uitleggen (oppervlakkige woordverwerving) ▪ woorden uitleggen waarbij gewerkt wordt aan diepe woordverwerving □ de leerkracht kan door een interactieve verwerking na aanbieder het concept bij alle leerlingen verduidelijken en/of uitbreiden □ de leerkracht geeft met het woordweb de woorden, de woordbetekenissen en de betekenisrelaties duidelijk weer □ de leerkracht heeft een woordmuur in de klas waarbij de woorden voor alle leerlingen zichtbaar zijn □ de leerkracht kan woorden semantiseren met differentiatie naar zowel een hoger als een lager niveau
--	--	--

2010©Rezulto Onderwijsadvies bv

Consolideren	Consolideren * door gebruik te maken van alle onderwijsactiviteiten * door bewust om te gaan met het eigen taalgebruik * door dagelijkse routine * met variatie * gericht op differentiatie	Consolideren □ de leerkracht kan gebruik maken van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren □ de leerkracht kan gebruik maken van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren □ de leerkracht kan gebruik maken van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren □ de leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse routine ingebed in het rooster □ de leerkracht kan gevarieerd consolideren: ▪ klein en fijn (korte spelletjes tussendoor) ▪ groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden) ▪ de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe ▪ de leerkracht weet bij elke werkvorm of gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren ▪ de leerkracht weet bij elke werkvorm of gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren □ de leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: ▪ differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen) ▪ differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen) ▪ differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm
Controleren	Controleren * door observatie en toetsen * gericht op passieve en actieve woordkennis * gericht op oppervlakkige en diepe woordkennis * gericht op korte en middellange termijn * gericht op differentiatie	Controleren □ de leerkracht kan bepalen of leerlingen de aangeboden woorden en betekenissen beheersen: ▪ door observatie tijdens verschillende activiteiten ▪ door gebruik te maken van opdrachten en toetsen uit methoden ▪ door eigen toetsen □ de leerkracht weet het verschil tussen actief en passief controleren en past dit in de praktijk toe □ de leerkracht weet het verschil tussen oppervlakkige en diepe woordkennis en past dit in de praktijk toe □ de leerkracht controleert regelmatig; zowel op de korte als op de middellange termijn □ de leerkracht kan op grond van de toetsresultaten het eigen handelen kritisch bekijken en aanpassen □ de leerkracht kan controleren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: ▪ differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen) ▪ differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)

Registreren		
Leerkracht niveau	Registreren * door systematische registratie van woordenschaataanbod gericht op de doorgaande lijn en de overdracht naar collega's	Registreren ☐ de leerkracht houdt een systematische registratie bij van het totale woordenschaataanbod: ▪ alle woorden die gelabeld zijn ▪ alle woorden die kort uitgelegd zijn ▪ alle woorden waarbij is gewerkt aan diepe woordverwerving ☐ in de registratie is opgenomen of de woorden los zijn aangeleerd of in clusters (bij de laatste groep wordt ook de kennisstructuur aangegeven) ☐ in de registratie is de vindplaats opgenomen (methode, thema e.d.) ☐ de leerkracht vergelijkt 1 keer per jaar de registratielijst met collega's om overlap te voorkomen
Leerling niveau	* door systematische registratie van leerlingenresultaten * door in midden- en bovenbouw gebruik te maken van een woordleerschrift	☐ de leerkracht houdt een systematische registratie bij van de leerlingenresultaten ☐ de leerkracht kan in de midden- en bovenbouw de leerlingen stimuleren in hun eigen woordleerproces door gebruik te maken van een woordleerschrift
Kwantiteit	Gemiddeld aanbod Per week tussen de 20 en 23 (nieuwe) woorden aanleren (800-900 per jaar) op verschillende manieren: * door 5 woordclusters per week * door snel aanwijzen * door kort uitleggen	Gemiddeld aanbod ☐ de leerkracht kan op grond van de registratie aantonen 800-900 woorden per jaar aan te leren ☐ bij de aangeleerde woorden is er een evenredige verdeling tussen woorden waarbij is gewerkt aan oppervlakkige of diepe woordverwerving

Bijlage 3 Blanco kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.			
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.			
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.			
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.			
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)			
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)			
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe			
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren			
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren			
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)			
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)			
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeiperingsvorm			

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Bijlage 4 Format reflectiecyclus Korthagen

Fase 1: Handelen • Wat wilde ik bereiken? • Waar wilde ik op letten? • Wat wilde ik uitproberen?
Fase 2: Terugblikken op het handelen Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief • Wat wilde ik? • Wat deed ik? • Wat dacht ik? • Wat voelde ik?
Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief • Wat wilden de leerlingen? • Wat deden de leerlingen? • Wat dachten de leerlingen? • Wat voelden de leerlingen?
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten • Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? • Wat is daarbij de invloed van de context? • Wat betekent dit nu voor mij? • Wat is dus mijn probleem?
Fase 4: Alternatieven • Welke alternatieven zie ik? • Welke voor- en nadelen hebben die? • Wat neem ik mij voor de volgende keer voor?

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

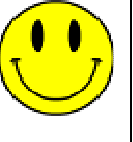
Bijlage 5 Beoordelingskaart consolideeroefeningen

Spel: (onderzoeker vult dit veld in)

Datum: (onderzoeker vult dit veld in)

Naam:

Ik vond dit spel (kruis één hokje aan):

				
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Uitleg:

1. Ik vond het *helemaal niet leuk*.
2. Ik vond het *niet leuk*.
3. Ik vond het *gewoon*.
4. Ik vond het *leuk*.
5. Ik vond het *heel erg leuk*.

Bijlage 6 Brief ouders

Enschede, 24 februari 2012

Beste ouder/verzorgers van de kinderen uit groep X,

In het kader van het afstudeerproject voor mijn studie Master SEN (Special Educational Needs, oftewel specifieke onderwijsbehoeften), doe ik onderzoek naar mijn eigen functioneren op het onderdeel woordenschatonderwijs. Doel is om mijn vaardigheden op dit gebied te verbeteren en mijn onderwijs nog effectiever te maken.

Om dit te kunnen bereiken, zal ik mezelf zes weken lang één keer per week filmen terwijl ik lesgeef. Mijn functioneren staat centraal, maar de kinderen van groep X kunnen wel in beeld komen.

De beelden worden op een later tijdstip door mij en de logopediste (die me bij het onderzoek ondersteunt) bekeken. Mijn studiebegeleider heeft als enige andere persoon toegang tot de beelden.

De resultaten van het onderzoek worden in een rapport verwerkt. In dit rapport wordt niks vermeld over de identiteit van de kinderen (zij blijven anoniem). Het spreekt voor zich dat u het rapport altijd mag inzien.

Via deze brief wil ik u om toestemming vragen uw zoon/dochter bij de video-opnames te betrekken. Als u niet wilt dat uw zoon/dochter te zien is op de video-opnames, dan kunt u me dit telefonisch laten weten (s.v.p. na 15.00 uur).

Als u nog vragen heeft, dan beantwoord ik deze graag.

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,

Juf Karin

Bijlage 7 Weekrooster september 2011

week: hulpje:

Buitendienst: ja/nee	Vervoer: ja/nee
----------------------	-----------------

Individuele leerhulp:		<i>HP = handelingsplan WR = weekrooster</i>
Wie	Wanneer	Wat
S1, L1, D1	Dinsdag 9.00 – 10.00	SVT
G	Woensdag 11.00 – 12.00	SVT
L1 (WR), D2 (HP), L2 (WR)	Dagelijks 8.45 – 9.00	RALFI lezen
L2	Dinsdag en woensdag 10.05-10.25	RT lezen
S2	Donderdag 11.00 – 11.30	Logopedie
D3	Donderdag 14.30 – 15.00	Logopedie
D4	Vrijdag 11.00 – 11.30	Logopedie

Maandag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	spelling (Niveaugroep)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-10.55	schrijven	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.00	automatiseren (N)	
12.00-12.30	pauze	
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.25	taal	
13.25-14.25	zwemmen	
14.25-15.00	aardrijkskunde/biologie	
Bijzonderheden:		

Dinsdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	spelling (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-10.55	klokkijken	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.00	automatiseren (N)	
12.00-12.30	pauze	
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.45	gym	
13.45-14.25	taal	
14.25-14.35	aanbieden MWIDW	
14.35-15.00	muziek	
Bijzonderheden:		

Woensdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	spelling (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-10.55	schrijven	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.15	taal	
Bijzonderheden:		

Donderdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	lezen (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	Pleinwacht
10.40-10.55	schrijven	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.00	automatiseren (N)	
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.45	gym	
13.45-14.30	geschiedenis	
14.30-14.45	soc-emo ontw.	
14.45-15.00	schooltv - HBB	
Bijzonderheden:		

Vrijdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	lezen (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-11.00	schrijven/klokkijken	
11.00-11.30	taal	
11.30-12.00	verkeer	
12.00-12.30	pauze	Pleinwacht 12.00-12.15
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.00	consolideren MWIDW	
13.00-13.15	levensbeschouwing	
13.15-14.00	handvaardigheid/tekenen	
14.00-15.00	vrij spelen	
Bijzonderheden:		

Bijlage 8 Observatieverslag critical friend

Datum: 27-1-2012

Karin heeft me een paar maanden geleden voor het eerst gevraagd of ik haar wilde ondersteunen bij haar onderzoek naar het consolideren in haar klas. Ze heeft me het één en ander verteld over haar doel en de dingen waar ze tegenaan loopt. Ze wil graag weten hoe ik aankijk tegen wat ze nu doet in de klas, zodat ze vanaf dat punt aan de slag kan.

Vandaag ben ik, onaangekondigd, de groep van Karin binnengewandeld tijdens het consolideren. Op het rooster had ik gezien dat dit elke vrijdag na het eten en drinken een kwartiertje op het programma staat. Toen ik binnenkwam waren ze op het digibord naar het Jeugdjournaal aan het kijken. Op het planbord zag ik dat de volgende activiteit 'schrijven' was. Ik heb Karin gevraagd hoe dat zat, omdat er op het weekrooster iets anders staat. Ze vertelde dat ze na de eerste pauze wat ruzietjes moest oplossen en dat ze het schrijven daarom niet af hadden gekregen. Ze vertelde ook eerlijk dat ze helemaal niet van plan was om te consolideren, omdat ze sinds lange tijd weer eens een les uit Hellig Hart wilde geven. Daarna moest haar stagiaire een knutselactiviteit uitvoeren voor haar proeve.

Karin zei dat ze de hele week nog niet aan het consolideren van de woorden aan de woordmuur had gewerkt. De woordclusters die we samen hebben gemaakt van de woorden van Taal in Beeld hangen wel aan de muur.

Ik heb haar vandaag dus niet zien consolideren.

Datum: 10-2-2012

Vandaag ben ik opnieuw na het eten en drinken naar de groep van Karin gegaan. Dit keer heb ik haar wel in actie kunnen zien, al vraag ik me wel af of mijn plagerige opmerkingen ervoor hebben gezorgd dat ze nu wel vasthoudt aan de weekplanning. Ze verwachtte nu natuurlijk dat ik zou komen.

Toen ik binnenkwam, waren de kinderen net hun broodtrommels aan het wegzetten en was Karin bezig de boel in goede banen te leiden. Zodra iedereen weer op de plek zat, verplaatste Karin de pijl op het planbord naar het plaatje 'Met woorden in de weer' en zei tegen de groep dat ze de woorden van de woordmuur zouden gaan oefenen. Ik merkte aan de kinderen dat ze wisten wat ze zouden gaan doen, want een paar kinderen riepen gelijk 'Gaan we weer raden, juf?'. Karin gaf inderdaad een omschrijving van een woord aan de woordmuur en de kinderen moesten zo snel mogelijk raden om welk woord het ging. Bij een goed antwoord gaf Karin het kind een fiche. Het kind met de meeste fiches was de winnaar en kreeg een sticker als beloning. Het spel duurde ongeveer vijftien minuten. Ik merkte dat de kinderen tegen het einde minder enthousiast meededen en wat onrustig werden. Ik vond het spel zelf aan de lange kant. Karin gebruikte de betekenissen van de lijst met woordenboekbetekenissen bij het stellen van de vragen. Ze had die in een snelhechter op de computer voor het grijpen liggen, maar heeft hem bijna niet gebruikt omdat ze de betekenissen al uit haar hoofd kende. Ik heb tussendoor aan een paar kinderen gevraagd of ze nog andere woordspelletjes deden, maar ze zeiden allemaal dat ze altijd dit spel speelden en Karin gaf dat zelf ook aan.

M. P.

Logopedist en woordenschatcoördinator

Bijlage 9 Beginsituatie leerkrachtgedrag excellent consolideren – kijkwijzer ingevuld door leerkracht/onderzoeker

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		Alleen tijdens de taallessen wordt aandacht besteed aan (de betekenis van) de doelwoorden.
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Voorafgaand aan elk blok, zet de leerkracht de betekenissen van de doelwoorden op papier. Hierbij wordt de door de taalmethode gehanteerde betekenis of de woordenboekbetekenis gebruikt. Wanneer de woorden ter sprake komen, wordt zoveel mogelijk deze betekenis gebruikt.
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		Er wordt maar één spel gedaan: de leerkracht geeft een omschrijving en de kinderen moeten betreffende woord raden. Hiermee kunnen punten worden verdiend. Het kind met de meeste punten is de winnaar.
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.	X		Voor de start van de onderzoeksperiode stond consolideren maar één dag per week, vrijdags, op het rooster (bijlage ...).
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:	X		Zoals bij punt 3 al is aangegeven, wordt er maar één spel gedaan.
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)	X		Zie punt 5.
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		Zie punt 5.
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Zie punt 5.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren	X		Zie punt 5.

5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren	X		Zie punt 5.
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:	X		Het spel wordt altijd klassikaal gespeeld. Er wordt geen rekening gehouden met niveauverschillen van kinderen.
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		Zie punt 6.
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		Zie punt 6.
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm	X		Zie punt 6.

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Bijlage 10 Focus logboek

Week 1 en 2

- *Nummer 2: De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.*
- *Nummer 3: De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.*
- *Nummer 4: De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.*
- *Nummer 5/5a: De leerkracht kan gevarieerd consolideren: klein en fijn (korte spelletjes tussendoor).*

Week 3 en 4

- *Nummer 5/5a: De leerkracht kan gevarieerd consolideren: klein en fijn (korte spelletjes tussendoor).*
- *Nummer 5/5b: De leerkracht kan gevarieerd consolideren: groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden).*
- *Nummer 1: De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.*

Week 5

- *Nummer 6/6a: De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen).*
- *Nummer 6/6c: De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm.*

Week 6

- *Nummer 6/6b: De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen).*
- *Nummer 6/6c: De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau: differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm.*

Aan onderstaande items wordt op de volgende manier voldaan:

Nummer 5c: De leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe.

Door een logboek bij te houden, is aan het eind van de onderzoeksperiode duidelijk welke consolideeroefeningen zijn uitgevoerd. Dan kan worden vastgesteld of de onderzoeker aan deze voorwaarde voor excellent consolideren heeft voldaan.

Nummer 5d: De leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren.

In kolom 8 en 9 van bijlage 12 geeft de onderzoeker voor elke uitgevoerde consolideeroefening antwoord op de vraag of er passief of actief wordt geconsolideerd. De critical friend heeft deze antwoorden gecontroleerd en juist bevonden.

Hieruit blijkt dat het leerkrachtgedrag zoals omschreven bij nummer 5d van de 'kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren' zichtbaar/aanwezig is.

Nummer 5e: De leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren.

In kolom 10 en 11 van bijlage 12 geeft de onderzoeker voor elke uitgevoerde consolideeroefening antwoord op de vraag of er wordt gewerkt aan het consolideren van het woord of de woordbetekenis. De critical friend heeft deze antwoorden gecontroleerd en juist bevonden.

Hieruit blijkt dat het leerkrachtgedrag zoals omschreven bij nummer 5e van de 'kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren' zichtbaar/aanwezig is.

Bijlage 11 Overzicht uitgevoerde oefeningen

Week					
1	1 5-3-2012 Galgje	2 6-3-2012 Wat hoort bij elkaar?	7-3-2012 verlof	3 8-3-2012 Laat het ze zeggen (video)	4 9-3-2012 Alle vogels vliegen
2	5 12-3-2012 De detective	6 13-3-2012 Krantentikkertje	7 14-3-2012 Gatentekst	8 15-3-2012 Pictionary (video)	16-3-2012 verlof
3	9 19-3-2012 Het geheime bordwoord	20-3-2012 onderwijsdag (geen les)	21-3-2012 verlof	10 22-3-2012 Woordweb estafette (video)	11 23-3-2012 Wat is weg?
4	12 26-3-2012 Inkleurpuzzel	13 27-3-2012 Stoorzender (video)	14 28-3-2012 Geef je woord door	15 29-03-2012 Afscheid nemen	30-03-2012 verlof
5	16 2-4-2012 De koning + computer	17 3-4-2012 Memory (video) + computer	4-4-2012 verlof	18 5-4-2012 Het rijmt op ... + computer	6-4-2012 Goede Vrijdag (geen les)
6	9-4-2012 Tweede Paasdag (geen les)	19 10-4-2012 Geef het woord door, en door, en door... (video) + computer	20 11-4-2011 Geen ja, geen nee 21 Schrijvertje + computer	22 12-4-2012 Stoelendans 23 Zonder handen + computer	13-4-2012 jaarlijkse uitvoering voor ouders

Bijlage 12 Geselecteerde en uitgevoerde consolideeroefeningen

NR.	NAAM OEFENING	Werkvorm(en)					Item 5d kijkwijzer		Item 5e kijkwijzer	
		individueel	duo's	groepje	klassikaal	kring	passief	actief	woord	woordbetekenis
1	Galgje				X		X		X	
2	Wat hoort bij elkaar?				X		X			X
3	Laat het ze zeggen					X		X		X
4	Alle vogels vliegen				X		X			X
5	De detective				X			X		X
6	Krantentikkertje					X		X	X	
7	Gatentekst	X						X		X
8	Pictionary				X			X		X
9	Het geheime bordwoord				X			X		X
10	Woordweb-estafette				X		X			X
11	Wat is weg?					X		X	X	
12	Inkleurpuzzel	X					X			X
13	Stoorzender				X			X	X	
14	Geef je woord door					X		X	X	X
15	Afscheid nemen	X					X	X	X	X
16	De koning				X			X	X	X
17	Memory			X			X		X	X
18	Het rijmt op ...				X			X	X	X
19	Geef het woord door, en door, en door...				X		X	X		X
20	Geen ja, geen nee			X			X			X
21	Schrijvertje		X					X	X	X
22	Stoelendans			X			X			X
23	Zonder handen		X					X	X	X

Bijlage 13 Logboek

Oefening/situatie: <u>Galgje (3)</u> Werkvorm: Klassikaal	Datum: <u>5-3-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Doordat dit een voor de kinderen bekend spel is, verliep de uitvoering zonder problemen. Ik kon de oefening ook daadwerkelijk als een <u>klein maar fijn (kort) spel (5a)</u> aanbieden. Voor de voorjaarsvakantie waren de eerste tien doelwoorden van dit blok al aangeboden. Doordat de kinderen een week vakantie hadden gehad, was deze oefening bij uitstek geschikt om de woorden weer onder de aandacht te brengen.	
Gedrag leerkracht Mijn doel was om de woorden d.m.v. deze oefening de revue te laten passeren. Dat lukte vrijwel meteen. <u>Ik gaf sommige kinderen aanwijzingen (6)</u> , bijv. dat ze goed moesten kijken naar het aantal streepjes (oftewel letters) van het woord en dit moesten vergelijken met de woorden op de woordmuur. Niet alle kinderen hadden dit namelijk uit zichzelf door. Ook vroeg ik nadat het woord was geraden telkens naar de <u>betekenis</u> ervan: dit was soms nog lastig en in die gevallen <u>hielp ik de leerling door de woordenboekbetekenis te noemen (2)</u> . Deze reeds bekende oefening voegt wel wat toe aan mijn repertoire, aangezien ik de oefening nog nooit had ingezet om te consolideren.	Gedrag leerlingen Ik zag dat vrijwel alle kinderen de woordmuur afspeurden op zoek naar het te raden woord. Op deze manier lazen ze alle woorden verschillende keren, wat bijdraagt aan het <u>inslijpen van de doelwoorden (5e)</u> . Een ander ding dat me opviel, was een soort van tweedeling in de groep. Een aantal kinderen was erg enthousiast en deed actief mee aan het spel. Anderen leken niet te worden uitgedaagd door het bekende spel. Dit veranderde in de meeste gevallen wel zodra ze een beurt kregen en naarmate het woord bijna geraden werd. Voor sommige kinderen was het tempo wat aan de lage kant, waardoor ze lang op hun beurt moesten wachten.
Gevoel leerkracht * Ik heb deze eenvoudige oefening bewust gekozen om de uitvoering van de onderzoeksfase mee in te luiden. Zo hield ik voldoende tijd over om uit te leggen hoe de kinderen het beoordelingsformulier bij de oefening moeten invullen. Mijn gevoel was positief: de meeste leerlingen leken plezier te hebben tijdens de oefening (sommige spraken dit zelfs spontaan uit).	
Leermoment(en) Het inzicht dat je met hele eenvoudige spelletjes veel kunt bereiken en dat het consolideren niet altijd een hele opgave hoeft te zijn. Ik zou de oefening een volgende keer in tweetallen of kleine groepjes laten spelen, aangezien dit nog meer effectieve leertijd oplevert.	

* Het gevoel van de leerling wordt in kaart gebracht door middel van een beoordelingsformulier (zie bijlage ...). De resultaten hiervan worden apart verwerkt.

Oefening/situatie: <u>Wat hoort bij elkaar? (3)</u> Werkvorm: Klassikaal	Datum: <u>6-3-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Vandaag heb ik de afbeeldingen bij de doelwoorden aangeboden (deze waren nog niet eerder beschikbaar, aangezien ik afhankelijk was van een collega i.v.m. taakverdeling). De oefening 'wat hoort bij elkaar?' leent zich voor het focussen op de <u>afbeeldingen</u> en het <u>inoefenen van de woorden (5e)</u> . Het uitleggen van de opdracht kostte even wat tijd, vooral omdat niet alle kinderen zich er direct een voorstelling van konden maken. Ik heb mijn woorden daarom ondersteund door een voorbeeld. Ik merkte dat dit bij sommige kinderen een gevoel van onrust wegnam, ze hadden de bevestiging gekregen dat ze het begrepen. Het spelen van het spel nam ongeveer <u>tien minuten (5a)</u> in beslag, waarbij drie spelrondes zijn gespeeld.	
Gedrag leerkracht Ik heb de opdracht aangegrepen om de <u>woordenboekbetekenissen van de doelwoorden (2)</u> nog eens voorbij te laten komen. Bij elk woordpaar dat de kinderen hadden gevormd, sprak ik de betekenis hardop uit.	Gedrag leerlingen Tijdens het observeren van de kinderen, viel me op dat alle kinderen fanatiek meededen en actief op zoek gingen naar de andere helft van hun paar. Ook de kinderen die normaal gesproken een wat afwachtende houding hebben, bewogen door de klas en zochten zelf. Juist dit aspect, het mogen lopen door de klas, maakt deze oefening zo aantrekkelijk voor een aantal kinderen met bewegingsonrust.
Gevoel leerkracht * Ik dacht dat ik de oefening goed had voorbereid, door alleen die woordparen te selecteren waarvan van elk woord een afbeelding beschikbaar was. Tijdens het spelen bleek echter dat er toch nog enkele losse afbeeldingen in het stapeltje waren achtergebleven. Gevolg was dat een paar kinderen geen paar konden vormen en daardoor (heel begrijpelijk) zichtbaar teleurgesteld waren. Ik vond dit jammer, juist omdat ik dacht dat ik orde had weten te scheppen in de wirwar van woorden en afbeeldingen. Dit had deels te maken met het feit dat mijn collega te laat was met het aanleveren van de afbeeldingen. Maar omdat ik er natuurlijk ook voor had kunnen kiezen deze oefeningen een andere dag uit te voeren, ligt de verantwoordelijkheid bij mezelf.	
Leermoment(en) Een volgende keer stop ik de woorden en plaatjes die ik wil gebruiken in een A4-envelop. Zo haal ik ze niet nog op het laatste moment nog door elkaar en hebben alle kinderen de mogelijkheid een positieve ervaring op te doen. Doordat de kinderen bij deze oefening door de klas mogen lopen, is deze ook erg geschikt om in te zetten als bewegingsmoment tussen de lessen door.	

Oefening/situatie: <u>Alle vogels vliegen (3)</u> Werkvorm: Klassikaal	Datum: <u>9-3-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Ik heb kort de bedoeling van de oefening uitgelegd (verbaal) en heb mijn woorden met een voorbeeld ondersteund. Daarna heb ik een oefenronde gehouden, maar al snel bleek dat alle kinderen de bedoeling precies begrepen. Uiteindelijk is er een wedstrijdje gespeeld: wie blijft er als laatste over? We hebben de oefening iets langer dan <u>tien minuten (5a)</u> gespeeld.	
Gedrag leerkracht Ik heb bij deze oefening de <u>woordenboekbetekenissen (2)</u> van de doelwoorden kunnen herhalen. Dat is vooral in deze fase van het woordleren nog essentieel, aangezien de woorden recentelijk zijn aangeboden en van diepere woordkennis in de meeste gevallen nog geen sprake is. Het woordleren valt of staat bij herhaling. Door kleine veranderingen in de woordenboekbetekenissen aan te brengen, moeten de kinderen wel alert zijn. Door soms grappige zinnen te maken (bijv. 'Een bezemsteel is de steel van een afwasborstel') kun je in dit spel ook humor verwerken.	Gedrag leerlingen De oefenronde werd goed ontvangen: meteen na de eerste paar keer zeiden een paar kinderen spontaan dat ze het nu wel begrepen. Vooral het wedstrijdelement, maakte deze oefening geliefd. De oh's en ah's als de kinderen af waren, maakten duidelijk dat ze fanatiek meespeelden. Ook het bewegingselement (het vliegen als een vogel) en de grappige zinnen die ik soms maakte, zorgden voor een glimlach op het gezicht van de kinderen.
Gevoel leerkracht * De oefening staat op dit moment hoog in mijn 'top tien', omdat hij ideaal is als oefening tussendoor. Je hoeft als leerkracht niets voor te bereiden, de kinderen mogen bewegen en de woordenboekbetekenissen worden aangeboden. In mijn ogen is dit een krachtige combinatie.	
Leermoment(en) <u>Bij deze specifieke oefening:</u> Ik zal dit spel altijd spelen met het wedstrijdelement erin. <u>Na de eerste week van het onderzoek:</u> Voor mij lag deze eerste week de grootste uitdaging in het daadwerkelijk uitvoeren van de geplande oefeningen. Dit komt overeen met wat ik heb aangegeven in hoofdstuk 2, namelijk dat mijn uitdaging ligt bij uitvoeren van de fase van het actief experimenteren ('doen') van Kolb. Belangrijk inzicht dat ik heb gekregen dat de kinderen me kunnen ondersteunen bij het bereiken van mijn doel! Ik heb namelijk verteld dat we de komende weken elke dag een woordspel gaan doen. Een mooi gevolg hiervan is dat ze me er uit zichzelf aan helpen herinneren, omdat ze (tot nu toe) plezier beleven aan de spellen en niet willen dat ik het vergeet. Een win-winsituatie!	

Oefening/situatie: <u>De detective (3)</u> Werkvorm: Klassikaal	Datum: <u>12-3-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) De kinderen kennen soortgelijke spelletjes waarbij je door slimme vragen te stellen achter een antwoord moet zien te komen, bijv. het gezelschapsspel 'Wie is het?' dat in de klas aanwezig is. Het spelen van dit spel verliep ondanks dat alles, moeizaam. Dit lag niet aan het enthousiasme van de kinderen, maar aan het niveau van het spel. Het lukte de kinderen die detective waren niet om systematisch te werk te gaan en slimme vervolgvragen te stellen. Dit is bij deze oefening namelijk de voorwaarde voor succes. Het spelen van de oefening duurde uiteindelijk ongeveer <u>10 minuten (5a)</u> . In deze tijd zijn vijf kinderen de detective geweest.	
Gedrag leerkracht Ik heb deze oefening kort uitgelegd. Daarna heb ik zelf als eerst voor detective gespeeld. Ik heb gebruik gemaakt van attributen (een pruik en een zonnebril). Ik heb voorbeelden gegeven van slimme vragen, bijvoorbeeld: - Is het een sprookjesfiguur? - Hoort het bij het rijtje 'goede/slechte' woorden? Het eerste kind dat de beurt kreeg, stelde dezelfde vragen en liep toen vast. Ik heb geholpen door meer voorbeelden van slimme vragen te geven: - Is het een mens/dier/ding/kun je het doen? - Is het een man/vrouw? <u>Door deze vragen te stellen, benadrukte ik dat de doelwoorden bij verschillende categorieën horen (2).</u> Dit kan bijdragen aan een diepere woordkennis.	Gedrag leerlingen De kinderen die de beurt kregen, straalden toen ze de pruik en de bril mochten opzetten. Doordat de 'detectives' moeite hadden om slimme vragen te stellen, zat er weinig vaart in de oefening. De rest van de groep leek soms wat verveeld te zijn. Dit blijkt echter niet uit de beoordeling van de kinderen (zie bijlage 20).
Gevoel leerkracht * Al bij het eerste kind dat de beurt had, merkte ik dat het niveau van de oefening aan de hoge kant lag. Ik heb daarom nog meer aanwijzingen gegeven en veel geholpen. Hierdoor kreeg ik het gevoel dat ik de oefening bijna helemaal zelf aan het spelen was. Ik moest 'trekken' aan de kinderen en dit voelde niet prettig. Het leerrendement van deze oefening schat ik dan ook laag in.	
Leermoment(en) Vooraf verwachtte ik weinig problemen bij deze opdracht, aangezien dit als het goed is niet helemaal nieuw was voor de kinderen. In de praktijk bleek echter dat ik een inschattingsfout had gemaakt. In de reflectiecyclus heb ik na week 1 juist aangegeven dat ik het niveau van de kinderen niet te laag moet inschatten. Dit bevestigt iets waar ik vrijwel dagelijks tegenaan loop, namelijk dat het inschatten van de beginsituatie van de onderzoeksgroep elke keer weer een uitdaging is.	

Oefening/situatie: <u>Krantentikkertje (3)</u> Werkvorm: Kring	Datum: <u>13-3-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Na de korte uitleg en het geven van een voorbeeld, volgden er een aantal hele korte 'tikbeurten'. De kinderen van wie 'zijn/haar' woord door de tikker werd genoemd, wisten niet snel genoeg een woord van een ander te noemen. Nadat er een time-out was en alle kinderen nog een paar keer één voor één hun woord hebben genoemd, duurden de tikbeurten langer. Het spel is iets meer dan <u>tien minuten</u> gespeeld (<u>5a</u>).	
Gedrag leerkracht Tijdens de uitvoering van deze opdracht nam ik de rol van 'coach' op me. Mij aandeel bestond vooral uit het begeleiden van het spel en het geven van aanwijzingen. Enkele kinderen waren een paar keer achter elkaar gelijk af, omdat ze niet snel genoeg een woord van een ander wisten te noemen. Ik heb toen de tip gegeven om van maar twee of drie kinderen het woord te onthouden. Ik probeerde de oefening overzichtelijker te maken. Hierna ging het meteen beter en werd het spel meteen spannender. Het doel van deze oefening was <u>het noemen en memoriseren van de doelwoorden (5e)</u> . Deze oefening leende zich er niet voor mijn eigen taal in te zetten om de woordbetekenissen in te oefenen.	Gedrag leerlingen In het begin was goed te merken dat de kinderen zich wat ongemakkelijk voelden. Je zag aan hun gezichten dat ze hoopten dat hun woord niet werd gezegd. Nadat we een aantal rondes hadden gespeeld en er tips waren gegeven, nam ik een verandering waar. Er werd meer gelachen en sommige kinderen namen een uitdagende houding aan. Alsof ze tegen de tikker wilden zeggen: kom maar op, mij krijg je toch niet af. Alle kinderen deden uiteindelijk enthousiast mee en deden hun best om niet af te raken.
Gevoel leerkracht * De eerste spelrondes twijfelde ik eraan of de kinderen het spel wel zouden doorkrijgen. Ik voelde me wat onzeker, des te meer omdat de oefening van gisteren ook moeilijk bleek te zijn. Door mijn acties (de kring afgaan waarbij elk kind het gekozen woord nogmaals zei, tips geven om de tikker toch te snel af te kunnen zijn) zag ik de situatie veranderen. De kinderen straalden uit plezier te hebben en hun fanatisme nam toe. Dit gaf me een positief gevoel.	
Leermoment(en) Opnieuw heb ik gemerkt dat het geven van goede voorbeelden en tips cruciaal is bij het aanbieden van nieuwe activiteiten bij mijn groep. Dit is vooral belangrijk omdat de insteek is tussendoor een kort spel te spelen. Het kan dan niet zo zijn dat het consolideren elke keer uitloopt, bijvoorbeeld omdat de bedoeling van de oefening pas na tien minuten spelen duidelijk wordt. Ik vind dit nog wel eens lastig, vooral om het spel te beëindigen wanneer het voor mijn gevoel eindelijk lekker 'loopt'. Belangrijk om mezelf voor te houden is dat ik niet alleen bezig ben met het opbouwen van een repertoire, maar de kinderen ook!! Dat betekent dat ik niet alleen allerlei oefeningen paraat heb, maar de kinderen ook. Ik moet daarom niet vergeten naar de lange termijneffecten van het spelen van de spellen te kijken (de investering). Nu de kinderen het spel kennen, kan het een volgende keer veel eenvoudiger even tussendoor worden ingezet.	

Oefening/situatie: <u>Gatentekst (3)</u> Werkvorm: Individueel	Datum: <u>14-3-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Deze oefening kon nu worden gedaan, omdat alle doelwoorden inmiddels zijn gesemantiseerd. De doelwoorden komen uit blok 5 van de methode <i>Taal in beeld</i> . In dit blok staan geen teksten die zich lenen voor het maken van een tekst met 'gaten'. Ik heb daarom zelf een tekst geschreven (bijlage 14). Het doel van de oefening is dat de kinderen de gaten moeten opvullen met de juiste woorden. Dit doen ze door de betekenisaspecten van de aangeboden woorden te verkennen en na te gaan welk woord binnen de context van het stukje tekst past. Aangezien de kinderen al bekend waren met dit soort invulteksten, kon ik de uitleg kort houden en bleef er veel tijd over voor de uitvoering. De kinderen hebben maximaal vijftien minuten (5a) aan de oefening gewerkt.	
Gedrag leerkracht Bij het zelf schrijven van de tekst, heb ik gebruik gemaakt van de woordenboekbetekenissen van de doelwoorden. Ik heb deze eerst <u>uit mijn hoofd opgeschreven (2)</u> , maar heb ze uiteindelijk nog wel gecontroleerd. Ik had alle woorden goed omschreven. Het niveau waarop de kinderen van de stamgroep lezen loopt uiteen van geen AVI tot AVI M5. Van enkele kinderen weet ik dat het technisch lezen zo moeizaam gaat, dat er onvoldoende aandacht/energie overblijft voor het begrijpend lezen. Ik heb de tekst aan deze kinderen voorgelezen aan de instructietafel. Ze moesten wel zelf het juiste woord kiezen en opschrijven. Zo konden ook deze kinderen aan het doel van de oefening werken. Ik heb <u>gedifferentieerd naar groeperingsvorm (6c)</u> .	Gedrag leerlingen Zodra ik de gatentekst had uitgedeeld, gingen alle kinderen gedreven aan de slag. Ze maakten er samen met hun buurman/-vrouw een wedstrijdje van wie het eerst klaar was. De kinderen die moeite hebben met lezen, wilden laten zien dat ze speurneuzen waren en de woorden aan de woordmuur al goed kennen. De sfeer was goed tijdens het werken aan de oefening. Ook een leerling die snel ik de stress schiet als hij iets niet meteen weet, heeft rustig gewerkt. De structuur van de opdracht gaf hem een veilig gevoel (hij wist dat hij een woord dat hij niet wist kon overslaan en dat het goede antwoord vanzelf zou overblijven). Interessant was dat dit de eerste oefening is die het cijfer 1 (<i>helemaal niet leuk</i>) en 2 (<i>niet leuk</i>) van de kinderen heeft gekregen, maar dat ik dat niet uit hun gedrag kon opmaken.
Gevoel leerkracht * Ik heb zelf een tekst geschreven en vond het een uitdaging om de woorden die ik graag wilde aanbieden er in te verwerken. Dit omdat het verhaal tegelijkertijd logisch en leuk moet zijn. Deze oefening was anders dan de vorige oefeningen, in de zin dat ik een veel minder actieve rol had tijdens de uitvoering. Ik vond het interessant om te zien dat ook de kinderen met leesmoeilijkheden fanatiek aan het werk waren. Ik heb gedifferentieerd door een groep zelfstandig te laten werken en een groep te ondersteunen. Dit gaf me een goed gevoel, omdat (bijna) alle kinderen zo een succeservaring konden opdoen. Ik denk dat de volgende zaken de paar lage beoordelingen kunnen verklaren: het is geen spel (zoals de vorige oefeningen), het lijkt op een 'gewone' taaloefening, de individuele uitvoering en het moeten lezen.	
Leermoment(en) Het zelf schrijven van een gatentekst kostte me wel wat tijd. Ik verwacht dat dit makkelijker gaat naarmate je het vaker hebt gedaan. Om alle kinderen te motiveren is het belangrijk qua leesniveau een uitdagende tekst te gebruiken. Zo worden ook de sterke lezers uitgedaagd, terwijl de leerkracht de zwakkere begeleid en ervoor zorgt dat zij ook toekomen aan de kern van de oefening.	

Oefening/situatie: <u>Het geheime bordwoord (3)</u> Werkvorm: klassikaal en in groepjes van 2/3		Datum: <u>19-03-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Dit was het tweede spel waarbij de kinderen door het stellen van 'slimme vragen' een woord moesten raden. Bij het spelen van het eerste spel, 'de detective', bleek dat de meeste kinderen het moeilijk vonden om zulke slimme vragen te bedenken. Dit heeft me er niet van weerhouden dit spel toch uit te proberen. Ik verwachtte dat het dit keer beter zou gaan, omdat de kinderen samen in kleine groepjes vragen mochten bedenken en dus steun aan elkaar zouden hebben. Bij het eerste spel zijn er veel voorbeeldvragen voorbij gekomen en ik verwachtte dat de kinderen hier gebruik van zouden maken. Dit bleek inderdaad het geval te zijn! Na de uitleg hebben we het spel ongeveer <u>10 minuten gespeeld (5a)</u> .		
Gedrag leerkracht Ik heb de uitleg heel rustig en vooral duidelijk gehouden, met name met het oog op hoe het spelen van 'de detective' ging. Ik heb gelet op het beurtgedrag: alle kinderen uit een groepje zijn aan de beurt geweest om hun vraag te stellen of hun antwoord te vertellen.		Gedrag leerlingen De meeste kinderen overlegden goed met hun teamgenootjes. Een paar kinderen staken in eerste instantie meteen hun vinger op om een zelfbedachte vraag te stellen. Ze overlegden pas nadat ik hier nadrukkelijk om had gevraagd. Ook waren er een paar kinderen die telkens zelf de beurt wilden. Alle kinderen letten goed op en speurden de woordmuur af op zoek naar het goede woord.
Gevoel leerkracht * Ik vond het geweldig om te zien hoe goed de kinderen luisterden naar de antwoorden op de gestelde vragen en deze dit keer wel gebruikten om achter het woord te komen. Ik ben tevreden over mijn keuze voor dit spel. Ik heb me niet laten leiden door het moeizame verloop van de eerste keer. In deze en volgende week (week 3 en 4) wil ik zowel klein en fijn als groots en meeslepend consolideren. Ik zit in een drukke periode en vraag me af of dit laatste me zal lukken.		
Leermoment(en) Tijdens deze oefening werd bevestigd dat twee meer weten en kunnen dan één. Hoog inzetten kan geen kwaad, te laag inzetten wel degelijk. Sommige, maar niet alle kinderen, vinden het fijn om met een ander te kunnen overleggen. Positief voor deze groep is dat ze steun aan elkaar hebben. Ik heb gemerkt dat het wel uitmaakt met wie ze moeten samenwerken. Een meisje heeft het spel het cijfer 1 gegeven ('Ik vond het helemaal niet leuk'). Toen ik even met haar praatte, bleek al snel dat dit te danken was aan de jongen met wie ze moest samenwerken. Ik heb dit keer de groepjes gemaakt. Een volgende keer zou ik dit aan de kinderen overlaten en kijken of dit (nog) beter werkt.		

Oefening/situatie: <u>Wat is er weg? (3)</u> Werkvorm: Kring/klassikaal	Datum: <u>23-03-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Ik had vandaag niet genoeg tijd op het rooster voor een groot spel en heb daarom dit korte spel uitgekozen. Het duurde <u>ongeveer 10 minuten (5a)</u> . Qua voorbereiding heb ik de plaatjes van de doelwoorden nogmaals uitgeprint. Ik wilde de 'losse' woorden van de woordmuur nog eens herhalen en heb deze woordkaartjes gebruikt.	
Gedrag leerkracht Tijdens het uitleggen van de opdracht, heb ik de plaatjes en woorden laten zien en de <u>woordbetekenissen nog eens kunnen herhalen (2)</u> . Om de betrokkenheid te stimuleren, konden de kinderen voor elk goed antwoord een fiche verdienen. De winnaar kreeg een sticker. Ik heb de hele tijd zelf de plaatjes en woorden weggehaald.	Gedrag leerlingen De eerste paar keer moesten de kinderen alleen hun ogen dichtdoen terwijl ik een plaatje weghaalde. Ik kwam er al snel achter dat de verleiding om stiekem te kijken toch te groot was. Twee kinderen wisten al wat er weg was voordat ze überhaupt hadden gekeken. Ik merkte dat een aantal kinderen moeite moest doen om op hun stoel te blijven zitten. Het hielp dat ze zich na de eerste paar keer moesten omdraaien op hun stoel terwijl ik een woord wegpakte. Dit spel is door drie kinderen beoordeeld met een 1 (<i>helemaal niet leuk</i>), het meest tot nu toe. Tijdens de uitvoering heb ik gemerkt dat één van hen de oefening saai vond (niet mee willen doen). De andere twee kinderen deden juist enthousiast mee. Een meisje herhaalde voor zichzelf systematisch de woorden en wilde graag de beurt. Van haar had ik de lage beoordeling niet verwacht.
Gevoel leerkracht * De kinderen moesten zich goed concentreren tijdens het spel. Ik was verbaasd dat een paar kinderen, van wie ik het niet verwachtte, feilloos de missende plaatjes en woorden wisten te noemen. Ik had een positief gevoel bij de oefening, vooral omdat het een ander soort opdracht was. De kinderen moesten een reeks plaatjes en woorden onthouden. Dat hadden ze nog niet eerder gedaan en vond ik een aantrekkelijk aspect van de oefening.	
Leermoment(en) Achteraf gezien heb ik een kansje laten liggen om de betrokkenheid nog meer te vergroten. Ik had de kinderen namelijk ook de beurt kunnen geven en bijvoorbeeld zelf mee kunnen raden. Zo kan ik het spel nog aantrekkelijker maken.	

Oefening/situatie: Inkleurpuzzel (3) Werkvorm: individueel	Datum: 26-03-2012 (4)
Uitvoering (proces) Vandaag hebben de kinderen aan een door mij gemaakte inkleurpuzzel (zie bijlage 14) gewerkt. Na de mondelinge uitleg, waren er veel vragende gezichten. Ik heb de vragen en de puzzel op het digibord geprojecteerd, zodat ik kon voordoen wat de bedoeling was. De kinderen hebben eerst de nummers van de goede antwoorden omcirkeld en daarna achter elkaar de hokjes met die nummers ingekleurd. De uitkomst, een paasei, werd zo zichtbaar.	
Gedrag leerkracht Een paar vragen bleken wat lastig te zijn, bijv. met de antwoordmogelijkheden 'dat is waar/niet waar'. Ik heb hier tijdens het werken nog even klassikaal aandacht aan besteed. En de vraag over de prins (dat is de vader van de koning) zorgde bij sommige kinderen voor verwarring. Door ze zelf te laten vertellen wat een prins is en wat vragen te stellen (wat is ook alweer een vader en wat een zoon), kwamen ze toch op het juiste antwoord.	Gedrag leerlingen Zodra ik zei dat we een inkleurpuzzel gingen maken en deze op het digibord liet zien, zeiden sommige kinderen 'yes' en begonnen ze te lachen. Ze hebben ruim 15 minuten lang geconcentreerd aan de puzzel gewerkt. Op het oog leek iedereen enthousiast en vastberaden om de goede uitkomst te krijgen. Opvallend was dat maar liefst 12 kinderen de opdracht met een 5 (<i>heel erg leuk</i>) beoordeelden.
Gevoel leerkracht * De voorbereiding kostte erg veel tijd. Ik vond het best lastig om de puzzel zo te maken dat niet in één oogopslag duidelijk was wat er zou uitkomen. Daarin ben ik wel geslaagd, want sommige kinderen zagen echt pas aan het eind dat het een eivorm was. Doordat dit een individuele opdracht was, weet ik zeker dat alle kinderen aan hun woordkennis hebben gewerkt. Ik vond het mooi om te zien hoe sommige kinderen na het lezen van een vraag naar de woordmuur keken. Daar konden ze het antwoord niet direct vinden, maar de plaatjes hielpen om de betekenis van de woorden op te roepen. Een aantal kinderen heeft dus wel degelijk baat bij de 'spiekmuur'. De opdracht combineert een wat vrijere, ontspannende kleuroefening met een woordenschatoefening. Het is wel een vrij schoolse oefening, door de vragen met twee antwoordmogelijkheden, maar de kinderen vonden het wel een uitdaging. Dit gaf me een positief gevoel, zeker omdat ik er vrij veel tijd in had gestoken.	
Leermoment(en) Ik wist niet goed wat ik van de oefening moest verwachten, omdat ze er individueel aan moesten werken en omdat het in mijn ogen een redelijk schoolse opdracht. De combinatie van het kleuren en het beantwoorden van vragen werkte juist uitdagend. De kinderen hebben vrij lang aan de opdracht gewerkt. Ze waren gemotiveerd en wilden als eerste achter de uitkomst komen. <u>Ik vind het daarom een grote en meeslepende oefening, geïntegreerd in een ander vakgebied (creatief) (5b).</u> Vooral ook omdat het een ander soort oefening was. Als je het als vijf minutenopdracht wilt inzetten, kun je in duo's laten werken of een kleinere puzzel met minder vragen maken. <i>Leermoment:</i> of een oefening groot en meeslepend is hangt voor een groot deel af van hoe de kinderen een oefening beleven. Je kunt als leerkracht wel iets bedenken, het is altijd afwachten hoe het wordt ontvangen.	

Oefening/situatie: <u>Geef je woord door (3)</u> Werkvorm: Kring	Datum: <u>28-03-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Deze oefening staat in het grote consolideerboek als een korte, 5-minutenoefening. Door de werkvorm (kring) neemt de oefening in mijn praktijk meer tijd in beslag. De tafels staan namelijk in rijen naast elkaar en er is geen ruimte over. Om in de kring te kunnen zitten, moet dus eerst de klas worden 'verbouwd'. Daardoor duurt de oefening wat langer en het geeft ook even wat onrust. Ik heb de oefening kort uitgelegd en meteen een probeerronde gespeeld. We hebben 5 woorden doorgegeven en 2 zinnen. Al met al duurde het iets meer dan <u>10 minuten (5a)</u> .	
Gedrag leerkracht Ik was in de probeerronde de eerste die het woord doorgaf. Verder heb ik de uitvoering bijgestuurd door aanwijzingen te geven (bijv. maak een kommetje van je handen, zodat de andere kinderen niet kunnen horen wat je fluistert), aan te moedigen en de regels te verduidelijken.	Gedrag leerlingen Een meisje zei nog tijdens de uitleg dat ze het niet snapte. Heb nog een keer uitgelegd dat je beter eerst kunt wachten tot de hele uitleg is geweest. Het kan best zijn dat je het aan het eind wel begrijpt. Na de probeerronde begreep ze de bedoeling. Het viel me op dat alle kinderen erg geconcentreerd en rustig waren tijdens het spel. Ze probeerden allemaal te horen wat er werd doorgefluisterd.
Gevoel leerkracht * Vooraf dacht ik: is dit niet veel te simpel en saai? Maar tijdens het spelen merkte ik al snel dat de kinderen het juist spannend en uitdagend vonden. Ik hoefde bijna niet om stilte te vragen of te waarschuwen. Heel mooi om te zien dat de kinderen zo opgingen in een spel waarvan ik dacht dat het saai zou zijn.	
Leermoment(en) Ik heb nogmaals ervaren dat de kinderen heel erg betrokken kunnen zijn bij een simpel spel en dat ik me dus niet altijd moet laten leiden door de ideeën die ik vooraf over een spel heb. Ik heb de neiging hoge eisen aan activiteiten te stellen en leg de lat daarom soms onnodig hoog voor mezelf. Als je echt maar vijf minuten de tijd hebt, lukt het niet om dit spel te spelen (tenzij je een plek hebt in de klas waar de kinderen meteen in de kring kunnen gaan zitten, dus zonder met tafels te schuiven).	

Oefening/situatie: <u>Afscheid nemen (3)</u> Werkvorm: Individueel	Datum: <u>29-03-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Gisteren hebben de kinderen de bloктоets gemaakt en is het hoofdstuk afgerond. Vanaf volgende week starten we met een nieuw hoofdstuk. Elk kind heeft d.m.v. deze opdracht op zijn eigen manier afscheid genomen van één of meerdere woorden van de woordmuur. Eerst hebben de kinderen er 15 minuten aan gewerkt (na de pauze, totdat de niveaugroep lezen startte), maar omdat ze zo enthousiast waren en hun werkjes nog niet af hadden hebben we er na de middagpauze nog eens een half uur aan gewerkt. <u>In totaal dus 45 minuten (5b).</u>	
Gedrag leerkracht Ik heb gezegd dat we afscheid gingen nemen van de woorden en uitgelegd wat afscheid nemen ook alweer is. Ik heb allerlei mogelijke manieren toegelicht. De kinderen hadden onlangs een 'elfje' (gedichtje) gemaakt, maar wisten niet meer wat dit was. Ik heb daarom een voorbeeld gegeven op het digibord. Tijdens het werken heb ik weinig hoeven doen, alle kinderen wisten wat ze wilden en gingen vol overtuiging aan de slag!	Gedrag leerlingen De meeste kinderen wisten meteen wat ze wilden maken. Een jongen vroeg of hij ook een liedje mocht maken, natuurlijk! Ze gingen allemaal vol overgave aan het werk en overlegden met hun buur. Na een kwartier moesten ze stoppen en vroegen ze uit zichzelf of ze er alsjeblieft na de grote pauze verder aan mochten werken. Ze gingen er helemaal in op. Dat maakt de oefening in mijn ogen <u>meeslepend (5b).</u>
Gevoel leerkracht * Toen ik de oefening tegenkwam in het boek, trok deze me in eerste instantie niet erg aan. Pas toen het eind van het blok naderde, voelde ik er toch wel wat voor om het oefenen van de woorden op deze manier echt af te sluiten. De kinderen (en ikzelf) waren er zo intensief mee in de weer geweest, dat het me kaal leek om de woorden pats, boem op vrijdagmiddag van de muur te halen. Dit bleek een goede zet! Ik kon merken dat de woorden echt leefden bij de kinderen. Ze vonden de opdracht niet vreemd of raar (iets wat ik wel een beetje verwachtte), maar hadden gelijk leuke ideeën. Tijdens het rondlopen door de klas genoot ik echt van hun enthousiasme en inzet. Ik wist niet hoe de kinderen zouden reageren op de keuzevrijheid van de opdracht. Dit bleek geen probleem te zijn.	
Leermoment(en) Deze oefening is voor mij het bewijs dat ik een open blik moet houden en pas moet oordelen na het uitproberen van een oefening. De kinderen vonden het erg fijn dat ze zelf mochten kiezen wat ze zouden maken: een verhaaltje, tekening, gedicht, stripverhaal, liedje, boekje etc. Dat maakt deze oefening zo sterk: er is voor elk wat wils. Dat had ik vooraf niet voorspeld, ik dacht juist dat de opdracht voor meerdere kinderen te vrij zou zijn. Zo zie je maar weer!	

Oefening/situatie: <u>De koning (3)</u> Werkvorm: Klassikaal	Datum: <u>2-4-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Een kind dat de koning(in) was, mocht voor de klas op de 'troon' gaan zitten en kreeg een blauwe/roze kroon op. Ik plakte een woordkaartje met een woord uit de woordkast 'positief/negatief' (Taal in beeld blok 6) op de voorkant van de kroon. De koning(in) wist niet wat het woord was. De kinderen mochten aanwijzingen geven, zodat de koning(in) het woord zou raden. Er zijn 6 kinderen koning(in) geweest. Het spel is <u>ongeveer 10 minuten gespeeld (5a)</u> .	
Gedrag leerkracht Ik heb het spel uitgelegd en heb telkens een nieuw woord op de kroontjes geplakt. Ook heb ik een paar voorbeelden gegeven van manieren om aanwijzingen te geven: - het woord hoort bij positief/negatief - omschrijven wat het woord betekent - het is een ding/mens/dier/iets wat je kunt doen - het begint met de letter ... - het rijmt op Bij de eerste drie manieren ligt het accent op de woordbetekenis, bij de laatste twee op het woord zelf. Mijn bedoeling was de kinderen te stimuleren op hun eigen niveau te werken.	Gedrag leerlingen Alle kinderen wilden graag de koning(in) zijn. Dat betekent dat ze zich veilig voelden tijdens het spel. Wat ik mooi vond om te zien, was dat er ook echt op verschillende niveaus aanwijzingen werden gegeven. Sommige kinderen hielden vast aan de veiligheid van de woordvorm, terwijl anderen een poging waagden de betekenis te omschrijven. Leerling D.S. bijvoorbeeld wilde echt laten zien wat hij al wist en omschreef de woorden. Leerling D.A. gebruikte alleen maar de beginletter. Terwijl beide kinderen bij de 'mingroep' horen. De kinderen hadden er plezier in dat zij het woordkaartje wel konden lezen en de koning(in) niet.
Gevoel leerkracht * Ik vond het mooi om te zien dat de kinderen echt op hun eigen niveau konden werken. En positief dat deze oefening automatisch ruimte biedt voor differentiatie naar inhoud, in plaats van dat je als leerkracht groepjes moet maken (zwak en sterk). Het opzetten van de kroontjes maakte de kinderen extra enthousiast en ik was daarom blij dat ik de moeite heb genomen die te lenen.	
Leermoment(en) Deze oefening is geschikt gebleken om te <u>differentiëren naar inhoud (6a)</u> . Ik heb echt gezien dat de kinderen op hun eigen niveau aanwijzingen gaven. Kinderen die er aan toe zijn, gebruiken de <u>woordbetekenissen</u> om de koning(in) te helpen. Kinderen die zich nog op woordniveau bevinden, geven geen inhoudelijke aanwijzingen maar richten zich op de <u>woordkenmerken</u> (rijm, begin-/eindletter, categorie etc.). Dit maakt de oefening vooral geschikt om in te zetten bij nieuwe woorden, omdat alle kinderen actief kunnen meedoen aan het spel. Het is veilig, want ze hoeven zich nog niet te wagen aan het betekenisaspect van de woorden. Vooraf leek het me erg ingewikkeld om te differentiëren naar inhoud, maar dat is me reuze meegevallen. Ik moet niet te moeilijk denken en de lat niet te hoog leggen voor mezelf. Deze oefening bewijst dat je met een simpel middel ook je doel kunt bereiken.	

Oefening/situatie: <u>Het rijmt op ... (3)</u> Werkvorm: Klassikaal	Datum: <u>5-4-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Bij het voorbereiden van de opdracht, leek deze me vrij simpel. Al bij de uitleg merkte ik dat de kinderen de bedoeling niet begrepen. Ik heb meerdere voorbeelden en aanwijzingen gegeven. Ondanks dat, kon geen enkel kind de opdracht goed uitvoeren. De kinderen die de beurt kregen, noemden een woord van de woordmuur of een woord dat niet rijmde. Ik was van plan om de 'sterkere' groep de woorden te laten uitbeelden, zodat zij niet alleen de woorden maar ook de betekenissen zouden oefenen. Dit is niet gelukt. Het spel is ongeveer <u>15 minuten gespeeld (5a)</u> .	
Gedrag leerkracht Ik heb de bedoeling uitgelegd en een voorbeeld gegeven. Toen de kinderen het niet bleken te snappen, heb ik het op een andere manier uitgelegd en nog meer voorbeelden gegeven. Uiteindelijk heb ik zelf telkens een rijmwoord genoemd en moesten de kinderen raden op welk woord van de woordmuur het rijmde.	Gedrag leerlingen Ze waren rustig en probeerden te begrijpen wat de bedoeling was. Sommige kinderen staken hun vinger op om een beurt te krijgen, in de hoop dat zij wel konden laten zien dat ze de opdracht hadden begrepen. Naarmate dit bij meer kinderen mislukte, werden ook de vingers minder. Tot het moment dat ik rijmwoorden ging noemen. Toen voelden ze zich weer veilig en competent en durfden ze de beurt te vragen.
Gevoel leerkracht * Ik had echt niet zien aankomen dat de kinderen deze opdracht zo moeilijk zouden vinden. We rijmen bijvoorbeeld tijdens de spelling en leeslessen wel eens en ik was er daarom van overtuigd dat alle kinderen deze oefening makkelijk zouden kunnen. Toen het na heel wat voorbeelden te geven nog niet beter ging, voelde ik me wel wat gefrustreerd. Zodra ik zelf de rijmwoorden noemde, liep het spel eindelijk en merkte ik dat zowel de kinderen als ikzelf meer ontspannen reageerden. Ik was wel teleurgesteld dat het niet was gelukt om te differentiëren naar inhoud.	
Leermoment(en) Deze opdracht is voor veel kinderen te moeilijk gebleken, met name wanneer ze zelf een rijmwoord moeten bedenken. Een volgende keer zou ik vanaf de start zelf de rijmwoorden noemen en dan alsnog differentiëren naar inhoud. Een groep kinderen zou het doelwoord mogen zeggen en een andere groep zou het mogen uitbeelden. Doordat ik deze keer te lang heb geprobeerd om het spel uit te leggen, was daar geen tijd voor.	

Oefening/situatie: <u>Geen ja, geen nee (3)</u> <u>Schrijvertje (3)</u> Werkvorm: Groepje	Datum: <u>11-04-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Mijn doel was vandaag beter te <u>differentiëren naar leerdoel (6b)</u> . Ik heb de kinderen daarom in twee groepen verdeeld op basis van de score op het woordenschatgedeelte van de logopedische screening. De acht kinderen die 'Geen ja, geen nee' speelden, hebben gewerkt aan passief consolideren. De acht kinderen die 'Schrijvertje' speelden, hebben actief geconsolideerd. Ik heb de opdracht hiervoor aangepast: het woord raden levert 1 punt op, maar de betekenis erbij zeggen levert nog 1 punt op. Ik heb eerst uitleg gegeven aan de kinderen die 'schrijvertje' gingen spelen, zodat zij zelfstandig aan het werk konden (die oefening was leerkrachtonafhankelijk). Daarna heb ik 'Geen ja, geen nee' uitgelegd en begeleid. Beide oefeningen zijn <u>ongeveer 10 minuten gespeeld (5a)</u> .	
Gedrag leerkracht Ik heb beide oefeningen uitgelegd en voorbeelden gegeven. Daarna heb ik 'Geen ja, geen nee' begeleid. Ik heb vragen gesteld over de doelwoorden in gesprekjes met de kinderen en geprobeerd ze 'ja' en 'nee' te laten zeggen. Hierbij heb ik <u>de betekenissen van de doelwoorden herhaald (2)</u> .	Gedrag leerlingen De acht kinderen die 'Schrijvertje' speelden, hebben dit in duo's gedaan. Ze hadden zichtbaar veel lol tijdens de oefening en waren heel erg trots als het ze lukte om het goede woord te raden. Het lukte ze goed om het spel zelfstandig te spelen. De kinderen die met mij 'Geen ja, geen nee' speelden hadden er echt schik in om slimme antwoorden te geven. Op een bepaald moment hadden ze door dat ze 'ja' konden vervangen door 'maar natuurlijk' en 'dat klopt'. Idem dito met 'nee'. Ze hadden een actieve luisterhouding.
Gevoel leerkracht * Ik had zin om uit te proberen of het zou lukken om twee oefeningen tegelijkertijd te spelen en op die manier te differentiëren naar leerdoel. Toen ik 'Schrijvertje' had uitgelegd, bleken de kinderen het gelijk te snappen en gingen ze enthousiast met z'n tweeën aan de slag. Ik vond het mooi om te zien dat het samenwerken zo goed ging, dat ik met de andere helft van de klas een ander spel kon doen. Ik had niet verwacht dat het de eerste keer al meteen zo goed zou gaan en voelde me trots en blij. Trots omdat ik blijkbaar geschikte oefeningen had geselecteerd en blij omdat goed zichtbaar was dat de kinderen plezier en leren combineerden.	
Leermoment(en) Ik heb me niet laten afschrikken door de gedachte dat het misschien niet zou lukken om in twee groepen te werken. Ik straalde denk ik uit dat ik zin had om de oefeningen te spelen en ik denk dat dit een positief effect had op de houding van de kinderen. In die zin merk ik wel degelijk dat ik veranderd ben: ik probeer dingen nu zonder ze van alle kanten te analyseren en kijk wel hoe het loopt. Voor de start van het onderzoek zag ik bij voorbaat al beren op de weg. Daardoor hebben niet alleen de kinderen lol in consolideren, maar ikzelf ook!	

Oefening/situatie: <u>Stoelendans (3)</u> <u>Zonder handen (3)</u> Werkvorm: Groepje Duo's	Datum: <u>12-04-2012 (4)</u>
Uitvoering (proces) Gisteren hebben de kinderen ook <u>in twee groepen gewerkt aan verschillende leerdoelen (6b)</u> . Ook deze keer heeft één groep zelfstandig gewerkt en heb ik de andere groep begeleid. De groep die 'Zonder handen' (actief consolideren) speelde, heeft dit in de hal gedaan. Ondertussen heb ik met de andere groep in de klas 'Stoelendans' (passief consolideren) gedaan. Doordat de tafels aan de kant moesten worden geschoven, duurde 'Stoelendans' langer dan gepland. Al met al nam het spel ongeveer 20 minuten in beslag. 'Zonder handen' is <u>10 minuten gespeeld (5a)</u> . De rest van de tijd heeft deze groep meegedaan met 'Stoelendans'.	
Gedrag leerkracht Eerst heb ik de kinderen van 'Stoelendans' de opdracht gegeven de stoelen en tafels in de juiste opstelling te zetten. Terwijl ze hiermee bezig waren, heb ik de bedoeling van 'Zonder handen' uitgelegd aan de andere groep. Daarna heb ik 'Stoelendans' begeleid. Ik heb hierbij <u>de betekenissen van de doelwoorden gebruikt (2)</u> . Na ongeveer 10 minuten heb ik de kinderen van de tweede groep erbij gehaald en mee laten doen. Ik heb het verdrietige kind gekalmeerd en even later het spel nog een keer kort met hem samen gespeeld.	Gedrag leerlingen De kinderen die 'Stoelendans' speelden hadden zichtbaar plezier in het spel. Je kon ze ook echt zien nadenken: klopt de zin die juf zegt of niet? In die zin waren ze actief bezig met passief consolideren. Een kind dat 'Zonder handen' speelde kon niet uit de voeten met de opdracht. Hij werd onzeker van het lelijke schrijven met zijn mond. Hij moest er zelfs van huilen. Nadat hij gekalmeerd was (hij weet wat hij moet doen, heeft hier een individueel handelingsplan voor) heb ik hem nog eens rustig de bedoeling uitgelegd en samen met hem een ronde gespeeld. Toen had hij er meer plezier in en vroeg hij uit zichzelf of hij alsnog het beoordelingsformulier mocht invullen.
Gevoel leerkracht * Ik had na afloop een wat minder positief gevoel in vergelijking met gisteren. Deze twee oefeningen waren niet goed naast elkaar uitvoerbaar. Achteraf had ik het gevoel dat ik dit best had kunnen voorzien. Ook vond ik de tijd die nodig was om alles klaar te zetten voor 'Stoelendans' en de onrust die dat met zich meebracht, niet opwegen tegen de meerwaarde van het spel.	
Leermoment(en) Deze twee opdrachten zijn niet handig te combineren. Voor 'Stoelendans' moet ruimte worden gemaakt in de klas, waardoor er geen ruimte meer is voor de tweede groep. Ook duurt 'Stoelendans' langer dan 'Zonder handen'. Bovendien hebben de kinderen van 'Zonder handen' de woordmuur nodig om te spieken. Als ze het spel buiten de klas spelen (zoals nu) missen ze de muur. 'Zonder handen' is niet geschikt voor kinderen die erg perfectionistisch zijn en snel in paniek raken als iets niet gaat zoals ze in hun hoofd hebben.	

Bijlage 14 Gatentekst en inkleurpuzzel

Gatentekst

Naam.....

Een sprookje

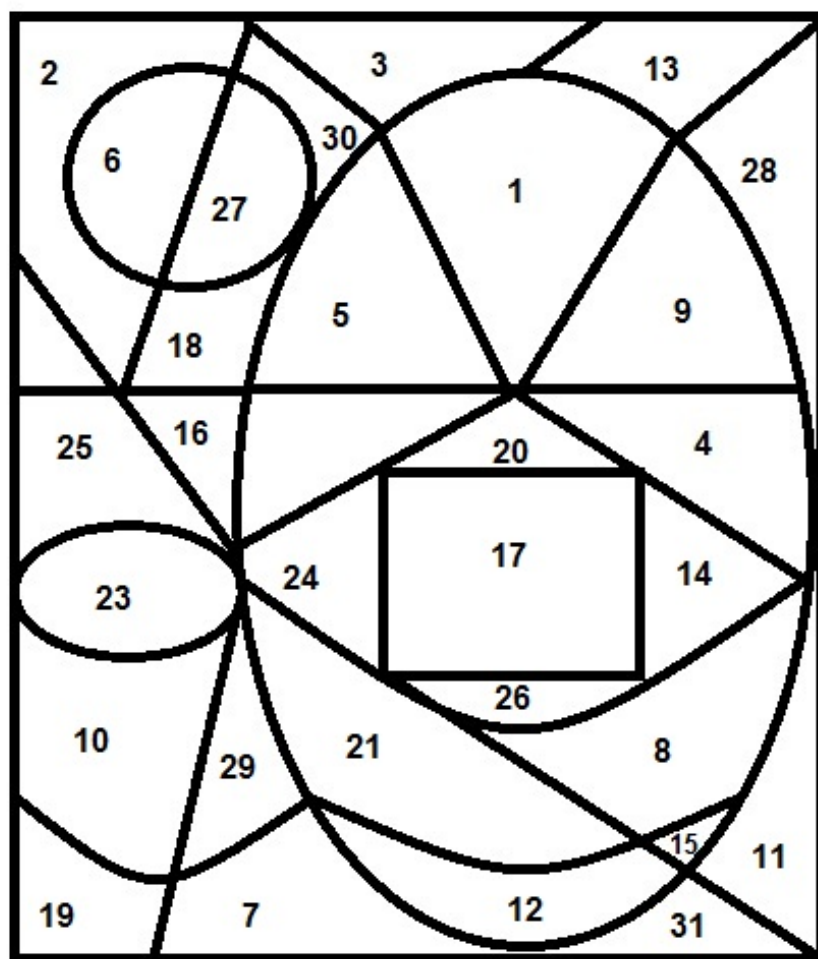
Er was eens een vrouw die kon toveren, een
Ze had de mooie naam Elora.
Ze woonde midden in een groot met oude bomen.
Niemand anders durfde daar te komen.
Tenminste, dat dacht ze.
Toch werd ze op een dag wakker omdat iemand op haar deur klopte.
Toen ze de deur open deed, zag ze niemand.
Ze wilde de deur alweer sluiten, toen ze naar beneden keek. Daar zag ze een klein mensje dat op een kabouter leek.
Deze begon meteen te praten en zei:
Je moet me helpen, en snel een beetje!!!
Wat praat hij tegen me, dacht Elora.
Ze pakte haar om de dwerg mee weg te toveren.
De dwerg zag dit en rende weg. Hij wilde
Hij rende over het groene en riep tegen Elora:
Ik kom nog wel terug en dan neem ik al mijn grote vrienden mee!
Wat een gekke dwerg, dacht Elora, hij wil me bang maken door te
Dat lukt hem toch niet! Want ik heb een stoere als man die hem zo weg kan toveren!

Eind goed, al goed!

Je kunt kiezen uit:

**toverstaf – woud – tovenaar – vluchten – dwerg – dreigen – fee –
brutaal - grasveld**

Inkleurpuzzel



Vragen bij de inkleurpuzzel

- a. Een vrouw die kan toveren is een:
1. fee
 2. elfje
- b. Een woord dat hoort bij piraat is:
3. jonkvrouw
 4. zwaard
- c. Een zwerver eet altijd uit vuilnisbakken.
5. Dit is niet waar
 6. Dit is waar
- d. Bij een draak hoort:
7. rennen
 8. vuur spuwen
- e. Iemand bang maken is:
9. dreigen
 10. vluchten
- f. Een stok die aan een bezem vastzit is een:
11. bezemstok
 12. bezemsteel
- g. Een sprookje is een verhaal dat echt waar is.
13. Ja
 14. Nee
- h. Een woord dat hoort bij verhaal is:
15. vertellen
 16. schuilen
- i. Een woud is een klein bos met jonge boompjes.
17. Dit niet is waar
 18. Dit is waar
- j. Snel weggaan voor gevaar noem je:
19. rennen
 20. vluchten
- k. Iemand die teveel durft te zeggen is:
21. brutaal
 22. braaf
- l. Een prins is de vader van een koning.
23. Dit is waar.
 24. Dit is niet waar.
- m. Een dwerg lijkt op een:
25. reus
 26. kabouter
- n. Een grote vogel met een lange hals die kan zwemmen is een:
27. eend
 28. zwaan

Bijlage 15 Reflectiecyclus Korthagen ingevuld door leerkracht/onderzoeker

Oefening: Laat het ze zeggen (3)
Datum: 8-3-2012 (4)

Tijd: ± 12 minuten (5a)

Fase 1: Handelen

- *Wat wilde ik bereiken?*
Mijn doel was dat alle kinderen actief zouden nadenken over de betekenisaspecten van de doelwoorden en tenminste zouden oefenen met het bedenken en formuleren van een passende vraag.
- *Waar wilde ik op letten?*
Ik wilde letten op de beurtverdeling. Daarnaast wilde ik letten op de juistheid van de omschrijvingen die de kinderen gaven, om te voorkomen dat ze foutieve betekenissen inslijpen.
- *Wat wilde ik uitproberen?*
Het actief consolideren, aangezien ik dat in het verleden (voor de start van de onderzoeksperiode) vrijwel nooit deed.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief

- *Wat wilde ik?*
De oefening helder uitleggen. De werkvorm (kring) goed begeleiden, aangezien de kinderen dit jaar niet meer gewend zijn in deze opstelling te zitten. Alle kinderen bij de oefening betrekken, door de rust te bewaren en indien nodig de beurtverdeling bij te sturen.
- *Wat deed ik?*
Ik ben gestart met het uitleggen van de oefening, waarbij ik de videocamera negeerde. Vervolgens heb ik twee voorbeelden gegeven om mijn woorden te verduidelijken. Ik heb voorgedaan wat de kinderen moeten doen ('modelling'), door op basis van de woordenboekbetekenis (2) een vraag over een doelwoord te formuleren. Ik heb de beurtverdeling onvoldoende gestuurd, in die zin dat enkele kinderen meerdere keren de beurt kregen van een ander en sommige kinderen juist helemaal niet. Ik heb kinderen die moeite hadden hun gedachten te verwoorden, ondersteund door een vraag te formuleren en te vragen of deze aansloot bij wat ze bedoelden.
- *Wat dacht ik?*
Ik was verrast over de goede vragen die de kinderen formuleerden en moest toegeven dat ik van sommige kinderen te lage verwachtingen had gehad.
- *Wat voelde ik?*
Tijdens de uitvoering had ik een positief gevoel: er was rust, aandacht en de oefening werd begrepen waardoor aan het doel (= actief consolideren) kon worden gewerkt.

Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief

- *Wat wilden de leerlingen?*
Alle kinderen lieten zien het woord dat werd omschreven te willen raden om zo de beurt te bemachtigen. Ze wilden laten zien wat ze al wisten.
- *Wat deden de leerlingen?*
Hierboven is aangegeven dat de kinderen de beurt wilden bemachtigen. Ik kan dit opmaken uit de vinger die ze opstaken (bijv. video 3:14/4:35 minuten: 9 van de 13 kinderen steken de vinger op). De overige kinderen willen ook het antwoord kunnen zeggen, want ze zitten bijvoorbeeld omgedraaid op hun stoel om op de woordmuur de woorden te kunnen bekijken (bijv. 4.35 minuten: meisje uiterst links met blonde haren en zwarte trui).
- *Wat dachten de leerlingen?*
Uit de beelden is op te maken dat de kinderen het een uitdaging vinden om het woord te raden. Ze hopen dat ze het goede antwoord geven en dat ze dan zelf de beurt mogen.
- *Wat voelden de leerlingen?*
Uit de beelden leidt ik af dat de kinderen zich veilig voelen om ook als ze iets niet precies weten, het toch te proberen. Ook voelen ze zich uitgedaagd. Aan de bewegingsonrust van enkele kinderen is af te leiden dat ze de drang voelen om te bewegen. Er is geen verband tussen het niet krijgen van de beurt en bewegingsonrust. Dit weet ik door het bekijken van de videobeelden: een leerling die aangaf dat hij teleurgesteld was dat hij de beurt niet had gekregen, zat vrijwel de hele tijd rustig op zijn stoel.

Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
• <i>Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?</i> In de antwoorden is het positieve gevoel dat de oefening zowel de kinderen als mezelf geeft terug te vinden. Dit terwijl ik voorheen altijd dezelfde bekende en daardoor 'veilige' activiteiten toepaste. Ik zag en zie vaak veel beren op de weg en experimenteer weinig.
• <i>Wat is daarbij de invloed van de context?</i> De kinderen waren rustig en geduldig, waardoor ik weinig aandacht moest schenken aan het bewaren van de orde. Dit stelde me in de gelegenheid met aandacht te luisteren naar de omschrijvingen van de kinderen. Dat ik onvoldoende op de beurtverdeling heb gelet, komt dan ook doordat ik helemaal in de oefening opging. De reden hiervoor is dat het ook voor mij de eerste keer was dat ik deze oefening met de kinderen deed, vrijwel nooit met ze in de kring zit en voor het eerst een video-opname maakte.
• <i>Wat betekent dit nu voor mij?</i> Ik realiseer me dat ik vaak verval in vertrouwde dingen en gedrag. Door de hele week elke dag nieuwe oefeningen aan te bieden en samen met de kinderen te ontdekken wat wel en niet werkt, zie ik in dat ik in staat ben mijn ouder patroon van het overslaan van de consolideerfase te doorbreken.
• <i>Wat is dus mijn probleem?</i> Ik moet de neiging om de veilige en bekende weg te bewandelen onderdrukken, minder nadenken en meer handelen. Anders blijf ik in een vicieuze cirkel zitten. Ik heb wel ideeën, maar als ik die niet uitvoer kan ik nooit vooruitgang boeken.
Fase 4: Alternatieven
• <i>Welke alternatieven zie ik?</i> Alternatieven is misschien niet het juiste woord, mogelijkheden wel. Ik heb deze week een veranderingsproces in gang gezet en ga de overige weken van de onderzoeksperiode benutten om mijn eigen handelen doordacht te verbeteren. Ik merk dat ik veel baat heb bij de structuur die ik voor mezelf in dit proces aanbreng.
• <i>Welke voor- en nadelen hebben die?</i> Ik heb er bewust voor gekozen om klein te beginnen, door de eerste twee weken korte, klassikale oefeningen tussendoor te doen. Belangrijk voordeel hiervan is dat ze weinig voorbereidingstijd kosten, waardoor de drempel laag is ze uit te voeren en het me daadwerkelijk lukt dagelijks te consolideren. Het aanbrengen van structuur en het nadenken over de uitvoering van mijn onderzoek, kan ertoe leiden dat ik in mijn oude gedrag verval (denken en niet tot handelen komen).
• <i>Wat neem ik mij voor de volgende keer voor?</i> Ik neem het positieve gevoel dat ik afgelopen week heb gekregen mee in mijn denken over de vervolgstappen die ik neem. Verder wil ik op dezelfde voet verder gaan, want ik wil ook komende week weer mijn doel bereiken (dagelijks een korte consolideeroefening doen, waarbij ik elke gelegenheid zal benutten om de woord(betekeningen) te herhalen.

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

Oefening: Pictionary (3)
Daum: 15-03-2012 (4)

Tijd: ± 20 minuten (5a)

Fase 1: Handelen

- *Wat wilde ik bereiken?*
Het doel van deze oefening was de kinderen na te laten denken over de herkenbaarste uiterlijke aspecten van de doelwoorden. Mijn doel was dit keer alle kinderen aan de beurt te laten komen, om ze zowel actief als passief te laten consolideren. Ik wilde alle kinderen actief laten nadenken over de uiterlijke aspecten van een woord.
- *Waar wilde ik op letten?*
Net als vorige week wilde ik letten op de beurtverdeling. Tijdens de nabespreking van de video van week 1 met mijn critical friend op 12-3-2012, gaf ze aan dat het inderdaad belangrijk is dat zoveel mogelijk kinderen de beurt krijgen. Op deze manier werken alle kinderen aan zowel actief als passief consolideren. Ook wil ik op mijn eigen taalgebruik letten: lukt het me om, zonder op de lijst te kijken, de juiste woordbetekenissen te gebruiken?
- *Wat wilde ik uitproberen?*
Ik wilde een oefening uitproberen met een 'actie-element' erin. Bij de vorige, rustige en overzichtelijke, oefeningen kon ik het verloop sterk sturen. Bij deze oefening verwachtte ik dat dit minder goed zou kunnen. Dit leek me een goede voorbereiding op week 3 en 4 van de onderzoeksperiode, aangezien ik dan ook grotere spelactiviteiten zal gaan uitvoeren.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief

- *Wat wilde ik?*
Ik wilde dat de kinderen alle woorden van de woordmuur zouden bekijken. Ook wilde ik dat elk kind de beurt zou krijgen als tekenaar. Daarnaast wilde ik ervoor zorgen dat het spel eerlijk zou worden gespeeld, om onenigheid te voorkomen. Mijn ervaring is namelijk dat dit voor enkele kinderen uit mijn groep erg belangrijk is. Zij kunnen zich moeilijk over zaken heen zetten die ze als oneerlijk ervaren. Als laatste wilde ik mijn eigen taalgebruik testen op juistheid.
- *Wat deed ik?*
Ik heb tijdens de uitleg verteld dat iedereen de beurt moest krijgen (video 3:40 – 3:55 minuten) en heb kort uitgelegd dat we daarom gewoon de rijen zouden afgaan (de buurman de beurt geven). Daarna assisteerde ik bij de uitvoering (geef tips (video 5:00 minuten: “*Probeer er niet voor te gaan staan*”), bord uitvegen, kaartjes laten lezen en op de goede plek leggen) en had ik de rol van scheidsrechter (punten bijhouden, tijd bewaken en spieken voorkomen). Na spelronde 1 heb ik de betekenis van de geraden woorden benoemd (video 10:50 – 12.05 minuten) en laat ik item 2 van de kijkwijzer zien.
- *Wat dacht ik?*
Ik dacht dat ik van tevoren goed had nagedacht over de opstelling, maar ik merkte tijdens het spelen dat er toch nog praktische verbeterpunten waren. Ik vond het bijvoorbeeld niet handig van mezelf dat ik de opstelling zo had neergezet, dat de rest van de groep automatisch zou kunnen meelezen als het kind met de beurt het woordkaartje zou lezen. Dit zorgde voor onrust, die ik had kunnen voorkomen als ik van tevoren nog beter had nagedacht. Door het wedstrijdelement speelden de leerlingen erg fanatiek en besteedden ze hier maar weinig aandacht aan. Terwijl ik juist verwachtte dat er onenigheid zou ontstaan, doordat de kinderen konden spieken. Door in te grijpen en het lezen van de kaartjes te begeleiden, kon ik dit voorkomen. Ook had ik voor twee bordwissers moeten zorgen.
- *Wat voelde ik?*
Ik was in het begin verrast door het drukke spelverloop. Ik moest veel dingen tegelijkertijd doen en daardoor werd het voor mijn gevoel nogal onoverzichtelijk. Ik voelde me er druk door. De tweede ronde was ik al wat meer gewend en accepteerde ik het rumoer en de drukte en kon ik er juist van genieten. Het enthousiasme van de kinderen was groot en dat gaf me een positief gevoel. Achteraf vind ik op de beelden de chaos meevallen. Er zit een verschil tussen mijn ervaring en de werkelijke situatie. Dat komt denk ik door het feit dat het tijdens reguliere lessen meestal overzichtelijk en rustig is. Deze oefening had het tegengestelde effect op de kinderen,

maar op een positieve manier. Daarnaast voelde het goed dat ik de woordbetekenissen zonder de lijst te bekijken kon gebruiken (video 10:50 – 12.05 minuten).
Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief
• <i>Wat wilden de leerlingen?</i> De kinderen wilden winnen van de tegenpartij. Ze wilden zo snel mogelijk raden wat er werd getekend. Als tekenaar wilden ze zo goed mogelijk tekenen. • <i>Wat deden de leerlingen?</i> Ze speelden eerlijk en gaven goed de beurt door. Sommige kinderen zochten op de woordmuur naar een woord dat paste bij de tekening op het bord (video 5.40 minuten: twee meisjes links in beeld). In hun enthousiasme vergaten de kinderen de eerste spelronde dat ze alleen voor hun eigen team moesten raden. Hierdoor ontstond wat verwarring en drukte (video 6:00 – 6:25 minuten). Mooi om te zien is dat de kinderen elkaar aan de spelregels herinnerden. • <i>Wat dachten de leerlingen?</i> Ik wil winnen! Ik wil het woord raden. Ik vind het moeilijk om op het bord te tekenen. • <i>Wat voelden de leerlingen?</i> In de eerste ronde voelde ik wat frustratie bij een aantal kinderen. Bij het ene team doordat het lang duurde voor een woord werd geraden (vooral de tekenaar was boos, dit blijkt ook uit het cijfer 1 (<i>Ik vond het helemaal niet leuk</i>) dat hij de oefening geeft. Bij het andere team doordat een paar kinderen ook antwoorden voor de tegenpartij riepen. De tweede spelronde verliep vlotter en uit de beelden leid ik af dat de kinderen zich plezierig voelden. Dit sluit aan bij hun gemiddelde beoordeling van een 4,3 (> leuk). Enkele kinderen zeiden meteen dat ze hun woord niet konden tekenen, maar voelden zich veilig genoeg om het toch te proberen.
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
• <i>Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?</i> Niet alleen voor mij was het spel een nieuwe uitdaging, voor de kinderen gold hetzelfde. We liepen allemaal tegen kleine dingen op en moesten onze weg zien te vinden. We moesten flexibel zijn en tegelijkertijd alert blijven. Dat zie ik in de antwoorden en beelden terug. • <i>Wat is daarbij de invloed van de context?</i> De opstelling was over het algemeen goed: de kinderen konden het bord goed zien en tegelijkertijd op de woordmuur kijken. De woordkaartjes zouden een volgende keer een meer strategische plek moeten krijgen en er zou een tweede bordwisper moeten zijn. Op de video is goed te horen dat er veel lawaai van buiten komt, omdat de onderbouw buiten speelde. Dit is een nadeel van mijn lokaal (ik heb twee raamkanten die allebei op het schoolplein uitkomen) en kan de concentratie van de kinderen beïnvloeden. • <i>Wat betekent dit nu voor mij?</i> Ik heb geoefend met het uitvoeren van een vrijer spel. Ik weet dat de manier waarop ik een situatie ervaar, niet altijd een graadmeter is voor de werkelijke situatie. Mijn behoefte aan overzicht en rust mogen me er niet van weerhouden dit soort oefeningen uit te voeren. • <i>Wat is dus mijn probleem?</i> Ik wil situaties graag controleren en vind het lastig om dingen op hun beloop te laten. Ik moet leren dit los te laten en te vertrouwen op het aanpassingsvermogen van zowel mezelf als de kinderen. Een beetje actie en drukte hoeven niet meteen negatief te zijn.
Fase 4: Alternatieven
• <i>Welke alternatieven zie ik?</i> Ik ga door met het werken aan mijn leerkrachtvaardigheden zoals gepland. Deze oefening heeft me doen inzien dat ik mezelf de komende twee weken moet blijven aansporen en uitdagen. En situaties die minder overzichtelijk zijn, niet uit de weg moet gaan. • <i>Welke voor- en nadelen hebben die?</i> Het voordeel is dat ik flexibeler houding aanneem ten aanzien van nieuwe activiteiten. Een nadeel kan ik op dit moment niet noemen. • <i>Wat neem ik mij voor de volgende keer voor?</i> Bij het voorbereiden van de oefeningen wil ik denken in mogelijkheden. Ook wil ik stap voor stap nadenken over de uitvoering en nog beter proberen praktische problemen voor te zijn.

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

Oefening: Woordweb estafette (3)
Datum: 22-03-2012 (4)

Tijd: ± 17 minuten (5b)

Fase 1: Handelen

- *Wat wilde ik bereiken?*
Ik wilde de kinderen tijdens een andere les dan de taalles (integratie in een ander vakgebied, in dit geval bewegingsonderwijs (1)), in een andere omgeving en op een actieve manier de woorden van de woordmuur laten oefenen.
- *Waar wilde ik op letten?*
Of het de kinderen zonder de hulp van de woordmuur (waarop volgens de methodiek altijd op moet kunnen worden gespiekt) lukt het woordweb, de woordkast en de woordparen te bouwen. Ook ben ik benieuwd naar de reacties van de kinderen tijdens het spelen van het spel en op mijn gedrag in de gymzaal.
- *Wat wilde ik uitproberen?*
Het combineren van een bewegingsactiviteit met een woordenschatoefening.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief

- *Wat wilde ik?*
De kinderen laten nadenken over de doelwoorden (bij welk(e) kast/web/paar horen ze), terwijl ze lekker bewegen en een wedstrijdje spelen.
- *Wat deed ik?*
Ik heb het spel kort uitgelegd, omdat ik zoveel mogelijk speeltijd wilde overhouden. Ik heb geen voorbeeld gegeven, maar zei na de uitleg dat we het eerst een keer zouden uitproberen. Omdat deze eerste spelronde uitstekend liep, heb ik dit meteen als een echte ronde geteld. Ik heb dus niet gedaan wat ik in eerste instantie aangaf. Ik heb tijdens het spelen van het spel weinig hoeven te doen, behalve aanmoedigen. Ook heb ik samen met de vakleerkracht gymnastiek een paar zwakke lezers ondersteund bij het lezen van het woordkaartje en de antwoorden. Bij het bepalen van de winnaar, heb ik de woordenboekbetekenis van de doelwoorden nog eens herhaald (2). Ik heb een kans laten liggen om de kinderen te wijzen op een sterke actie van een kind: hij heeft zich niet laten afleiden door wat er al was neergelegd en was zo zeker van zijn zaak dat hij zijn woordkaartje alsnog bij een al compleet woordpaar heeft gelegd.
- *Wat dacht ik?*
Ik vroeg me af of ik het spelverloop wel duidelijk genoeg had uitgelegd. En tijdens het spelen dacht ik na over het leerrendement van de oefening. De kinderen leken namelijk vooral bezig te zijn met de estafette. Toch hebben alle kinderen twee tot drie beurten gehad. Bij elke beurt moeten ze nadenken: welk woord lees ik, wat betekent het, welke kenmerken heeft het en bij welke categorie hoort het? Dat zijn toch best wat gedachten die de revue passeren.
- *Wat voelde ik?*
Ik was trots op mezelf dat ik mijn woordenschatonderwijs, voor het eerst, tijdens een hele andere les had toegepast. Wel twijfelde ik over de hoeveelheid werk voor mij als leerkracht en of die opwoog tegen de voordelen van dit spel (ten opzichte van een kleiner spel zonder voorbereidingstijd).

Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief

- *Wat wilden de leerlingen?*
Winnen van het andere team en hun eigen woordkaartjes op de goede plek neerleggen.
- *Wat deden de leerlingen?*
Ze renden zich rot en lazten onderweg al welk woord ze hadden. Op het moment dat ze aan de overkant van de gymzaal waren, wisten ze vaak al waar ze hun kaartje neer moesten leggen. Ik vond het erg bijzonder dat een leerling liet zien zich niets aan te trekken van wat zijn voorganger had gedaan. De betreffende leerling kreeg een woordkaartje en legde het achter een woordpaar dat al compleet was. Deze leerling heeft laten zien dat hij zeker is van zijn zaak

en zich niet onzeker laat maken. • <i>Wat dachten de leerlingen?</i> Tijdens het spelen leken de kinderen vooral bezig te zijn met de wedstrijd. Uit de beoordeling blijkt dat ze het spel positief hebben ervaren (gemiddelde cijfer is een 4,6 oftewel <i>leuk/heel erg leuk</i>). • <i>Wat voelden de leerlingen?</i> De kinderen leken zich opgewonden/enthousiast te voelen. Dit is op de video te zien: ze sprongen heen en weer, moedigden hun teamgenoten aan, riepen en waren beweeglijk. Door het wedstrijdelement moesten ze presteren onder druk. Ik kon zien dat sommige kinderen zichzelf bijna niet toestonden tijd te nemen om te lezen en kijken.
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
• <i>Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?</i> Ik vind het in de praktijk een hele opgave om <u>groots, meeslepend (5b)</u> en binnen andere vakgebieden te consolideren.
• <i>Wat is daarbij de invloed van de context?</i> Ik ben me bewust geworden van de mogelijkheid om mijn woordenschatonderwijs in een andere situatie en les toe te passen. Wel ben ik kritisch over de meerwaarde ervan ten opzichte van de hoeveelheid werk voor de leerkracht. Wat ik niet moet vergeten is dat het materiaal dat ik nu heb gemaakt volgende jaren kan worden hergebruikt.
• <i>Wat betekent dit nu voor mij?</i> Ik heb gemerkt dat ik het leuk vind om dit soort activiteiten uit te voeren, maar als ik realistisch ben weet ik van mezelf dat ik het door de tijdsinvestering niet vaak zal doen. Nu ik het als doel heb gesteld tijdens mijn onderzoek, doe ik het wel. Ik weet dus dat ik het wel kan.
• <i>Wat is dus mijn probleem?</i> Ik moet er opnieuw voor waken dat ik niet in mijn valkuil stap: blijven nadenken en niet overgaan tot het uitvoeren van ideeën (actief experimenten).
Fase 4: Alternatieven
• <i>Welke alternatieven zie ik?</i> Het is zowel qua tijd (rooster) als qua voorbereiding niet realistisch om dit soort activiteiten dagelijks uit te voeren. Ik zal volgende week daarom net als afgelopen week nog een keer het spelen van één grotere activiteit afwisselen met enkele kleinere. Mijn alternatief is dus om het uitvoerbaar te houden. Het moet, vind ik, ook na de onderzoeksperiode vol zijn te houden. Anders zal het me dan niet lukken om dagelijks op excellent niveau te blijven consolideren.
• <i>Welke voor- en nadelen hebben die?</i> Voordeel is dat het voor de leerkracht aantrekkelijk en werkbaar blijft. Nadeel is dat de oefeningen meer tijdens de taallessen zelf zullen plaatsvinden, 'gewoon' in de klas.
• <i>Wat neem ik mij voor de volgende keer voor?</i> Ondanks de tijd die het kost, wil ik de grotere oefening wel net zo goed voorbereiden als die van vandaag. Het bewegingselement werkte opnieuw goed bij deze groep en ik wil de volgende keer nogmaals een oefening uitkiezen waarin dit terugkomt.

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

Oefening: Stoorzender (3)
Datum: 27-03-2012 (4)

Tijd: ± 15 minuten (5b)

Fase 1: Handelen

- Wat wilde ik bereiken?
Dat de kinderen in een andere setting (1) de doelwoorden zouden herhalen.
- Waar wilde ik op letten?
Op hoe deze oefening zou worden ontvangen. De kinderen mogen tijdens de oefening namelijk iets doen wat ze normaal gesproken niet mogen: schreeuwen en roepen. Ik wil letten hoe de verschillende kinderen reageren op het lawaai.
- Wat wilde ik uitproberen?
Ik wilde kijken of ik de controle over de groep kon houden tijdens dit spel. Het is een hele andere situatie dan ik de klas en ik wilde uitproberen hoe ik er zelf en hoe de kinderen hierop zouden reageren.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief

- Wat wilde ik?
Ik wilde kort de bedoeling van het spel uitleggen en dan snel starten. Ik wilde dat de kinderen helemaal zouden opgaan in het spel, maar wel zouden kunnen stoppen op mijn teken.
- Wat deed ik?
Ik vertelde dat de kinderen bij dit spel iets mochten wat normaal eigenlijk nooit mag: schreeuwen en roepen! Ik heb de bedoeling van het spel en de spelregels uitgelegd. Hierbij liep ik door de gymzaal om te laten zien waar de zenders, de ontvangers en de stoorzenders moesten gaan staan. Ik heb de zandloper laten zien en verteld dat elk spel een minuut zou worden gespeeld. Tijdens de eerste ronde kwam ik er al snel achter dat dit te lang was, dus ben ik de volgende rondes telkens na ongeveer een halve minuut gestopt. Ik ben vergeten een stopteken af te spreken.
Ik heb de drie groepen telkens een andere rol gegeven (zender, ontvanger, stoorzender).
- Wat dacht ik?
Jeetje, wat een herrie! Het lawaai was echt oorverdovend, vooral omdat het zo galmde in de gymzaal. Toen dacht ik: help, hoe leg ik het spel stop? Ik was namelijk vergeten een stopteken af te spreken. Dat vond ik niet slim van mezelf, vooral bij dit spel.
- Wat voelde ik?
Ik voelde me in het begin wat opgelaten, omdat ik niet wist hoe bijv. leerling S. zou reageren op de herrie. Toen ik merkte dat hij niet verdrietig of boos werd (hij laat het altijd direct zien als hij iets niet fijn vindt), kon ik wat meer ontspannen. Ik voelde me even hulpeloos toen ik merkte dat ik niks had afgesproken over het stoppen. Maar door eenvoudig een gebaar te maken, kon ik snel de rust in het spel brengen en voelde ik me weer zeker.

Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief

- Wat wilden de leerlingen?
Elke groep had een andere rol, maar wilde tegelijkertijd hetzelfde: zo hard mogelijk schreeuwen.
- Wat deden de leerlingen?
Ze gingen helemaal op in het spel (5b). Een paar kinderen hadden daardoor helemaal niet door dat ze moesten stoppen, dat was mooi om te zien. Leerling S. had de eerste ronde niet door dat ze moest luisteren wat de zenders riepen en was zelf zoveel mogelijk geluid aan het maken. Een paar kinderen deden af en toe hun handen voor hun oren tegen het lawaai.
- Wat dachten de leerlingen?
De meeste kinderen vonden het denk ik erg leuk om iets te mogen doen dat normaal gesproken niet mag. Dat blijkt ook uit de beoordeling: 11 kinderen vonden het spel heel erg leuk. Er was 1 meisje dat het spel helemaal niet leuk vond en 2 kinderen vonden het niet leuk.

Dit past bij hun karakter: het zijn hele rustige, zachtaardige kinderen. • Wat voelden de leerlingen? De meeste kinderen voelden zich opgewonden en blij dat ze zo hard mochten schreeuwen. Ze hadden lol en werden er vrolijk van. Drie kinderen voelden zich niet fijn tijdens het spel: ze vonden het lawaai niet prettig.
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
• Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Ik hou het logboek en de reflectiecyclus onder andere bij om erachter te komen welke oefeningen wel en welke niet werken in mijn praktijk. Uit de antwoorden hierboven wordt duidelijk dat deze oefening goed is in te zetten, maar dat er wel enkele kanttekeningen zijn. Zo moet je een duidelijk stopteken afspreken en moet je er rekening mee houden dat niet alle kinderen het lawaai prettig vinden. Ik kan me voorstellen dat ik het spel niet in zou zetten bij een groep die moeilijk kan omgaan met vrije situaties of bij een groep met een aantal kinderen met ASS.
• Wat is daarbij de invloed van de context? Ik heb het spel in de gymzaal gespeeld en daar galmde het en werd het geluid versterkt. Ik denk dat het spel beter buiten kan worden gespeeld. Dan hebben de kinderen die niet goed tegen lawaai kunnen er minder last van.
• Wat betekent dit nu voor mij? Ik neem dit spel op in mijn repertoire, maar met de kanttekening dat ik het niet op elk moment kan inzetten. Als je het namelijk buiten op de speelplaats speelt, dan heeft de hele school last van het geluid. En dat je wel een groep moet hebben die je als leerkracht voldoende snel kunt bijsturen.
• Wat is dus mijn probleem? De oefening kan ik toevoegen aan mijn repertoire, maar is maar beperkt bruikbaar.
Fase 4: Alternatieven
• Welke alternatieven zie ik? De oefening buiten spelen in plaats van in de gymzaal. Dit kan alleen als we een keer naar het Ledeboerpark gaan. Als ik het namelijk in het parkje bij de school speel, hebben de flatbewoners er last van.
• Welke voor- en nadelen hebben die? De oefening is daardoor maar beperkt in te zetten.
• Wat neem ik mij voor de volgende keer voor? Het spel (als de groep en de kinderen dit toelaten) wel spelen, omdat het leuk is om iets te mogen wat normaal gesproken verboden is!

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

Oefening: Memory (3)
Datum: 3-4-2012 (4)

Tijd: ± 20 minuten (5a)

Fase 1: Handelen

- Wat wilde ik bereiken?
Dat de kinderen op hun eigen niveau zouden werken aan het consolideren van de doelwoorden. Een groep op woordniveau en een groep op betekenisniveau (6a). Ook wilde ik het leren van elkaar in kleine groepjes (van 3 à 4) stimuleren.
- Waar wilde ik op letten?
Of de kinderen die ik had ingedeeld bij de memory waarbij ze een woordbetekenis bij een woord moesten zoeken, hiermee uit de voeten zouden kunnen. En of ze elkaar zouden helpen, bijv. bij het lezen van de betekenissen.
- Wat wilde ik uitproberen?
Het werken op twee niveaus, waarbij ik vooraf een indeling had gemaakt op basis van de toetsresultaten van de logopedische screening. De kinderen met een benedengemiddelde woordenschat hebben op woordniveau gewerkt en die met een gemiddelde/voldoende woordenschat op betekenisniveau.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief

- Wat wilde ik?
Ik wilde een hele korte uitleg geven, omdat het spel bekend is (we spelen regelmatig online memory in twee groepen). Ook wilde ik dat de kinderen vaak met de doelwoorden in aanraking zouden komen, ze vaak zouden lezen en horen om ze in te slijpen.
- Wat deed ik?
Ik vertelde kort dat we memory gingen spelen, alleen nu niet met plaatjes maar met de woorden van de woordkast die we gisteren hadden gemaakt. Ik heb de woordkast op het digibord gezet en gezegd dat de kinderen hierop konden afkijken (welk woord is positief en welk negatief?). Daarna heb ik de tafels in groepjes laten zetten en de kinderen hierover verdeeld. Elk groepje kreeg een bakje met woordkaartjes. Ik had dit goed voorbereid, maar tijdens het uitleggen heb ik iets door elkaar gehaald waardoor het niet meer helemaal klopte. Ik heb deze bakjes daarom niet gebruikt (gelukkig had ik van elk soort memory een reserve bakje). Hiervoor had ik vooraf een indeling gemaakt. Ik heb het spel een paar keer stilgelegd om extra uitleg te geven.
- Wat dacht ik?
Dat ik weer een inschattingsfout had gemaakt met betrekking tot de beginsituatie. Ik ging ervan uit dat de kinderen de spelregels van memory zouden kunnen toepassen, omdat we het vrij regelmatig digitaal spelen. Dit bleek een onjuiste aanname. Zo waren er kinderen die de kaartjes na hun beurt door elkaar husselden of maar één kaartje omdraaiden. Tijdens het rondlopen merkte ik dat de kinderen in de goede groepjes zaten (qua woord-woord en woord-woordbetekenis). Doordat de woorden en woordbetekenissen bij het omdraaien van een kaartje telkens hardop moesten worden gezegd, waren alle kinderen actief aan het oefenen. Dat vond ik positief om te zien.
- Wat voelde ik?
Na de start voelde ik me een beetje stom, omdat het begin van het spel onrustig verliep. Er waren een aantal dingen onduidelijk en hierdoor verliep het samenwerken minder soepel. Er was weinig effectieve leertijd. Nadat ik het spel een paar keer had onderbroken om de regels te verduidelijken, ging het duidelijk beter. Toen de regels eenmaal duidelijk waren, werd het rustiger in de klas en ging het minder over welles/nietes en meer over de inhoud. Toen was ik tevreden.

Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief

- Wat wilden de leerlingen?
De leerlingen wilden zoveel mogelijk memory paren verdienen en zo het spel winnen.

• Wat deden de leerlingen? Ze begonnen wat aarzelend aan het spel. Sommige groepjes wisten niet hoe ze de kaartjes moesten neerleggen, anderen niet wat ze ermee moesten doen. Dit zorgde voor wat onrust en onenigheid. Toen de regels eenmaal duidelijk waren, speelden ze fanatiek maar voor zover ik weet wel eerlijk. Een groepje van twee kinderen wist meteen wat de bedoeling was en ging direct aan de slag. • Wat dachten de leerlingen? Ze vonden het in het begin verwarrend en wisten niet goed wat ze moesten doen. Na de extra uitleg vonden ze het wel wat leuker, dat was te zien aan hun houding. Ook werden ze serieuzer, ze dachten aan winnen. Ze vonden het geen bijzonder spel. Dat is terug te zien in de beoordeling: het gemiddelde is een 3 (= gewoon). • Wat voelden de leerlingen? In het begin voelden ze onzekerheid, na de extra uitleg en de hulprondes van mij voelden ze zich zekerder. Sommige kinderen vonden het lastig om rekening te houden met de anderen uit hun groepje en vonden dat niet altijd even leuk.
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
• Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Dat ik kan concluderen dat een spel, hoe bekend het ook lijkt, voor de meeste kinderen uit de onderzoeksgroep toch nieuw voelt en onzekerheid oproept. En dat ik daar rekening mee moet houden in mijn aanpak en uitleg. Duidelijkheid is en blijft het sleutelwoord tot succes.
• Wat is daarbij de invloed van de context? Doordat ik tijdens dit onderzoek elke dag een nieuwe consolideeroefening aanbied, ben ik er al een paar keer tegenaan gelopen dat de uitvoering langer duurt dan gepland. Als ik na de onderzoeksperiode doorga en de oefeningen opnieuw aanbied, verwacht ik dat de uitvoering soepeler zal verlopen.
• Wat betekent dit nu voor mij? Ik moet tijdens het voorbereiden rekening houden met het matige begrip en de geringe transfer van een aantal kinderen. Ik moet niet denken dat ze iets weten of kennen, maar moet het nagaan.
• Wat is dus mijn probleem? Ik vind niet dat ik echt van een probleem kan spreken. Wel moet ik me er telkens van bewust zijn dat dingen die voor mij vanzelfsprekend zijn, niet altijd voor de kinderen zo zijn.
Fase 4: Alternatieven
• Welke alternatieven zie ik? De uitleg concretiseren en visueel maken. Dus echt een paar spelrondes voordoen, in plaats van alleen uitleg geven in woorden en even één kort voorbeeldje geven.
• Welke voor- en nadelen hebben die? Het kost meer tijd, waardoor het spel niet even kort tussendoor kan worden gespeeld. Sommige kinderen moeten het echt zelf doen en ervaren, voordat ze het gevoel hebben dat ze het begrijpen, voor hen werk dit daarom ook nog onvoldoende verhelderend. Als het spel door de langere uitleg uiteindelijk beter wordt gespeeld, is er sprake van meer effectieve leertijd. Dan levert de tijdsinvestering dus zeker wat op.
• Wat neem ik mij voor de volgende keer voor? Bij de volgende oefening die ik aanbied, wil ik opnieuw rekening houden met de verschillen tussen de kinderen. Hierbij wil ik niet alleen kijken naar de toetsuitslagen, maar ook de dingen die ik heb gezien tijdens de les meenemen.

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

Oefening: Geef het woord door, en door, en door... (3)
Datum: 10-04-2012 (4)

Tijd: ± 10 minuten (5a)

Fase 1: Handelen

- Wat wilde ik bereiken?
Dat tijdens één oefening een deel van de kinderen passief en een deel actief zou consolideren (differentiëren naar leerdoel = 6b). Tot nu toe heb ik daar namelijk nog niet bewust aan gewerkt.
- Waar wilde ik op letten?
Dat ik de juiste kinderen zou uitkiezen met het oog op het doel (passief versus actief) en of het de kinderen zou lukken om het uitbeelden in de praktijk te brengen.
- Wat wilde ik uitproberen?
Het werken met twee doelen in één oefening en het laten uitbeelden van relatief nieuwe woorden.

Fase 2: Terugblikken op het handelen

Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief

- Wat wilde ik?
Ik wilde deze keer heel kort een spel spelen, omdat we deze week eigenlijk alle tijd nodig hebben om voor de jaarlijkse uitvoering voor de ouders van vrijdag a.s. te oefenen. Ik heb namelijk al vaak gemerkt dat oefeningen die te boek staan als 5-minutenoefening in de praktijk langer duren, bijvoorbeeld vanwege de uitleg.
- Wat deed ik?
Ik heb een korte mondelinge uitleg gegeven. Bij het terugkijken van de beelden zag ik dat deze eerste uitleg onduidelijk en onlogisch was. Het leek of ik zelf niet goed wist hoe het spel in elkaar stak. Ik zei dat we de eerste keer een ronde zouden proberen. Op de video is dan te zien dat ik tijdens het spelen wel heel helder aan de spelers uitleg wat ze moeten doen. Ik gebruik de kinderen bij de uitleg.
- Wat dacht ik?
Waarom leg ik het nou niet meteen zo uit? Dat scheelt kostbare speeltijd.
- Wat voelde ik?
Zodra we begonnen met spelen, merkte ik dat de kinderen de bedoeling snel doorkregen en enthousiast meededen. Toen voelde ik me opgelucht. Ook was ik blij dat ik uit mijn hoofd de goede kinderen had uitgekozen (speler 1, 2 en 3 moesten kinderen zijn die passief moesten consolideren en speler 4 actief).

Wat gebeurde er concreet: leerlingenperspectief

- Wat wilden de leerlingen?
Een aantal kinderen wilde graag de beurt en laten zien dat ze goed konden uitbeelden. Een ander deel wilde liever toekijken en vroeg niet actief om de beurt.
- Wat deden de leerlingen?
Ze luisterden goed naar de aanwijzingen en waren geconcentreerd tijdens het spelen. Ook vonden sommige kinderen het spannend of het wel of niet zou worden geraden: je ziet ze een beetje onrustig worden.
- Wat dachten de leerlingen?
Klopt het woord dat ik in mijn hoofd heb wel? Hoe moet ik het uitbeelden? Wat was het ook alweer (jongen 3 tijdens de tweede spelronde)?
- Wat voelden de leerlingen?
Op de video is te zien dat meisje 1 van spelronde 2 een rood hoofd krijgt terwijl ze aan het uitbeelden is. Ze voelt zich opgelaten/bekeken. Jongen 3 van spelronde 2 voelt zich onzeker. Ik kan dat zien aan zijn lichaamstaal: hij begint dan altijd wat drukke bewegingen met zijn armen te maken en begint telkens aan iets, maar durft het niet af te maken. Uit het cijfer dat

deze kinderen hebben gegeven (allebei een 5 = heel erg leuk) blijkt dat ze het spel wel positief hebben ervaren. De overige kinderen lijken vooral plezier te hebben op de videobeelden. Ook al hebben ze niet de beurt, ze vinden het blijkbaar leuk/spannend om te kijken hoe de andere kinderen het ervan afbrengen. Dit wordt bevestigd door de gemiddelde beoordeling van een 4,7 (< heel erg leuk). Ik had niet verwacht dat ze het zo zouden ervaren, dacht dat ze het misschien wat saai zouden vinden. Het tegendeel was dus waar.
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen? Ik heb ervoor gekozen om de kinderen met als doel passief consolideren het woord te laten uitbeelden. Dit zijn de kinderen die een benedengemiddelde tot lage woordenschat hebben. Ik ging er vanuit dat dit veilig voor ze zou voelen, omdat ze het woord niet actief hoefden te gebruiken. Uit de beelden blijkt dat een paar kinderen wel wat onzeker oogt. En de kinderen die aan passief consolideren werkten, hebben hun doel niet bereikt omdat ik vergeten ben de betekenis te laten verwoorden.
Wat is daarbij de invloed van de context? Ik denk dat het klassikaal uitvoeren van de opdracht hier deels mee te maken heeft. Er waren veel ogen gericht op de kinderen die moesten uitbeelden. In een kleine groep voelen ze zich waarschijnlijk veiliger. De tijdsdruk die ik voelde, heeft ervoor gezorgd dat ik het benoemen van de woordbetekenis heb overgeslagen.
Wat betekent dit nu voor mij? Ik neem deze punten mee wanneer ik deze oefening nog een keer uitvoeren. Dan trek ik er niet meer tijd voor uit, maar gebruik ik wel meteen kinderen bij de uitleg. En ik heb ervaren dat het niet altijd handig is om in één oefening aan twee leerdoelen te werken. Eén kreeg de overhand, het was het allebei net niet.
Wat is dus mijn probleem? Binnen één oefening differentiëren naar leerdoel (passief versus actief consolideren) kwam niet uit de verf.
Fase 4: Alternatieven
Welke alternatieven zie ik? De oefeningen in kleinere groepen laten spelen. Niet binnen één, maar door middel van twee oefeningen differentiëren naar leerdoel.
Welke voor- en nadelen hebben die? Voordeel: Ik kan de kinderen vooraf indelen bij een oefening en zo het werken aan hun leerdoel zeker stellen. Nadeel: Ik moet twee oefeningen voorbereiden. Ook moet ik de uitvoering in twee groepen tegelijk begeleiden, want de tijd staat niet toe dat er twee keer 10/15 minuten aan consolideren wordt gewerkt (i.v.m. de jaarlijkse uitvoering).
Wat neem ik mij voor de volgende keer voor? Ik ga zo twee oefeningen selecteren voor morgen (één gericht op passief en één op actief consolideren) omdat ik wil uitproberen of het differentiëren naar leerdoel dan beter lukt.

Bewerking van Korthagen, 1998 (in Fonderie-Tierie & Hendriksen (red.), 2005).

Bijlage 16 Kopie e-mail Rezulto Onderwijsadvies

Van: M. P.

Verzonden: dinsdag 13 maart 2012 14:12

Aan: Rezulto Onderwijsadvies

CC: Karin Aalbers

Onderwerp: vraagje aan Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen

Hallo Dirkje en Marianne,

Als logopedist en woordenschatcoördinator op school, help ik een collega met haar eindscriptie voor de opleiding Master SEN (Special Educational Needs).

Ze heeft doet onderzoek naar een deelaspect (consolideeroefeningen) van Met Woorden in de Weer. Iedere week bespreken we samen bepaalde punten en beoordelen we video's van haarzelf tijdens consolideeractiviteiten van Met Woorden in de Weer.

Nu is onze vraag: Wat is precies **passief consolideren** en **actief consolideren**.

En bedoelen jullie daarmee wat anders dan **consolideren van passieve woordenschat** en **consolideren van actieve woordenschat** ?

Graag op korte termijn jullie reactie, zodat we verder kunnen met het onderzoek.

Met vriendelijke groeten,

M. P.

Logopedist en woordenschatcoördinator school X Enschede

Van: Rezulto Onderwijsadvies [info@rezulto.nl]

Verzonden: woensdag 21 maart 2012 14:11

Aan: M. P.

Onderwerp: RE: vraagje aan Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen

Dag M.,

Het antwoord is simpel:

- passieve woordenschat: kinderen begrijpen de woorden maar gebruiken deze niet in hun eigen taalgebruik
- actieve woordenschat: kinderen begrijpen de woorden én gebruiken deze ook in hun eigen taalgebruik

Voor het consolideren (*herhalen van woorden en betekenissen net zo lang tot de leerlingen dit weten*) betekent dit dat je kan inzetten op passieve woordenschat door bijvoorbeeld bij de onderbouw-woorden flaneren, slenteren, marcheren dit eerst zelf voor te doen en het daarna met de hele groep te doen terwijl je steeds de woorden zelf zegt. Actief is: bedenken in tweetallen wat jullie de leukste manier van lopen vinden en dan gaan we daarna kijken op welke manier van lopen het meest gestemd is.

Je kunt als leerkracht differentiëren door voor bepaalde leerlingen als doel te hebben dat ze woorden passief moeten kennen en de rest van de groep actief.

Ik hoop je hiermee voldoende geholpen te hebben. Succes met de begeleiding!

Met vriendelijke groet,

Dirkje van den Nulft

Onze website is www.rezulto.nl en we zijn te bereiken via info@rezulto.nl

FW: vraagje aan Dirkje van den Nulft en Marianne Verhallen

Van: M. P.

Verzonden: woensdag 21 maart 2012 20:16

Aan: Karin Aalbers

Hoi Karin,

Is dit voldoende antwoord op onze vraag ?

Ik begrijp hieruit dat passief consolideren dus is: consolideren van passieve woordenschat.
idem met actief consolideren...

Tot morgen!

Groetjes, M.

Bijlage 17 Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren ingevuld door leerkracht/onderzoeker

Ingevuld door de leerkracht/onderzoeker na week 1

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Aandachtspunt week 1 en 2
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Aandachtspunt week 1 en 2
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Aandachtspunt week 1 en 2. Zie bijlage 23
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Aandachtspunt week 1 en 2
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Op dit moment heb ik laten zien dat ik 4 werkvormen/oefeningen kan toepassen.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Zie kolom 8 en 9 van bijlage 12
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Zie kolom 10 en 11 van bijlage 12
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeiperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Ingevuld door de leerkracht/onderzoeker na week 2

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Aandachtspunt week 1 en 2
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Aandachtspunt week 1 en 2
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Aandachtspunt week 1 en 2 Zie bijlage 23
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Aandachtspunt week 1 en 2
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Op dit moment heb ik laten zien dat ik 8 werkvormen/oefeningen kan toepassen.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Zie kolom 8 en 9 van bijlage 12
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Zie kolom 10 en 11 van bijlage 12
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Ingevuld door de leerkracht/onderzoeker na week 3

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	'Woordweb estafette' uitgevoerd tijdens de gymles.
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Tijdens uitvoering regelmatig woordbetekenissen herhaald (zie logboek en reflectiecyclus week 3).
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Drie oefeningen: 'Het geheime bordwoord', 'Woordweb estafette' en 'Wat is weg?'
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Zie bijlage 23
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Aandachtspunt week 3 en 4. Uitgevoerde oefeningen: 'Het geheime bordwoord' en 'Wat is weg?'.
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)		X	Aandachtspunt week 3 en 4. 'Woordweb estafette' tijdens de gymles.
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Op dit moment heb ik 11 werkvormen uitgevoerd.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Zie kolom 8 en 9 van bijlage 12
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Zie kolom 10 en 11 van bijlage 12
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeiperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Ingevuld door de leerkracht/onderzoeker na week 4

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Inkleurpuzzel gemaakt en uitgevoerd in de tijd dat er een creatieve les op het programma stond.
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		De oefeningen leenden zich hier niet voor.
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Vier oefeningen: 'Inkleurpuzzel', 'Stoorzender', 'Geef je woord door' en 'Afscheid nemen'.
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Zie bijlage 23
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Aandachtspunt week 3 en 4. Uitgevoerde oefening: 'Geef je woord door'
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)		X	Aandachtspunt week 3 en 4. Uitgevoerde oefeningen: 'Inkleurpuzzel' (kleuropdracht) 'Stoorzender' (meeslepend door het lawaai) en 'Afscheid nemen' (taal/creatief).
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		15 werkvormen uitgevoerd.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Zie kolom 8 en 9 van bijlage 12
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Zie kolom 10 en 11 van bijlage 12
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		Alle kinderen hebben hetzelfde gedaan.
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		Alle kinderen hebben hetzelfde gedaan.
6c	- differentiatie naar tijd en/of groepeeringsvorm	X		Alle kinderen hebben hetzelfde gedaan.

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Ingevuld door de leerkracht/onderzoeker na week 5

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	In het computerschema het werken met de woordenschatsoftware bij Taal in Beeld ingepland voor de 'zwakke' groep (hele week).
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		De oefeningen leenden zich hier niet voor.
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Drie oefeningen: 'De koning', 'Memory', 'Het rijmt op'.
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Zie bijlage 23
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Uitgevoerde oefeningen: 'De koning' 'Memory' en 'Het rijmt op'.
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Op dit moment heb ik laten zien dat ik 18 werkvormen/oefeningen kan toepassen.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Zie kolom 8 en 9 van bijlage 12
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Zie kolom 10 en 11 van bijlage 12
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)		X	Bij 'De koning' kon een kind zelf kiezen of het aanwijzingen op woord- of betekenisniveau gaf. Bij 'Memory' en 'Het rijmt op' werkten groepjes op woord- en op betekenisniveau.
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		Alle kinderen hebben aan dezelfde doelen gewerkt.
6c	- differentiatie naar tijd en/of groepeeringsvorm		X	De 'zwakke' kinderen hebben 15 minuten extra geconsolideerd op de computer.

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Ingevuld door de leerkracht/onderzoeker na week 6

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	In het computerschema het werken met de woordenschatsoftware bij Taal in Beeld ingepland voor de 'zwakke' groep (hele week).
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Bij 'Geen ja, geen nee' en 'Stoelendans'.
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Vijf oefeningen: 'Geef het woord door, en door, en door...', 'Geen ja, geen nee', 'Schrijvertje', 'Stoelendans' en 'Zonder handen'.
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Zie bijlage 23
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Vijf oefeningen (zie opmerking bij 3).
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe		X	Op dit moment heb ik laten zien dat ik 23 werkvormen/oefeningen kan toepassen.
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Zie kolom 8 en 9 van bijlage 12
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Zie kolom 10 en 11 van bijlage 12
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		N.v.t.
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)		X	
6c	- differentiatie naar tijd en/of groepeeringsvorm		X	De 'zwakke' kinderen hebben 15 minuten extra geconsolideerd op de computer.

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Bijlage 18 Kijkwijzer leerkrachtgedrag excellent consolideren ingevuld door critical friend

Oefening: Laat het ze zeggen

Datum invullen en bekijken video: 12-03-2012 (week 1)

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Bij het geven van het voorbeeld en bij het herhalen van de woordbetekenissen.
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Woord laten omschrijven door kind en raden van doelwoord door kinderen.
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	Gezien in logboek en rooster (zie bijlage 23) van Karin.
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	Oefening 'Laat het ze zeggen'.
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Eén werkvorm gezien
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Niet zichtbaar in deze video, wel bewezen door lijst consolideeroefeningen.
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Idem
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groepeeringsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Oefening: Pictionary

Datum invullen en bekijken video: 19-3-2012 (week 2)

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		Puur activiteit/uitleg + controleren na de tijd
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Twee werkvormen gezien
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Niet zichtbaar in deze video, wel bewezen door lijst consolideeroefeningen.
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Idem
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Oefening: Woordweb-estafette

Datum invullen en bekijken video: 26-3-2012 (week 3)

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Tijdens de gymles
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Bij nabespreking (scores tellen) benoemt Karin nogmaals woorden en betekenissen
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)	X		
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)		X	
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Tot nu toe 3 werkvormen gezien
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Niet zichtbaar in deze video, wel bewezen door lijst consolideeroefeningen.
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Idem
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Oefening: Stoorzender

Datum invullen en bekijken video: 2-4-2012 (week 4)

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Tijdens de gymles
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		Niet gezien tijdens deze les
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)	X		
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)		X	
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Tot nu toe 4 werkvormen gezien
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Niet zichtbaar in deze video, wel bewezen door lijst consolideeroefeningen.
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Idem
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Oefening: Memory

Datum invullen en bekijken video: 11-4-2012 (week 5)

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Tijdens de uitleg en bij het controleren
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe	X		Tot nu toe 5 werkvormen gezien
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Niet zichtbaar in deze video, wel bewezen door lijst consolideeroefeningen.
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Idem
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)		X	
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)	X		
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm	X		

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

Oefening: Geef het woord door, en door, en door ...

Datum invullen en bekijken video: 16-4-2012 (week 6)

Nr.	Omschrijving leerkrachtgedrag	afwezig/ onzichtbaar	aanwezig/ zichtbaar	Opmerking
1	De leerkracht maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.	X		
2	De leerkracht maakt gebruik van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	Tijdens de uitleg van de opdracht
3	De leerkracht maakt gebruik van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren.		X	
4	De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse activiteit ingebed in het rooster.		X	
5	De leerkracht kan gevarieerd consolideren:			
5a	- klein en fijn (korte spelletjes tussendoor)		X	
5b	- groot en meeslepend (grotere spelactiviteit of integratie in andere vakgebieden)	X		
5c	- de leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe		X	In totaal 6 werkvormen gezien, overig bewijs: het logboek en de wekelijkse evaluaties
5d	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren		X	Niet zichtbaar in deze video, wel bewezen door lijst consolideeroefeningen.
5e	- de leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/of woordbetekenissen consolideren		X	Idem
6	De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:			
6a	- differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)	X		
6b	- differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)		X	
6c	- differentiatie naar tijd en/of groeperingsvorm		X	

Bewerking van Rezulto Onderwijsadvies bv, 2010.

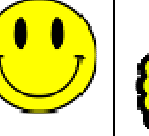
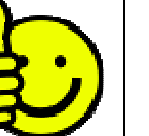
Bijlage 19 Beoordelingskaart consolideeroefeningen

Spel: (onderzoeker vult dit veld in)

Datum: (onderzoeker vult dit veld in)

Naam:

Ik vond dit spel (kruis één hokje aan):

				
1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Uitleg:

1. Ik vond het *helemaal niet leuk*.
2. Ik vond het *niet leuk*.
3. Ik vond het *gewoon*.
4. Ik vond het *leuk*.
5. Ik vond het *heel erg leuk*.

Bijlage 20 Overzicht beoordeling consolideeroefeningen door kinderen

WEEK 1

Oefening: Galgje
Datum: 5-3-2012
Werkvorm: klassikaal

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	1	4	3	6	14
Gemiddelde: 4 (leuk) Modus ² : 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Wat hoort bij elkaar?
Datum: 6-3-2012
Werkvorm: klassikaal

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	1	0	4	8	13
Gemiddelde: 4,5 (± leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Laat het ze zeggen
Datum: 8-3-2012
Werkvorm: kring

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	1	4	8	13
Gemiddelde: 4,5 (± leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Alle vogels vliegen
Datum: 9-3-2012
Werkvorm: klassikaal

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	2	1	12	15
Gemiddelde: 4,7 (± leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

² De modus is de meest voorkomende score, oftewel de score met de hoogste frequentie.

WEEK 2

Oefening: De detective
Datum: 12-3-2012
Werkvorm: klassikaal

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	3	3	8	14
Gemiddelde: 4,4 (> leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Krantentikkertje
Datum: 13-03-2012
Werkvorm: kring

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	0	3	9	12
Gemiddelde: 4,8 (< heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Gatentekst
Datum: 14-03-2012
Werkvorm: individueel (+deels begeleid)

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	1	2	4	1	6	14
Gemiddelde: 3,6 (± gewoon/leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Pictionary
Datum: 15-03-2012
Werkvorm: klassikaal (in 2 groepen)

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	1*	1	1	1	11	15
* Deze leerling was boos, omdat het woord bij zijn tekening pas na lange tijd werd geraden. Gemiddelde: 4,3 (> leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

WEEK 3

Oefening: Het geheime bordwoord
Datum: 19-03-2012
Werkvorm: klassikaal, in groepjes van 2/3

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	1	0	3	2	9	15
Gemiddelde: 4,2 (> leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Woordweb estafette
Datum: 22-03-2012
Werkvorm: klassikaal, in twee groepen/teams

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	2	2	12	16
Gemiddelde: 4,6 (leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Wat is weg?
Datum: 23-03-2012
Werkvorm: kring

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	3	0	4	2	5	14
Gemiddelde: 3,4 (> gewoon) Modus: 5 (heel erg leuk), maar 1x vaker dan 3 (gewoon)!						

WEEK 4

Oefening: Inkleurpuzzel
Datum: 26-03-2012
Werkvorm: individueel

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	4	0	12	16
Gemiddelde: 4,5 (leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Stoorzender
Datum: 27-03-2012
Werkvorm: klassikaal (3 teams)

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	1	2	1	1	11	16
Gemiddelde: 4,2 (> leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Geef je woord door
Datum: 28-03-2012
Werkvorm: kring

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	1	4	11	16
Gemiddelde: 4,6 (leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Afscheid nemen
Datum: 29-03-2012
Werkvorm: individueel

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	1	1	4	10	16
Gemiddelde: 4,4 (> leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

WEEK 5

Oefening: De koning
Datum: 2-4-2012
Werkvorm: klassikaal

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	1	4	4	6	15
Gemiddelde: 4 (leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Memory
Datum: 3-4-2012
Werkvorm: groepje

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	1	1	5	3	4	14
Gemiddelde: 3,6 (gewoon/leuk) Modus: 3 (gewoon)						

Oefening: Het rijmt op ...
Datum: 5-4-2012
Werkvorm: klassikaal

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	3	1	1	6	4	15
Gemiddelde: 3,5 (gewoon/leuk) Modus: 4 (leuk)						

WEEK 6

Oefening: Geef het woord door, en door, en door ...

Datum: 10-04-2012

Werkvorm: klassikaal: telkens een groepje van 4 kinderen actief bezig

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	1	2	13	16
Gemiddelde: 4,8 (< heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Geen ja, geen nee

Datum: 11-04-2012

Werkvorm: groepje

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	1	2	5	8
Gemiddelde: 4,5 (leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Schrijvertje

Datum: 11-4-2012

Werkvorm: duo

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	0	0	8	8
Gemiddelde: 5 (heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Stoelendans

Datum: 12-04-2012

Werkvorm: groepje

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	2	0	6	8
Gemiddelde: 4,5 (leuk/heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Oefening: Zonder handen

Datum: 12-04-2012

Werkvorm: duo

Beoordeling	1	2	3	4	5	Totaal
Aantal	0	0	1	0	7	8
Gemiddelde: 4,8 (< heel erg leuk) Modus: 5 (heel erg leuk)						

Bijlage 21 Samenvatting ingevulde logboek

Uitvoering (proces) - Alleen verbale uitleg in veel gevallen onvoldoende: concrete voorbeelden zijn essentieel en nemen onrust weg. - Oefening waarbij slimme vervolgvragen moeten worden gesteld verloopt individueel moeizaam, maar gaat beter in duo's/groepjes. - Oefening waarvoor klas moet worden 'verbouwd' duurt in praktijk langer dan 5 tot 10 minuten. - Oefening die beroep doet op rijmen verloopt niet soepel (vaardigheid wordt onvoldoende beheerst). - Tegelijkertijd in twee groepen werken (twee verschillende oefeningen doen) is mogelijk, mits de oefeningen geschikt zijn om naast elkaar te worden gespeeld.	
Gedrag leerkracht - Grijpt elke mogelijkheid aan de woordbetekenis te gebruiken. - Ook bekende oefeningen zoals 'Galgje' voegen wat toe aan repertoire. - Rol van coach/begeleider wordt vaak aangenomen. - Vergroot de betrokkenheid door gebruik fiches (winnaar krijgt sticker). - Stimuleert kinderen op hun eigen niveau te werken. Uitleg geven in twee groepen en vervolgens één ervan begeleiden.	Gedrag leerlingen - Vrijwel alle kinderen gebruiken de woordmuur³. - Onrustig door lang wachten op beurt. - Oefeningen met bewegingselement aantrekkelijk voor kinderen met bewegingsonrust. - Wedstrijdelement positief ontvangen. - Werken met attributen vinden ze leuk. - Gedrag kinderen voorspelt niet altijd hun beoordeling. - De 'sterke' groep kan na uitleg zelfstandig een spel spelen. - Onzekerheid over situatie/eisen zorgt bij perfectionistisch kind voor stress.
Gevoel leerkracht - Over het algemeen positief, want meeste kinderen straalden uit plezier te hebben (sommige spraken dit zelfs spontaan uit). - Oefeningen kunnen ondanks dat ze weinig voorbereidingstijd vergen toch erg krachtig zijn. - Te ingewikkelde opdracht: onprettig gevoel. - Oefening met veel voorbereidingstijd bleek de investering waard te zijn en werd positief ontvangen: goed gevoel. - Oefening die niet loopt ondanks de vele voorbeelden die ik geef: frustratie. - Twee oefeningen geselecteerd die goed naast elkaar kunnen worden gespeeld: trots. - Twee oefeningen geselecteerd die niet goed naast elkaar kunnen worden gespeeld: teleurgesteld. - Tijd die klaarzetten in beslag neemt, weegt niet op tegen meerwaarde spel. - Differentiëren naar leerdoel is best lastig te realiseren.	
Leermoment(en) - Inzicht dat je met hele eenvoudige spelletjes veel kunt bereiken en dat het consolideren niet altijd een hele opgave hoeft te zijn.	

³ Een regel van *Met woorden in de weer* is dat de woorden tijdens de consolideerfase zichtbaar in de klas aanwezig moeten zijn. Hiervoor is in de klas een speciale woordmuur ingericht, waarop de woordwebben van de doelwoorden zijn opgehangen. Deze bestaan uit de geplastificeerde woorden en afbeeldingen.

- Oefening kan soms beter in tweetallen/kleine groepjes worden uitgevoerd i.v.m. effectieve leertijd.
- Goede voorbereiding is bij een aantal oefeningen essentieel.
- Kinderen ondersteunen me bij bereiken van doel (dagelijks woordspel doen), door met te helpen herinneren (ze zijn enthousiast en ik daardoor ook).
- Inschatten beginsituatie onderzoeksgroep elke keer weer uitdaging.
- Kinderen kennen de spellen ook nog niet, dus volgende keren zal de uitleg minder tijd kosten.
- Samenwerken gaat (soms) beter met zelfgekozen partner.
- Of oefening groot en meeslepend is, hangt voor groot deel af van hoe de kinderen hem beleven.
- Betrokkenheid bij simpel spel kan onverwacht hoog zijn.
- Ik moet een open blik houden en pas oordelen na het uitproberen van een oefening.
- Differentiëren naar inhoud kan ook binnen relatief simpele spellen.
- Spel waarbij iets gewoons op andere manier moet (bijv. met je mond schrijven), was niet geschikt voor kind met overmatige angststoornis.

Bijlage 22 Samenvatting ingevulde reflectiecycli

Fase 1: Handelen
• <i>Wat wilde ik bereiken?</i> Alle kinderen actief laten nadenken over betekenisaspecten van doelwoorden. Alle kinderen actief laten nadenken over de uiterlijke aspecten van doelwoorden. De kinderen tijdens andere les dan de taalles, in andere omgeving en op actieve manier de woorden laten oefenen. Kinderen op hun eigen niveau laten consolideren. • <i>Waar wilde ik op letten?</i> Beurtverdeling. Juistheid van de door mezelf en de kinderen gegeven omschrijvingen. Hoe de kinderen reageren op 'ander' spel (in gymzaal met bewegingselement, op lawaai bij spel waarbij moet worden geschreeuwd). De juiste groepsindeling maken. • <i>Wat wilde ik uitproberen?</i> Actief consolideren. Oefening met 'actie-element'. Woordenschattoefening combineren met bewegingsactiviteit. Of ik de controle over de groep kon houden bij 'lawaaierige' oefening. Werken op twee niveaus/in twee groepen.
Fase 2: Terugblikken op het handelen
Wat gebeurde er concreet: leerkrachtperspectief
• <i>Wat wilde ik?</i> Oefening helder uitleggen, werkvorm (kring) goed begeleiden. Alle kinderen bij de oefening betrekken. Eerlijk laten verlopen. Nadenken over woordbetekenissen combineren met bewegen. Spel kunnen stopleggen op mijn teken. Snel uitleggen. • <i>Wat deed ik?</i> Oefening uitleggen. Voorbeelden geven om verbale uitleg te verduidelijken. Voorgedaan wat de kinderen moeten doen ('modelling'). Geassisteerd bij de uitvoering, rol van scheidsrechter aangenomen. Aanmoedigen. Zwakke lezers ondersteund. Vergeten stopteken af te spreken. Chaotisch en niet duidelijk uitleggen. • <i>Wat dacht ik?</i> Dat ik van sommige kinderen te lage verwachtingen had. Had ik bepaalde praktische verbeterpunten kunnen voorzien? Wat is het leerrendement? Weegt de hoeveelheid werk voor mij als leerkracht op tegen de voordelen van dit spel? Wat stom dat ik vergeten ben stopteken af te spreken. Alweer beginsituatie onjuist ingeschat. Waarom leg ik het pas de tweede keer duidelijk uit in plaats van direct? • <i>Wat voelde ik?</i> Positief gevoel: er was rust, aandacht en de oefening werd begrepen waardoor aan het doel (= actief consolideren) kon worden gewerkt. Verrast door chaos, later kon ik genieten van de drukte die het gevolg was van het fanatisme van de kinderen. Bij het 'lawaaierige' spel voelde ik me achtereenvolgens opgelaten, ontspannen, hulpeloos en zeker. Tevreden omdat door mijn aanwijzingen de aandacht toch naar de inhoud ging. Blij dat ik de goede kinderen had gekozen.
Wat gebeurde er concreet: leerlingperspectief
• <i>Wat wilden de leerlingen?</i> Laten zien wat ze wisten. Winnen van de tegenpartij. De beurt krijgen versus toekijken. • <i>Wat deden de leerlingen?</i> Hun vinger opsteken. Naar de woordmuur kijken. Eerlijk spelen. De beurt goed doorgeven. Elkaar wijzen op de spelregels. Zeker zijn van hun zaak. Opgaan in het spel. Geconcentreerd meedoen. Onrustig worden van de spanning. • <i>Wat dachten de leerlingen?</i> Ze hopen dat ze het goede antwoord geven en zo de beurt krijgen. Ik wil winnen! Leuk om te mogen schreeuwen, maar ook: niet leuk. Doe ik het wel goed? • <i>Wat voelden de leerlingen?</i> Veiligheid. Uitdaging. Bewegingsdrang. Eerste spelronde frustratie, tweede ronde plezier. Opgewondenheid/enthousiasme. Opgewonden versus niet prettig.

Onzekerheid, maar na extra uitleg meer zekerheid. Twee kinderen voelden zich opgelaten terwijl ze voor de klas iets uitbeeldden. Leuk/spannend om te kijken naar hoe de anderen het ervan afbrengen.
Fase 3: Bewustwording van essentiële aspecten
• <i>Hoe hangen de antwoorden op de vorige vragen met elkaar samen?</i> De oefening geeft zowel de kinderen als mezelf een positief gevoel. Experimenteren pakt positief uit. Bewustwording: de spellen zijn niet alleen voor mij een nieuwe uitdaging, maar voor de kinderen natuurlijk ook. Ik vind het in de praktijk een hele opgave om groots, meeslepend en binnen andere vakgebieden te consolideren. Oefening met veel lawaai wel inzetbaar in deze groep, maar is niet voor alle kinderen even geschikt. Duidelijkheid is en blijft de sleutel tot succes (beginsituatie juist inschatten is telkens weer belangrijk).
• <i>Wat is daarbij de invloed van de context?</i> Kinderen waren rustig en geduldig, waardoor ik me op de inhoud kon richten. Enkele praktische zaken zorgden voor wat onrust (o.a. lawaai van de speelplaats). Gymzaal is geschikt voor spel met bewegingselement. Gymzaal galmt erg en is daardoor minder geschikt voor 'lawaaierig' spel. Klassikale uitvoering zorgt voor onzekerheid bij sommige kinderen, door de vele ogen die op ze zijn gericht.
• <i>Wat betekent dit nu voor mij?</i> Ik zie in dat ik in staat ben mijn oude patroon van het overslaan van de consolideerfase te doorbreken. Ik realiseer me dat de manier waarop ik een situatie ervaar, niet altijd een graadmeter is voor de werkelijke situatie. Ik weet dat ik grotere activiteiten kan uitvoeren en dat ik er plezier aan beleef, maar als het niet moet dan doe ik het in de praktijk niet. Ik moet altijd nagaan of de kinderen iets echt weten of kennen. Ik heb ervaren dat het niet altijd handig is om in één oefening aan twee leerdoelen te werken.
• <i>Wat is dus mijn probleem?</i> Ik moet de neiging om de veilige en bekende weg te bewandelen onderdrukken, minder nadenken en meer handelen. Ik wil situaties teveel onder controle houden. Valkuil: blijven nadenken en niet overgaan tot uitvoeren van ideeën (actief experimenteren). Dingen niet te snel als vanzelfsprekend zien. Het lukt me niet om binnen één oefening te differentiëren naar leerdoel.
Fase 4: Alternatieven
• <i>Welke alternatieven zie ik?</i> De mogelijkheid om veranderingsproces door te zetten, waarbij het aanbrengen van structuur me helpt. Situaties die minder overzichtelijk zijn, niet uit de weg gaan. Uitvoerbaar houden, zodat het ook na de onderzoeksperiode te doen is. Bepaalde oefeningen in andere setting inzetten. Uitleg concretiseren in plaats van alleen mondeling. Niet binnen één, maar door middel van twee oefeningen differentiëren naar leerdoel.
• <i>Welke voor- en nadelen hebben die?</i> Aanbrengen van structuur en nadenken over de uitvoering, kan ertoe leiden dat ik in mijn oude gedrag vervall (denken en niet tot handelen komen). Flexibelere houding ten aanzien van nieuwe activiteiten. Voordeel van uitvoerbaar houden: aantrekkelijk en werkbaar voor leerkracht. Nadeel: meer oefeningen 'gewoon' in de klas. Langere uitleg kost meer tijd, maar als er meer effectieve leertijd uit voorkomt levert het uiteindelijk wat op. Voordeel in twee groepen werken: ik kan de kinderen vooraf indelen bij een oefening en zo het werken aan hun leerdoel zeker stellen. Nadeel: Ik moet twee oefeningen voorbereiden en tegelijk begeleiden.

- *Wat neem ik mij voor de volgende keer voor?*

Het positieve gevoel dat ik afgelopen week heb gekregen vasthouden. Bij het voorbereiden denken in mogelijkheden. Oefening met bewegingselement kiezen, want wordt positief ontvangen. Rekening houden met de verschillen tussen de kinderen en meenemen wat ik zie tijdens de les. Twee oefeningen selecteren en nagaan of het differentiëren naar leerdoel dan beter lukt.

Aantekeningen reflectiecyclus samengevat volgens schoenendoosmodel (Harinck, 2006)

Bijlage 23 Weekrooster maart/april 2012

week: hulpje:

Buitendienst: ja/nee	Vervoer: ja/nee
----------------------	-----------------

Individuele leerhulp:		<i>HP = handelingsplan WR = weekrooster</i>
Wie	Wanneer	Wat
G.H. (WR), D.T. (HP), L.S. (WR), W.R. (WR)	Dagelijks 8.45 – 9.00	RALFI lezen AVI M4
D.A. (WR)	Dagelijks 8.45 – 9.00	Cd-lezen AVI E3
S.N. (WR)	Dagelijks 8.45 – 9.00	Cd-lezen AVI M4
L.S.	Dinsdag 11.00 – 12.00	SVT Ringrose
W.R., D.A.	Donderdag 9.00 – 9.40	MRT
S.S., D.S.	Donderdag 11.00 – 11.30	Logopedie
D.A.	Vrijdag 11.00 – 11.30	Logopedie
L.V. (HP), G.H. (HP), D.R. (HP), S.R. (HP)	Dinsdag tussen 14.30 – 15.00 Vrijdag tussen 14.00 – 14.30	Handelingsplan SVT 'Een compliment krijgen/maken' (L,D&S) 'Een leuke/vervelende gebeurtenis' (G)
S.N. (HP)	Dinsdag 13.45 – 14.15	Handelingsplan LGF 'omgaan met stress' (orthopedagoog)

Maandag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	spelling (Niveaugroep)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-10.55	schrijven	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.00	automatiseren (N)	
12.00-12.30	pauze	
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-12.55	consolideren MWIDW	
12.55-13.25	taal	
13.25-14.25	zwemmen	
14.25-15.00	aardrijkskunde/biologie	
Bijzonderheden:		

Dinsdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	spelling (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-10.55	klokkijken	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.00	automatiseren (N)	
12.00-12.30	pauze	
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.45	gym	
13.45-14.25	taal	
14.25-14.35	consolideren MWIDW	
14.35-15.00	muziek	
Bijzonderheden:		

Woensdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	spelling (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-10.55	schrijven	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-11.50	consolideren MWIDW	
11.50-12.15	taal	
Bijzonderheden:		

Donderdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	lezen (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	Pleinwacht
10.40-10.55	schrijven	
10.55-11.40	lezen (N)	
11.40-12.00	automatiseren (N)	
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.45	gym	
13.45-14.15	geschiedenis	
14.15-14.25	consolideren MWIDW	
14.25-14.45	soc-emo ontw.	
14.45-15.00	schooltv - HBB	
Bijzonderheden:		

Vrijdag		
08.40-08.45	inloop	
08.45-09.00	stillezen	
09.00-09.40	lezen (N)	
09.40-10.25	rekenen (N)	
10.25-10.40	pauze	
10.40-11.00	schrijven/klokkijken	
11.00-11.30	taal	
11.30-12.00	verkeer	
12.00-12.30	pauze	Pleinwacht 12.00-12.15
12.30-12.45	eten en drinken	<i>Jeugdjournaal</i>
12.45-13.00	consolideren MWIDW	
13.00-13.15	levensbeschouwing	
13.15-14.00	handvaardigheid/tekenen	
14.00-15.00	vrij spelen	
Bijzonderheden:		

Bijlage 24 Eindevaluatie door critical friend

Karin heeft in de afgelopen weken goede groei laten zien in het consolideren van de actieve en passieve woordenschat met de methode “Met Woorden in de Weer”.

Ze gebruikt vrijwel dagelijks een consolideeroefening, waarvan zeker één keer per twee weken een grote en meeslepende oefening.

De consolideeroefeningen zijn meer gevarieerd. Doordat Karin hierin meer ervaring heeft opgedaan, kan ze deze oefeningen makkelijk tussen de lessen door geven en hoeft ze hiervoor minder voor te bereiden.

De uitleg kan ook korter, omdat de kinderen de werkwijze van de verschillende oefeningen beter kennen.

Door regelmatig te consolideren zal de woordenschat van de kinderen in de groep van Karin naar verwachting in een vlot tempo toenemen. Dit zal t.z.t. op de woordenschattesten zichtbaar zijn die na elk blok van de taalmethode (Taal in Beeld) worden afgenomen.

Mijns inziens heeft Karin nu op het niveau van consolideren het excellente niveau bereikt:

- ze maakt gebruik van alle onderwijsactiviteiten
- ze gaat bewust om met haar eigen taalgebruik
- consolideren is nu voor haar dagelijkse routine
- ze consolideert met variatie
- ze is gericht op differentiatie

M. P.

logopedist en woordenschatcoördinator