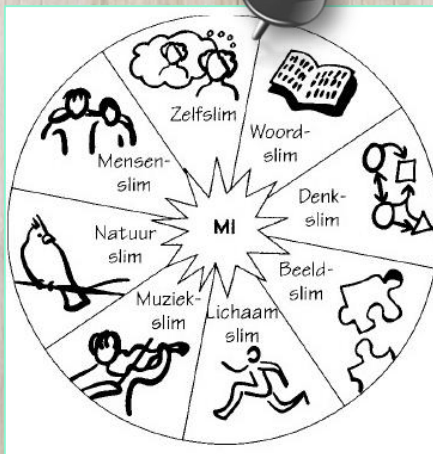


Afstudeeronderzoek naar meervoudige intelligentie in combinatie met coöperatief leren binnen het taalonderwijs



Mariska Houdijk
Studentnummer: 110143
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
Juni 2015
Afstudeerbegeleider: Dick Kraaij
15.825 woorden

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt het afstudeeronderzoek naar meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen het taalonderwijs. Ik, Mariska Houdijk, hoop de komende maanden af te studeren aan de opleiding tot leraar basisonderwijs op de Christelijke Hogeschool Ede.

Ik wil graag een aantal mensen bedanken. Zij hebben mij geholpen om tot dit onderzoek te komen. Allereerst wil ik Dick Kraaij bedanken. Hij heeft mij, met zijn kennis, op weg geholpen en hij heeft ervoor gezorgd dat het onderzoek realistisch bleef. Bovendien heeft hij het onderzoek verschillende keren van feedback voorzien, waardoor het onderzoek zich kon blijven ontwikkelen. Vervolgens wil ik basisschool 'Het Baken' te Veenendaal bedanken voor haar medewerking. Op deze basisschool heb ik mijn LIO gelopen en ik mocht er mijn afstudeeronderzoek in alle vrijheid uitvoeren. Als laatste wil ik mijn medestudenten bedanken. Bij hun kon ik terecht voor vragen en opmerkingen.

Voordat het voorwoord afgesloten wordt, wil ik u graag een citaat meegeven. Een citaat wat mij tijdens het schrijven van het afstudeeronderzoek aansprak en waar u over na kunt denken:

'Bij een kunst als lesgeven komt het er juist op aan of een methode werkt; het doet er weinig toe of de theorie juist was of niet. En, omgekeerd, zelfs als de theorie zowel prachtig als correct is, als hij niet kan worden ingezet in concrete onderwijskundige situaties, geven de onderwijskundigen niks om de theorie. Dus, het gaat erom wat men in de praktijk van het lesgeven met MI kan doen' (Gardner, The theory of multiple intelligence, 1983).

Ik wens u veel plezier bij het lezen van dit onderzoek.

Elst, mei 2015

Mariska Houdijk

Inhoud

Voorwoord	1
Hoofdstuk 1: Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Maatschappelijke context.....	7
1.3 Probleemstelling.....	8
Hoofdstuk 2: Meervoudige intelligentie	9
2.1 Meervoudige intelligentie algemeen.....	9
2.1.1 De oorsprong van meervoudige intelligentie	9
2.1.2 De acht meervoudige intelligenties	9
2.2 De acht intelligenties en de hersenen	11
2.2.1 Neuronen.....	11
2.2.2 Specifieke gebieden.....	12
2.2.3 Meervoudige intelligentie in de hersenen	12
2.3 Didactiek meervoudige intelligentie	13
2.4 Kritiek op de meervoudige intelligentietheorie van Gardner	13
2.4.1 Intelligentie versus vaardigheden	14
2.4.2 Ben je echt wel zo slim?.....	14
2.4.3 Daniel T. Willingham.....	14
2.4.4 De gelijkwaardigheid.....	15
2.4.5 Mijn visie op alle kritiek.....	15
Hoofdstuk 3: Coöperatief leren	16
3.1 Coöperatief leren algemeen.....	16
3.2 Didactiek coöperatief leren.....	17
3.2.1 Groeperen bij coöperatief leren	17
3.2 Kritiek op coöperatief leren.....	17
Hoofdstuk 4: Taalonderwijs anno 2015	18
4.1 Kerndoelen	18
4.1.1 Kanttekeningen bij de kerndoelen	18
4.1.2 Kerndoelen taalonderwijs.....	19
4.2 Leerlijnen	19
4.2.1 Tussendoelen	20
4.2.2 Leerlijnen taalonderwijs	20

4.3 Taaldidactiek	21
4.3.1 Uitgangspunten taalonderwijs	21
4.3.2 Didactiek van het taalonderwijs.....	22
4.4 Visies op taalonderwijs	23
4.4.1 Traditioneel taalonderwijs	23
4.4.2 Thematisch-cursorisch taalonderwijs	23
4.4.3 Taal bij alle vakken.....	23
4.4.4 Communicatief taalonderwijs	23
4.4.5 Strategisch taalonderwijs	24
4.4.6 Taakgericht taalonderwijs	24
4.4.7 Interactief taalonderwijs	24
Hoofdstuk 5: Taalonderwijs en meervoudige intelligentie	25
5.1 Taal actief 3 (2003)	25
5.2 Taaljournaal 2 (2003)	25
5.3 Staal.....	25
5.4 Conclusie	25
Hoofdstuk 6: Taalonderwijs en coöperatief leren	26
6.1 Taalactief 3 (2003)	26
6.2 Taaljournaal 2 (2003)	26
6.3 Staal.....	26
6.4 Conclusie	26
Hoofdstuk 7: Meervoudige intelligentie, coöperatief leren en taalonderwijs (conclusie)	27
7.1 Coöperatieve werkvormen per meervoudige intelligentie voor het taalonderwijs	27
7.1.1 Verbaal-linguïstisch intelligent	27
7.1.2 Logisch-mathematisch intelligent	27
7.1.3 Visueel-ruimtelijk intelligent.....	28
7.1.4 Muzikaal-ritmisch intelligent.....	28
7.1.5 Lichamelijk-kinesthetisch intelligent	28
7.1.6 Intrapersoonlijk intelligent.....	28
7.1.7 Interpersoonlijk intelligent.....	28
7.1.8 Naturalistisch intelligent	28
7.2 Groeperen.....	29
7.3 Eindconclusie literatuurstudie	29

7.4 Praktijkvraag, deelvragen en hypothese	30
7.4.1 Praktijkvraag	30
7.4.2 Deelvragen	30
7.4.3 Hypothese	30
Hoofdstuk 8: Onderzoeksopzet praktijkdeel	32
8.1 Soort onderzoek	32
8.2 Materiaal	32
8.2.1 Onderzoeksgroep	32
8.2.2 Onderzoeksinstrumenten	33
8.3 Methode	34
8.3.1 Onderzoek naar de methode Taal Actief 3	34
8.3.2 Ontwerpen van de taallessen	34
8.3.3 Afnemen en analyseren van de meervoudige intelligentietests	35
8.3.4 Afnemen van de taaltoetsen	38
8.3.5 Indelen van de groepjes en uitvoeren experiment	38
Hoofdstuk 9: Onderzoeksresultaten	41
9.1 Resultaten onderzoek naar taalonderwijs	41
9.2 Resultaten meervoudige intelligentietests	41
9.3 Resultaten taallessen	43
9.4 Het effect van het experiment	46
Hoofdstuk 10: Conclusie, discussie en aanbevelingen	49
10.1 Conclusie	49
10.2 Discussie	49
10.3 Aanbevelingen	50
10.3.1 Meervoudige intelligentietest	50
10.3.2 Groeperen	50
10.3.3 Integreren in taalonderwijs	51
Bibliografie	53
Samenvatting	56
Probleemstelling en onderzoeksvraag	56
Methode van onderzoek	56
Resultaten	56
Conclusie en aanbevelingen	57
Bijlage 1: Kerndoelen en leerlijnen taal	58
Bijlage 2: Overzicht taalniveau	67

Bijlage 3: Onderzoeksinstrumenten	68
3.1 Uitwerking onderzoek taalonderwijs	68
3.2 Meervoudige intelligentietests.....	72
3.3 Signaleringslijst voor leerkracht	80
3.4 Resultaten meervoudige intelligentietests	83
3.5 Taaltoetsen.....	87
Bijlage 4: Experimentele taallessen	91
4.1 Leeg schema.....	91
4.2 Experimentele taallessen.....	92

Literatuurstudie



Hoofdstuk 1: Inleiding

'Wanneer je tijdens de opleiding echt een interessant onderwerp tegenkomt, een onderwerp waarover je meer wilt weten, onthoudt je dit, ook al doe je er jaren niks mee.'

1.1 Aanleiding

Dit was voor mij het geval. Tijdens het tweede jaar van de opleiding tot leraar basisonderwijs kwam ik in aanraking met meervoudige intelligentie en coöperatief leren. Doormiddel van de interactieve colleges van Bram Kasse werd ik enthousiast over deze onderwerpen. De termen 'kinderen leren met en door elkaar' en 'ieder kind is uniek' spraken mij erg aan. Ze kloppen precies bij mijn visie op het onderwijs. Maar jammer genoeg deed ik er tijdens mijn stages niet veel mee.

Eind leerjaar drie moest het onderwerp voor het afstudeeronderzoek ingeleverd worden. Ik ben toen gaan lezen in eerdere onderzoeken rondom meervoudige intelligentie en coöperatief leren. Er waren veel interessante onderzoeken en ik kwam erachter dat veel scholen nog niet werken met deze onderwerpen. Het is dus een opkomend concept en vrij nieuw in de onderwijswereld.

Vanwege het certificaat tot taalgids ben ik verplicht om af te studeren rondom een taalonderwerp. Dit maakte het in eerste instantie ingewikkeld om het te combineren. Maar na een aantal overlegmomenten met docenten en medestudenten heb ik besloten om me te richten op het taalonderwijs in het algemeen. Vanaf dat moment werd het helder en ga ik me richten op de combinatie van meervoudige intelligentie, coöperatief leren en taalonderwijs. Naar mijn idee helpt coöperatief leren de leerkracht om de verschillende intelligenties in te zetten binnen het taalonderwijs.

Dit onderzoek gaat uitgevoerd worden op basisschool 'Het Baken' te Veenendaal. Dit is een christelijke basisschool met twee locaties en ongeveer 625 leerlingen. Deze school wordt in februari mijn LIO-plek. Het praktijkgedeelte zal om die reden ook uitgevoerd worden in groep 5a, mijn LIO-groep.

1.2 Maatschappelijke context

Meervoudige intelligentie begint heel langzaam vorm te krijgen in het onderwijs. De theorie van Howard Gardner, die ruim dertig jaar geleden bedacht is, begint zich uit te breiden. Toch zijn er nog maar weinig scholen die het daadwerkelijk toepassen. Dit vind ik tegenstrijdig want tegenwoordig moet het onderwijs zo veel mogelijk aangepast worden aan de onderwijsbehoeftes van het kind, oftewel: het passend onderwijs. ***'Alle kinderen verdienen een zo passend mogelijke plek in het onderwijs. Onderwijs dat leerlingen uitdaagt, dat uitgaat van hun mogelijkheden en rekening houdt met hun beperking'*** (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Om die reden vind ik het van belang dat leerkrachten op de hoogte zijn van de nieuwe ontwikkelingen binnen het onderwijsgebied. Dus ook van meervoudige intelligentie en op welke manier leerkrachten het in kunnen zetten in het onderwijs dat ze geven. Natuurlijk zijn er nog meer mogelijkheden om rekening te houden met de onderwijsbehoeftes zoals handelingsgericht/opbrengstgericht werken. Maar omdat meervoudige intelligentie een onderwerp is wat nog weinig ingezet wordt, wil ik er juist voor zorgen dat leerkrachten het op zo'n manier kunnen inzetten dat het

weinig voorbereiding kost en dat het aansluit bij de huidige lesstof. *'It's not how smart you are – it's how you are smart'* (Gardner, 1983).

Het tweede onderwerp voor mijn onderzoek is coöperatief leren. Coöperatief leren is ook een vrij nieuw onderwerp in de onderwijswereld, maar het heeft veel voordelen en een positief effect op de leerprestaties van kinderen. Wetenschappelijk onderzoek in de Verenigde Staten heeft namelijk aangetoond dat wanneer leerkrachten aan de basisprincipes van coöperatief leren voldoen, de leerprestaties verbeteren. Daarnaast blijkt dat coöperatief leren ook een positief invloed heeft op het zelfvertrouwen en de sociale vaardigheden van kinderen (Johnson & Johnson, 1999). Kinderen leren om elkaars kwaliteiten te respecteren en in te zetten en ze leren samen doelen te halen. Ondanks de vele voordelen wordt het vrij weinig toegepast. Dit heeft als reden dat leerkrachten verwachten dat het veel voorbereidingstijd kost. Door dit onderzoek wil ik laten zien welke grote voordelen coöperatief leren heeft en op welke manier de leerkracht dit kan inzetten binnen het taalonderwijs zonder dat het dagen voorbereiding kost. Bovendien wil ik laten zien dat meervoudige intelligentie en coöperatief leren elkaar goed aanvullen.

Zoals eerder vermeld wordt meervoudige intelligentie gekoppeld aan het taalonderwijs. In dit onderzoek zal naar voren komen op welke manier het taalonderwijs anno 2014 opgebouwd moet worden. Ook zal duidelijk worden dat er in de huidige taalmethodes weinig tot geen aandacht besteed wordt aan meervoudige intelligentie en coöperatief leren terwijl dit vrij gemakkelijk te realiseren is. Om die reden is dit onderzoek tot stand gekomen. Leerkrachten een steuntje in de rug geven.

1.3 Probleemstelling

Het is inmiddels wel duidelijk dat het tijd is om meervoudige intelligentie en coöperatief leren te gaan combineren binnen het taalonderwijs. Dit bracht de volgende probleemstelling:

'Op welke manier kan een leerkracht basisonderwijs de meervoudige intelligentie van haar leerlingen inzetten binnen het taalonderwijs en op welke manier draagt coöperatief leren hieraan bij?'

De literatuurstudie is het vooronderzoek voor het praktijkgedeelte. In de literatuurstudie bestaat ieder hoofdstuk uit een deelvraag. De deelvraag die beantwoord wordt, staat in de inleiding van ieder hoofdstuk. In het praktijkgedeelte gaat er onderzocht worden welke intelligenties in mijn LIO-groep voorkomen en op welke manier de kinderen bekend zijn met coöperatief leren. Aan de hand van die resultaten worden er taallessen ontworpen die aansluiten bij de theorie. Als een experiment worden de taallessen uitgevoerd en het niveau van de leerlingen getoetst, om te kijken of het leerrendement daadwerkelijk omhoog gaat. Als het experiment positief uitpakt, zijn de taallessen een goede basis om dit concept verder uit te bouwen. Op die manier hoop ik dat deze aanpak vaker gebruikt in het taalonderwijs gebruikt wordt.

Hoofdstuk 2: Meervoudige intelligentie

Dit hoofdstuk staat in het teken van de theorie rondom meervoudige intelligentie. De hoofdvraag die beantwoord wordt luidt als volgt: 'Wat is meervoudige intelligentie?'

2.1 Meervoudige intelligentie algemeen

In dit hoofdstuk wordt het begrip meervoudige intelligentie besproken. Er wordt gekeken naar de oorsprong van meervoudige intelligenties, welke intelligenties een leerkracht kan tegenkomen in zijn klas en hoe deze intelligenties in het brein werken. Ook wordt er kritisch gekeken naar de verschillende theorieën over meervoudige intelligentie. Klopt de theorie van Howard Gardner wel?

2.1.1 De oorsprong van meervoudige intelligentie

De grondlegger van de theorie van meervoudige intelligentie is Howard Gardner. Hij was hoogleraar aan onder andere de Harvard Graduate School of Education in de Verenigde Staten. Gardner heeft een nieuwe intelligentietheorie ontworpen waarbij hij geprobeerd heeft de wetenschappelijke resultaten van de cognitieve psychologie, de neurologie, de ontwikkelingspsychologie en het onderzoek naar genieën en individuen met bijzondere begaafdheden dan wel handicaps te combineren tot één referentiekader. (Drenth, 2007). Zoals al eerder besproken in dit hoofdstuk gelooft Gardner niet dat er één algemeen intellectueel vermogen bestaat, zoals het intelligentie quotiënt (IQ) of dat elk intelligent handelen terug te voeren zou zijn tot één onderliggende mentale activiteit. Hij wil af van het idee dat de cognitieve intelligentie de enige zou zijn.

Het uitgangspunt van meervoudige intelligentie is: 'hoe ben jij knap?'. Het komt erop neer dat een mens op verschillende manieren intelligent kan zijn. Gardner stelde vast dat ieder persoon over alle vormen van intelligentie beschikt, maar een aantal van deze intelligenties zijn sterker ontwikkeld. Gardners uitgangspunt komt voort uit neurobiologisch onderzoek, evolutionaire gegevens en resultaten van psychologisch testonderzoek.

De theorie van de meervoudige intelligenties begon met zeven intelligenties. Later werd er nog een intelligentie toegevoegd, en staat het totaal op acht. In de volgende paragraaf worden de acht verschillende intelligenties besproken.

2.1.2 De acht meervoudige intelligenties

Gardner heeft acht criteria ontwikkeld waaraan een mogelijke intelligentie moet voldoen, om als echte intelligentie te functioneren. (Gardner & Gardner, 1998).

1. Door hersenbeschadiging moet de intelligentie eventueel beschadigd kunnen raken, en zelfs uit kunnen vallen;
2. Er moeten personen (geleerden, wonderkinderen) zijn die op dit gebied enorm uitblinken;
3. De intelligentie moet te beschrijven zijn in een aantal stappen, kernhandelingen of clusters;
4. Er is een duidelijke ontwikkelingsgeschiedenis bekend. Een intelligentie moet zich kunnen ontwikkelen;
5. Er is sprake van een evolutionaire geschiedenis en een evolutionaire aannemelijkheid;

6. De intelligentie kan onderbouwd worden vanuit experimentele psychologische situaties. Er is onderzoek gedaan naar de intelligentie;
7. Er is onderbouwing mogelijk vanuit psychometrische gegevens. De resultaten moeten in cijfers omgezet kunnen worden;
8. Het is mogelijk om de intelligentie weer te geven in het symbolensysteem.

Aan de hand van de bovenstaande criteria zijn de acht intelligenties ontstaan. Voor het belang van dit onderzoek worden de intelligenties kort besproken. (Kagan & Kagan, 2006)

De verbaal-linguïstische intelligentie:

Deze intelligentie wordt ook wel gekenmerkt als 'woordknap'. Kinderen hebben deze intelligentie nodig om te kunnen lezen, schrijven, luisteren en spreken. Kinderen waarbij deze intelligentie meer ontwikkeld is zijn gevoeliger voor vele soorten van poëzie en de vaardigheid om dat te schrijven, maar ook voor debatteren, voordracht en woordspelletjes.

De logisch-mathematische intelligentie

Deze intelligentie wordt gekenmerkt door 'reken/redeneerknap'. Kinderen met deze intelligentie zijn goed in het gebruiken van cijfers. Ze werken graag met rekenachtige puzzels en ze worden geboeid door vormen, patronen en verbanden. Kinderen waarbij deze intelligentie meer ontwikkeld is kunnen geordend denken, logische afleidingen maken en conclusies trekken. Ze houden van schatten, samenvatten, ontcijferen, proefjes doen en ze kunnen goed nauwkeurig en doelgericht werken.

De visueel-ruimtelijke intelligentie

Deze intelligentie wordt gekenmerkt als 'beeld/ruimte knap'. Visueel-ruimtelijke intelligentie verschilt aanzienlijk onder mensen. Kinderen waarbij deze intelligentie meer ontwikkeld is zijn gevoelig voor ruimte, lijnen, vormen, kleuren, afstanden en de relaties tussen verschillende elementen. Ze hebben een goed richtingsgevoel en kunnen verschillende elementen combineren tot iets nieuws. Kenmerkend is ook dat kinderen plaatjes beter onthouden dan woorden.

De muzikaal-ritmische intelligentie

Deze intelligentie wordt ook wel gekenmerkt als 'muziekknap'. Het gaat bij deze intelligentie om het ervaren, het onderscheiden, uiten en omzetten van muziek. Ook hebben kinderen een gevoel voor ritme, toonhoogte, melodie en klankkleur wat in ieder muziekstuk terug te vinden is. Kinderen houden veel van zingen, neuriën en fluiten. Ook bespelen ze vaak een instrument, zijn auditief knap en kunnen goed luisteren.

De lichamelijk-kinesthetische intelligentie

Deze intelligentie wordt ook wel gekenmerkt als 'beweegknap'. Het bestaat uit het geheel van vaardigheden dat men nodig heeft om met het lichaam taken uit te kunnen voeren, zoals sporten, dansen, gecoördineerd bewegen et cetera. Kinderen waarbij deze intelligentie meer ontwikkeld is zijn sportief, actief en ze raken graag iets aan om het te herkennen of te begrijpen. Toneelspelen, uitbeelden, mime en goochelen zijn bij deze kinderen favoriet.

De naturalistische intelligentie

Deze intelligentie wordt ook gekenmerkt door 'natuurknap'. Deze intelligentie is door Gardner later pas toegevoegd. Het is de vaardigheid objecten en patronen in de natuurlijke wereld te herkennen en in klassen in te delen (categoriseren). Kinderen waarbij deze intelligentie meer ontwikkeld is geven om het milieu, houden van verzamelen en vinden tuinieren leuk. Zij vergelijken zichzelf vaak met dieren en hebben veel kennis over alles wat maar met de natuur te maken heeft.

De interpersoonlijke intelligentie

Kinderen waarbij deze intelligentie meer ontwikkeld is worden ook wel 'mensenknap' genoemd. Het is de vaardigheid die nodig is om zowel verbaal als non-verbaal gedrag van andere mensen goed te kunnen begrijpen en te interpreteren en om bijvoorbeeld emoties van anderen goed te kunnen beoordelen. Kinderen tonen veel belangstelling- en zorgen graag voor anderen. Kenmerkend is dat ze goed kunnen communiceren, veel praten, goed kunnen samenwerken en actief op zoek gaan naar oplossingen. Ook zijn ze empathisch en sympathiek.

De intrapersoonlijke intelligentie

Deze kinderen zijn 'zelfknap'. Het gaat om de vaardigheid die nodig is om het eigen handelen goed te kunnen begrijpen en daarover te kunnen nadenken. Kinderen zijn graag even alleen, hebben nadenktijd nodig, reflecteren graag en voelen zich aangetrokken tot innerlijke ervaringen. Ze werken graag in stilte.

2.2 De acht intelligenties en de hersenen

In de vorige paragraaf is beschreven welke acht intelligenties er bestaan en welke kenmerken deze intelligenties hebben. In deze paragraaf wordt er bekeken of de meervoudige intelligenties een plek in onze hersenen hebben en welke plek dit is. Ook wordt er stilgestaan bij de vraag of de meervoudige intelligenties überhaupt wel aan te tonen zijn in de hersenen.

In het onderwijs is de acceptatie van meervoudige intelligentie gedeeltelijk gebaseerd op de overtuiging dat de theorie een vervolg is van hersenonderzoek. Meervoudige intelligentie staat als het ware in relatie met de biologie en de neurologie. Gardner beweert dat de verschillende intelligenties hun wortels hebben in de biologie. Ook beweert hij over de werking van meervoudige intelligentie dat iedere intelligentie werkt vanuit afzonderlijke delen van de hersenen. Er zijn aparte neurologische mechanismen die bepalen welke intelligentie dominant is. Voordat er gekeken kan worden welke delen in het brein horen bij een bepaalde intelligentie, wordt er eerst gekeken naar de structuur en de functie van de hersenen.

2.2.1 Neuronen

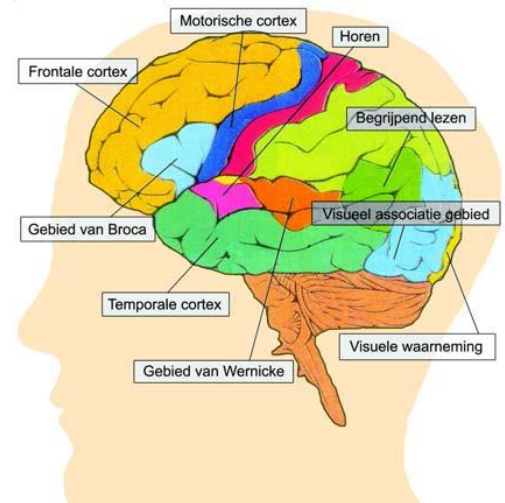
De hersenen blijken niet te bestaan uit de 'frames of mind'. Het is eerder een interactieve samenleving van neuronen. (Kagan & Kagan, 2006). De hersenen zijn het meest complexe systeem dat de mens kent. Het bevat ongeveer een triljoen cellen met miljarden zenuwcellen, oftewel neuronen. Ieder neuron bevat ongeveer een meter DNA waarin erfelijke informatie opgeslagen ligt. De hersenen bestaan uit een groot aantal verbindingen. Ieder neuron in de hersenen is verbonden met minimaal één ander neuron. Neuronen kunnen via hun uitlopers, axonen en dendrieten, met elkaar communiceren. Neuronen doen dit doormiddel van elektrische signalen. Doordat de dendrieten elkaar niet raken, kunnen de elektrische signalen niet direct van het ene neuron naar de andere. Om die reden wordt het

elektrische signaal aan het einde van het axon omgezet in een chemische boodschap. Dit noemt men ook wel een neurotransmitter. Als de boodschap is aangekomen in het andere neuron wordt de boodschap weer omgezet in een elektrisch signaal dat zijn weg kan vervolgen. De neurotransmitter wordt dan weer afgebroken. (BTSG, 2014).

In de organisatie van neuronen zit een structuur. De cellen die dicht bij de zintuigen zitten, krijgen weinig input en de cellen die verder van de zintuigen af liggen, krijgen meer input.

2.2.2 Specifieke gebieden

Het is uit onderzoek gebleken dat bepaalde handelingen en gedragingen aan te tonen zijn in de hersenen. In de afbeelding hiernaast is globaal te zien waar bepaalde hersenfuncties gelokaliseerd zijn. In de motorische cortex staat vastgelegd hoe men bewegingen moet uitvoeren. Dit hersengedeelte ontvangt ook informatie over de lichaamshouding. Achter de motorische cortex ligt de sensorische cortex. In dit gedeelte wordt men bewust van gevoelsprikkels als warmte, kou, pijn, spanning en druk. Aan de achterkant van de hersenen ligt het visueel centrum. Dit registreert wat men op dat moment ziet. Hiervoor ligt het auditief centrum, welke de impulsen van de oren registreert en verwerkt. Het auditief centrum werkt ook als een opslagplaats voor geluiden die men ooit eerder heeft gehoord. Een soort herinneringscentrum dus. In het auditief centrum ligt het gebied van Wernicke. Dit gedeelte zorgt ervoor dat men de taal leert begrijpen. Hierbij hoort ook het gebied van Broca, die er op zijn beurt voor zorgt dat men de taal goed kan leren spreken.



Figuur 1. 1: Hersenfuncties. Overgenomen van: Ale Smidts, 2005

2.2.3 Meervoudige intelligentie in de hersenen

In deze paragraaf wordt er ingegaan op de meervoudige intelligenties in het brein. Kunnen we aantonen waar de intelligenties zich bevinden of is daar helemaal geen bewijs voor? In het boek 'Het oudere kind' (G.J. Boog, 2009) staat beschreven dat er geen aanwijsbare hersengebieden zijn waar elk van de acht intelligenties van Gardner gezeteld zijn. Het komt er dus op neer dat de meervoudige intelligenties neurowetenschappelijk gezien niet aangetoond zijn, maar dat men door aanleg en door vaak te oefenen bepaalde vaardigheden wel goed onder de knie kan krijgen. Het probleem met meervoudige intelligentie is vooral dat de intelligenties niet duidelijk activiteit- of vaardigheid gerelateerd zijn. Om die reden zijn ze moeilijk aan te tonen in de hersenen. Ook is het wetenschappelijk nog niet bewezen dat bepaalde intelligenties zich ook daadwerkelijk in bepaalde hersengebieden bevinden.

Men kan dus de conclusie trekken dat het begrip 'meervoudige intelligentie' op een gecompliceerde, onbegrijpelijke manier is ontstaan in de hersenen. Men kan niet aantonen dat wanneer bepaalde hersengebieden beter ontwikkeld zijn, bepaalde intelligenties ook meer ontwikkeld zijn. Dit komt doordat de hersenen erg plastisch zijn en doordat verschillende gebieden in de hersenen samenwerken.

Toch geeft het boek 'Intelligentie weten en meten' (Drenth, 2007) aan welke gebieden in de hersenen verantwoordelijk moeten zijn voor bepaalde intelligenties.

Zo zou de linker hersenhelft, en dan met name het gebied van Broca, verantwoordelijk zijn voor de linguïstische intelligentie. De rechter hersenhelft zou verantwoordelijk zijn voor de ruimtelijke intelligentie en de muzikale intelligentie. Beide hersenhelften zouden verantwoordelijk zijn voor de logisch-wiskundige intelligentie. En de motorische cortex zou verantwoordelijk zijn voor de lichamelijke-bewegingsintelligentie. Een kanttekening hierbij is dat het boek uitgaat van de linker- en rechterhersenhalft. Een ander voorbehoud is dat deze theorie niet specifiek genoeg is. Om die reden kan de conclusie getrokken worden dat de intelligenties niet hun eigen specifieke gebied hebben. Tenminste, onderzoekers hebben dit nog niet kunnen aantonen.

Deze paragraaf is vooral theoretisch. In de volgende paragraaf zal de koppeling naar de praktijk gemaakt worden.

2.3 Didactiek meervoudige intelligentie

Nu bekend is wat de oorsprong is van meervoudige intelligentie en wat het inhoudt, wordt er in deze paragraaf de koppeling gemaakt naar de praktijk. De meest bekende didactiek, of visie, die bij meervoudige intelligentie hoort is 'matchen, stretchen, vieren'. In deze paragraaf worden deze drie aspecten kort toegelicht aan de hand van het doel, aanpak, transformatie en de visie (Kagan & Kagan, 2006):

- o *Matchen*: doel: het vergroten van het schoolsucces, meer voldoen aan de kerndoelen. Aanpak: didactische structuren matchen met de sterkere intelligenties van de kinderen. Transformatie: de manier van lesgeven wordt gewijzigd. Visie: het falen van de kinderen worden gereduceerd door te onderwijzen via didactische structuren die een combinatie vormen met de intelligenties van het kind. **'Op hoe meer manieren we onderwijzen, des te meer leerlingen we zullen bereiken'** (Kagan & Kagan, 2006).
- o *Stretchen*: doel: zo sterk mogelijk ontwikkelen van alle intelligenties. Aanpak: didactische structuren en leerstof zo aanbieden dat de kinderen met alle intelligenties in aanraking komen. Transformatie: de leerstofinhoud wordt op een andere manier aangeboden. Visie: de kinderen op alle manieren intelligent maken. **'Leerlingen helpen ieder facet van iedere intelligentie te stretchen! Leerlingen op vele manieren knapper maken!'** (Kagan & Kagan, 2006).
- o *Vieren*: doel: begrijpen en positief vieren van de uniciteit van het kind en die van anderen. Aanpak: denken over het eigen cognitief functioneren en onderling gesprek daarover zorgen voor dat kinderen meervoudige intelligenties ontdekken. Transformatie: begrip van zichzelf en van anderen wordt gewijzigd. Visie: nieuw respect bij leerkrachten en kinderen doormiddel van het positief benadrukken van de kwaliteiten. **'Respecteren dat ieder uniek is en de diversiteit op prijs stellen'** (Kagan & Kagan, 2006).

Deze didactiek vraagt om veel voorbereiding maar het levert ook veel op. De leerkracht moet er even tijd voor maken, maar als het eenmaal in zijn systeem zit, gaat het haast vanzelf.

2.4 Kritiek op de meervoudige intelligentietheorie van Gardner

In deze paragraaf wordt ingegaan op de verschillende kritiek die Gardner heeft gekregen op zijn theorie.

2.4.1 Intelligentie versus vaardigheden

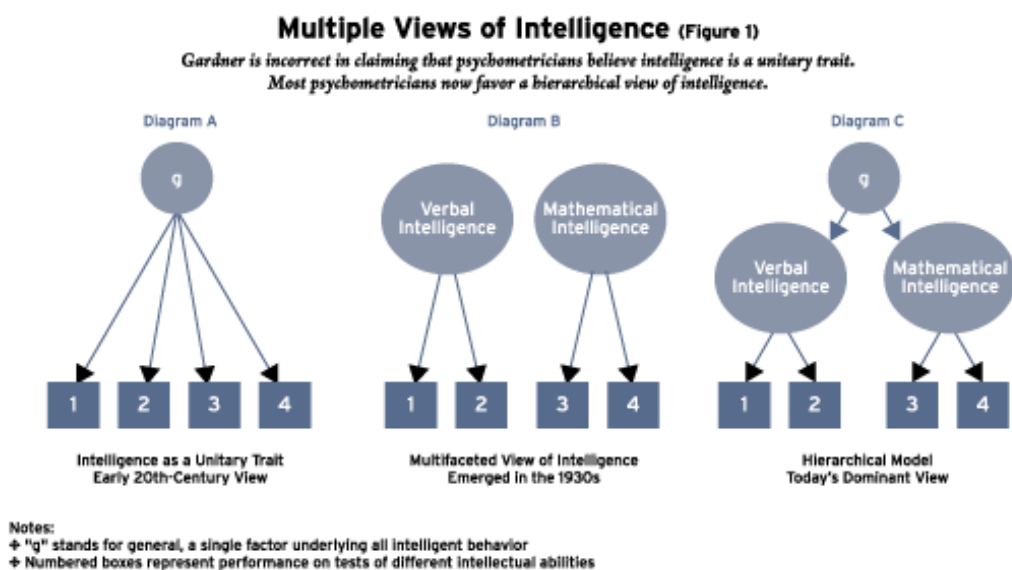
De meeste onderzoekers hebben een duidelijke mening: intelligentie kan getest en bepaald worden. Maar bij de intelligenties van Gardner is dit juist lastig te onderzoeken. Veel mensen vinden de term intelligentie te hoog gegrepen. Dat Gardner dit anders ziet, is ondertussen wel duidelijk. Hij is van mening dat alle intelligenties even belangrijk zijn en om die reden noemt hij ze ook allemaal een intelligentie. Hij schrijft zelf om welke reden hij het woord intelligentie gebruikt: *'If I had used the word 'talent' or 'skill;' you would not have heard of me. By using the word 'intelligence' and defining the criteria for an intelligence, I got people's attention and was able to pluralize their notion of what intellect is.'* (Heus & Kalisvaart, 2014). Gardner heeft het voor elkaar gekregen om mensen aan het nadenken te krijgen. Toch is lang niet iedereen het ermee eens. Deze manier is verwarrend en zou ertoe leiden dat iedereen even intelligent is. Het zou dus niet uitmaken hoe hoog je IQ is, als je maar hard genoeg oefent. Hier worden duidelijke vraagtekens bij geplaatst. Want het is niet gebleken dat iedereen even slim is of dat iedereen even slim kan zijn.

2.4.2 Ben je echt wel zo slim?

Als je de theorie van Gardner bestudeert dan klinkt het allemaal heel mooi. Iedereen heeft zijn eigen intelligentie. Iedereen heeft iets waar hij goed in is. Met deze theorie krijgt men de indruk dat niemand slimmer is dan iemand anders. Maar, iedereen is verschillend. Een kritische vraag die Collins stelde was: *'Kan een kind met een Lichamelijk-kinesthetische intelligentie de geschiedenis van Amerika leren? Hoe ver gaat het vertrouwen op je handen, als je iets met je hoofd moet leren?'* (Armstrong, 2009). Het is in ieder geval niet de bedoeling van het onderwijs om de kinderen alleen een 'feel-good' gevoel te geven. En volgens velen is dat wel wat de uitwerking van Gardners theorie doet.

2.4.3 Daniel T. Willingham

Daniel T. Willingham is een professor van de psychologie op de universiteit van Virginia. Hij is van mening dat Gardner de plank totaal heeft misgeslagen. Hij zegt dat er geen verschillende intelligenties zijn. Om deze visie te onderbouwen heeft hij een schema ontworpen: multiple views of intelligence (zie hieronder).



Figuur 1. 2: Multiple Views of Intelligence. Overgenomen van: (Willingham, 2004)

Met de vier vakjes bedoelt Willingham dat er vier verschillende toetsen zijn. In diagram a laat Willingham zien wat er gebeurt als we allemaal één g-factor hebben. Zoals er voorheen werd gedacht. Diagram b laat twee verschillende intelligenties zien. Een talig- en een rekenintelligentie.

Maar met diagram a en b is Willingham het niet eens. Volgens hem is diagram c de juiste weergave van de intelligentie(s) die we hebben. In diagram c zijn er weer vier toetsen. Net als in diagram 'b' zijn toets één en twee taalgericht en toets drie en vier zijn gericht op het rekengebied. Willingham is het er wel mee eens dat de toets één meer gerelateerd is aan toets twee, dan aan toets drie of vier. Tot zover is Willingham het eens met diagram drie. Maar er is één, belangrijk, verschil. Willingham gelooft dat de taal- en rekengebieden in onze hersenen nog worden bestuurd door een andere component: de g-factor. De g-factor heeft invloed op beide vaardigheden. Maar het ligt voornamelijk aan de uitwerking van een vaardigheid, hoe deze verder wordt ontwikkeld. Hiermee laat hij zien dat er één intelligentie bestaat. Maar hij is wel van mening dat de g-factor invloed heeft op de verschillende vaardigheden die iemand bezit. Willingham ontkent niet het bestaan van de verschillende gebieden, maar noemt deze vaardigheden en geen intelligentie. In tegenstelling tot Gardner.

2.4.4 De gelijkwaardigheid

Als kritiek op Gardners intelligentiemodel kan onder andere gesteld worden dat de verschillende typen intelligentie niet allemaal gelijkwaardig zijn. Een voorbeeld: cognitieve processen en hersenfuncties worden onvoldoende van elkaar onderscheiden. Anderson stelde dat de theoretische samenhang tussen hersenstructuren, lokalisaties, cognitieve processen en specifiek gedrag wetenschappelijk niet bewezen is (Anderson, 1992). Sternberg voegt daar in zijn boek aan toe dat de aspecten die door Gardner als intelligenties worden beschreven, eigenlijk talenten zijn en dat de lijst van de acht talenten zeker niet uitputtend is. Ook is volgens Sternberg onduidelijk hoe Gardner tegen een fenomeen als mentale retardatie (handicap) aankijkt. Vragen die hij heeft zijn onder andere: welke typen intelligentie ontbreken volgens Gardner bij mentaal geretardeerde personen en is het zo dat we in Gardners optiek mensen die over weinig van de acht soorten intelligenties beschikken automatisch mentaal geretardeerd moeten noemen? (Drenth, 2007)

2.4.5 Mijn visie op alle kritiek

Na al deze verschillende kritieken kan er geconcludeerd worden dat Gardners meervoudige intelligentietheorie in feite geen echte theorie is, maar meer een opsomming van intelligente of briljante vaardigheden. Maar toch is de meervoudige intelligentietheorie een vernieuwend idee dat veel neurologen, biologen en psychologen tot nadenken zet. Het is een uitstekende theorie om toe te passen in het onderwijs. Een kanttekening is wel dat leerkrachten kinderen niet over één kam moeten scheren. Zij moeten verder kijken dan naar de intelligenties. Desalniettemin lijkt het mij zeker mogelijk dat een kind meerdere intelligenties bevat.

In de volgende hoofdstukken wordt meervoudige intelligentie gekoppeld aan het huidige taalonderwijs en aan coöperatief leren.

Hoofdstuk 3: Coöperatief leren

Coöperatief leren sluit goed aan bij meervoudige intelligentie. De deelvraag die dit hoofdstuk centraal staat luidt: 'Wat is coöperatief leren?' Er wordt gekeken wat de basisvoorwaarden zijn, hoe de leerkracht moet groeperen en welke kritiek er geschreven is.

3.1 Coöperatief leren algemeen

Mariët Förrer geeft in het boek 'Coöperatief leren in het basisonderwijs' de volgende definitie voor coöperatief leren: ***'Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel. De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsleden. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar'*** (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010). Dit betekent dat coöperatief leren een manier van samenwerken is, waarbij de kinderen van elkaar leren. Dit verloopt volgens een structurele aanpak.

Coöperatief leren heeft een aantal basiskenmerken (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010):

- *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*: kinderen hebben elkaar nodig. Als het ene kind de kantjes er vanaf loopt, dan gaat dit ten koste van het presteren van de ander. Het uitgangspunt is: samen bereik je meer dan alleen. Er zijn verschillende vormen van afhankelijkheid: doel-afhankelijkheid (afhankelijk om het doel te halen), beloning-afhankelijkheid (iedereen krijgt dezelfde beloning), rol-afhankelijkheid (verschillende rollen tijdens groepswork), externe factoren-afhankelijkheid (samenwerken doormiddel van een externe factor bijvoorbeeld motivatie), materiaal-afhankelijkheid (kinderen hebben elkaar nodig voor de materialen), volgorde afhankelijkheid (ieder heeft zijn eigen taak en volgorde) en identiteit-afhankelijkheid (groep is een eenheid door een gemeenschappelijk kenmerk).
- *Individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheid*: kinderen voelen zich verantwoordelijk voor de inbreng in de opdracht en voor het werk van de groep als geheel. Als het kind deze verantwoordelijkheid voelt, zal hij niet snel meeliften op de rest van de groep.
- *Directe interactie*: wanneer kinderen samenwerken, communiceren ze met elkaar, er is sprake van directe interactie. De interactie is gelijk. Ieder kind heeft een gelijk aandeel. Een kanttekening is wel dat de werkvorm interactief moet zijn.
- *Samenwerkingsvaardigheden*: er zijn samenwerkingsvaardigheden nodig om coöperatief leren tot stand te brengen. Het is de taak van de leerkracht om die vaardigheden te ontwikkelen. Daarbij is het van belang dat er niet teveel vaardigheden in één les aan bod komen.
- *Evaluatie van het groepsproces*: vragen die gesteld kunnen worden zijn: wat willen we evalueren? Waarom willen we evalueren? Wanneer zullen we evalueren? Wie evalueert? Hoe zullen we evalueren? Door kinderen te betrekken bij het evaluatieproces, raken ze betrokken. Bovendien krijgen ze het gevoel dat ze serieus genomen worden. De evaluatie kan zowel klassikaal als in groepjes uitgevoerd worden.

Coöperatief leren is een waardevolle werkwijze voor zowel de leerkracht als de kinderen. Het draagt bij aan persoonlijke en maatschappelijke belangen van het kind. Doordat kinderen intensief samenwerken, leren ze de democratische principes van deze samenleving kennen. Naast het maatschappelijke belang draagt coöperatief leren ook bij aan persoonlijke belangen. De interactie draagt bij aan de cognitieve-, sociale- en communicatieve ontwikkeling. Al die vaardigheden leiden tot meer begrip, respect en zorg voor de ander, ook wanneer een kind 'anders' is. **'Anders zijn, gelukkig maar, of niet?'** (Förre, Kenter, & Veenman, 2010). Bovendien dragen deze vaardigheden ook bij aan een positief pedagogisch klimaat, waardoor de samenwerking bevorderd wordt.

3.2 Didactiek coöperatief leren

Voor coöperatief leren is niet echt een didactiek ontworpen, maar wordt er gebruik gemaakt van werkvormen die de leerkracht kan inzetten in de klas. Het voordeel van deze werkvormen is dat ze toe te passen zijn bij verschillende vakgebieden en de meeste werkvormen zijn eenvoudig van structuur en kunnen ingezet worden naast de gebruikte lesmethode. De leerkracht kan de werkvormen op een aantal manieren aanleren: uitleggen vanuit verschillende stappen, de werkvorm demonstreren met een aantal kinderen en het controleren of de kinderen de uitleg hebben begrepen (Förre, Kenter, & Veenman, 2010). Het is van belang dat de werkvorm een aantal keer uitgevoerd wordt, zodat het een routine wordt. Als een werkvorm aangeleerd is kan er een nieuwe werkvorm aangeboden worden. Op die manier wordt het repertoire uitgebreid.

3.2.1 Groeperen bij coöperatief leren

Hoe groot een groepje moet zijn hangt af van de opdracht, welke werkvorm daarbij hoort en wat het doel is. De leerkracht kiest de samenstelling van de groep. Op die manier komt er minder snel onenigheid. De leerkracht kan kiezen voor homogene groepen. Kinderen kunnen hierdoor steun hebben aan elkaar vanwege de gemeenschappelijke kenmerken. Förre raadt het groeperen in homogene groepen bij coöperatief leren af (Förre, Kenter, & Veenman, 2010). Dit heeft als reden dat kinderen zich bewust worden van zijn of haar niveau. Dit hoeft niet per se verkeerd te zijn, maar het past niet bij het uitgangspunt van coöperatief leren: kinderen leren van elkaar. Het is beter om de kinderen met verschillende niveaus bij elkaar te zetten. Op die manier wordt er op een effectieve manier samengewerkt en geleerd.

3.2 Kritiek op coöperatief leren

Er is over het algemeen weinig kritiek op coöperatief leren. Toch zitten er een aantal nadelen aan het coöperatief leren (Kerpel, 2014): Het is lastig om coöperatief leren op een goede manier te realiseren in het onderwijs. Het vraagt namelijk veel kennis en vaardigheden van leerkrachten. Ze moeten om die reden opgeleid worden in het gebruik van coöperatief leren. Bovendien kunnen ze tegen problemen aanlopen zoals bij het begeleiden van groepswerk en samenwerkingsproblemen bij kinderen. Als een leerkracht al ordeproblemen heeft, dan kan het nog moeilijker zijn om coöperatief leren goed in te voeren. Niet iedereen is een geboren talent in het begeleiden van groepswerk. Maar oefening baart kunst, zowel voor de kinderen, als voor de leerkracht.

Hoofdstuk 4: Taalonderwijs anno 2015

In dit hoofdstuk wordt de overstap gemaakt naar het taalonderwijs. Het taalonderwijs is in de afgelopen jaren flink ontwikkeld. Zo zijn er bijvoorbeeld kerndoelen en leerlijnen geschreven en zijn er steeds meer visies ontwikkeld. De deelvraag die centraal staat is: 'Op welke manier is het taalonderwijs anno 2014 opgebouwd?'

4.1 Kerndoelen

Het Nederlandse onderwijs heeft drie belangrijke functies: het draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, het bereid kinderen voor op het functioneren in de samenleving en het zorgt voor overdracht van maatschappelijke en culturele verworvenheden (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006). De belangrijkste onderdelen die de kinderen moeten leren om actief deel te kunnen nemen aan de samenleving, zijn vastgelegd in de kerndoelen.

Kerndoelen zijn streefdoelen. Ze geven aan waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van de kinderen en ze zorgen ervoor dat de kinderen zich in hun schoolperiode blijven ontwikkelen. Bovendien garanderen kerndoelen een breed en gevarieerd onderwijsaanbod. Naast de bovengenoemde aspecten dienen kerndoelen ook als referentiekader voor verantwoording. Er kan daardoor beter vastgesteld worden of doelen wel of niet bereikt worden en scholen kunnen beter gecontroleerd worden op hun leerresultaten.

De kerndoelen gaan over de hoofdlijnen. Op www.tule.slo.nl staan alle kerndoelen uitgewerkt. Elk leergebied wordt voorafgegaan door een overzicht waarin staat waar het leergebied over gaat en wat de essenties zijn. Dit zorgt voor structuur en er kan gemakkelijk doorgeklikt worden naar de bijbehorende leerlijnen.

In principe kunnen scholen er vanuit gaan dat de kerndoelen aansluiten bij de hedendaagse methoden. Toch kan het voorkomen dat een methode niet aansluit bij de kerndoelen. Het is dan van belang dat het onderwijs door de school zodanig aangepast wordt dat alle kerndoelen nagestreefd worden.

Sinds maart 2006 zijn er nieuwe kerndoelen ontwikkeld. Dit was nodig omdat de samenleving constant ontwikkelt en vernieuwt. Daar is het onderwijs ook een onderdeel van. Vakken en leergebieden vernieuwen voortdurend. Daar moeten de kerndoelen natuurlijk op aansluiten. De overheid geeft scholen veel ruimte bij het vormgeven van haar onderwijs; daarom zijn de kerndoelen teruggebracht van 115 naar 58 kerndoelen. Dat geeft scholen meer de ruimte om eigen keuzes te maken over de manier waarop ze aan de kerndoelen voldoen.

4.1.1 Kanttekeningen bij de kerndoelen

In de bovenstaande theorie staat beschreven dat kerndoelen, streefdoelen zijn. Ze geven aan wat iedere basisschool moet nastreven. Bij deze uitspraak zijn een drietal kanttekeningen te plaatsen.

In de eerste plaats omschrijven de kerndoelen het eind van het leerproces van de kinderen op de basisschool. Ze beschrijven niet de wijze waarop de doelen bereikt kunnen worden. Bovendien doen de kerndoelen geen uitspraak over de didactiek. Gezien de taak van het onderwijs dienen leerkrachten een beroep te doen op de

nieuwsgierigheid die van nature aanwezig is en de behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen. Door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, interessante thema's et cetera, worden kinderen gestimuleerd om zich te ontwikkelen.

In de tweede plaats dienen inhoud en doelen zoveel mogelijk op elkaar afgestemd te worden, ze moeten verbinding hebben met het dagelijks leven en ze moeten in samenhang aangeboden worden. Dit staat niet beschreven in de kerndoelen. Het is de taak voor leerkrachten om de inhoud en doelen aan elkaar te koppelen zodat er een samenhang ontstaat.

In de laatste plaats dient er aandacht te worden besteed aan doelen die voor alle leergebieden van belang zijn. Men kan dit ook de 'algemene doelen' noemen. Voorbeelden van deze doelen zijn: goede werkhouding, gebruik van leerstrategieën, reflectie op eigen handelen en leren, kritische houding et cetera. Ook bij deze doelen geldt de regel dat het streefdoelen zijn. Iedere basisschool hoort deze doelen na te streven.

4.1.2 Kerndoelen taalonderwijs

De kerndoelen zijn opgesteld voor de zeven vakgebieden: Nederlands, Engels, Friese taal, rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld en bewegingsonderwijs. Voor het belang van dit onderzoek wordt alleen ingegaan op de kerndoelen voor Nederlands. In bijlage één staat een tabel waarin overzichtelijk weergegeven wordt welke kerndoelen bij de onderdelen van het vakgebied Nederlands horen (TULE, 2006).

Zoals in dat schema te zien is heeft ieder onderdeel van het taalonderwijs een plek gekregen bij de kerndoelen. Dat schema laat bovendien zien dat dit de streefdoelen zijn voor het taalonderwijs. Geeft de school goed taalonderwijs? Dan halen de kinderen aan het eind van groep acht deze kerndoelen. Natuurlijk zijn er altijd uitzonderingen, maar in principe hoort, volgens de SLO, 75% van de groep acht kinderen op een school deze doelen te halen.

Elk kerndoel is uitgewerkt in inhoud en in activiteiten. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de concretisering van de kerndoelen, oftewel de leerlijnen.

4.2 Leerlijnen

Zoals in de vorige paragraaf is vermeld is elk kerndoel uitgewerkt in inhoud en in activiteiten. Vroeger werden dit ook wel de leerlijnen genoemd. De inhoud is beschreven over de acht leerjaren van de basisschool en het is geclusterd in vier groepscombinaties: groep één en twee, groep drie en vier, groep vijf en zes, groep zeven en acht. Door de inhoud op deze manier te beschrijven ontstaat er een inhoudslijn of een doorgaande leerlijn. De inhoud is aangevuld met activiteiten waarin beschreven wordt wat de kinderen doen met de inhoud (lijn van de lerende) en wat de leerkracht doet met de inhoud (onderwijslijn).

Een leerlijn heeft drie betekenissen die zichtbaar worden in de inhoud (TULE, 2006):

- *De inhoudslijn of leerstoflijn:* hierin staat welke inhoud van een leergebied aan bod moet komen. De centrale vraag is: wat is de leerstof?
- *De onderwijslijn:* hierin staan de vakdidactische aanwijzingen. De centrale vraag is: wat doet de leerkracht?

- *De lijn van de lerende*: geeft een globaal overzicht van de leerprocessen van de kinderen. De centrale vraag is: wat doen de kinderen?

De inhoud gaat dus om de leerstof, om het onderwijzen en om het leren van de kinderen. Bij elk beschreven kerndoel vormen de inhoudslijn, de onderwijslijn en de lijn van de lerende samen een leerlijn.

4.2.1 Tussendoelen

Binnen een leerlijn is er sprake van tussendoelen. Het zijn gemarkeerde momenten op weg naar het halen van de kerndoelen, stappen in de ontwikkeling van kinderen. Tussendoelen beschrijven gedetailleerder dan kerndoelen hoe scholen het onderwijsaanbod zo kunnen organiseren dat de kinderen na acht jaar de kerndoelen bereikt hebben. De tussendoelen zijn ook beschreven vanuit de vier groepscombinaties. Voor iedere groepscombinatie bestaat een tussendoel uit de combinatie van de inhoudslijn, de lijn van de lerende en de onderwijslijn. Een kanttekening hierbij is dat de beschrijving van de leerstoflijn de inhouden van de kerndoelen dekt, maar dat de lijn van de lerende en de onderwijslijn exemplarisch zijn. Dit betekent dat ze een idee geven van mogelijke activiteiten. De leerkracht is dus vrij om deze twee lijnen zelf in te vullen en aan te passen, als het kerndoel maar gehaald wordt.

Bij elke leerlijn wordt er een doorkijk gemaakt naar de praktijk. Hierin krijgen leerkrachten een beeld van het omgaan met de inhouden en activiteiten. De leerlijn wordt zichtbaar gemaakt door een omschrijving van een onderwijssituatie, een tekening, een videofragment of een element uit een methode. Een kanttekening hierbij is dat de inhouden en activiteiten geen methode en ook geen leerplan zijn. Het is een beschrijving van een mogelijke verdeling van onderwijsinhouden over een aantal jaar (Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2014). Voor 'echt' uitdagend onderwijs zijn eigen vakkennis, ervaring, creativiteit en leermiddelen nodig.

Bij de kerndoelen horen ook de leerlijnen. In de volgende paragraaf worden de leerlijnen voor taalonderwijs zichtbaar gemaakt zodat er een overzichtelijk geheel ontstaat.

4.2.2 Leerlijnen taalonderwijs

In bijlage één staat een tabel waarin de leerlijnen voor het taalonderwijs per groepscombinatie weergegeven worden. Ook wordt er een omschrijving van de leerlijnen gegeven (TULE, 2006).

Doormiddel van de tabel wordt duidelijk dat er veel leerlijnen zijn voor taalonderwijs. Het is de taak van de leerkracht om de leerlijnen goed in het oog te houden. Dat vraagt om de juiste kennis, de juiste houding en het juiste gedrag. De leerkracht moet kennis hebben van de leerlijnen, kennis hebben van de theorie die erachter zit, kennis hebben van de gebruikte methodes en kennis hebben van de ontwikkelingen van de kinderen. Die kennis past de leerkracht toe in zijn onderwijsaanbod en didactiek.

Nu er bekend is waar het taalonderwijs van de school vanuit de overheid aan hoort te voldoen, wordt er in de volgende paragraaf dieper ingegaan op het taalonderwijs zelf. Er bestaan namelijk veel verschillende visies op taal. De school

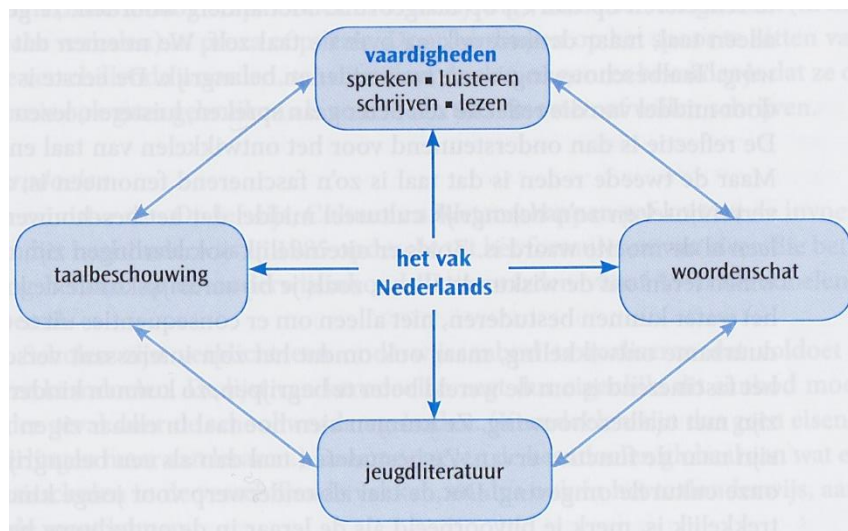
bouwt haar taalonderwijs op vanuit een visie op taalonderwijs en vanuit de eerder beschreven eisen van de overheid.

4.3 Taaldidactiek

Zoals meerdere praktijksituaties op de basisschool laten zien is het taalonderwijs tegenwoordig vaak niet functioneel. Kinderen moeten veel overbodig schrijfwerk doen en het nut van de oefeningen is vaak niet duidelijk. Bovendien gaan veranderingen in het taalonderwijs erg langzaam (Bacchini S. , et al., 2012). De manier waarop een school taalonderwijs verzorgt heeft alles te maken met de visie die zij heeft. In deze paragraaf wordt besproken op welke manier een school 'goed' taalonderwijs geeft en welke drie visies het meest voorkomen binnen de basisschool.

4.3.1 Uitgangspunten taalonderwijs

In de loop der jaren zijn er verschillende visies en didactieken geweest binnen het taalonderwijs. Maar wat is nu goed taalonderwijs? Onderstaand schema geeft een overzicht van de inhoud van het taalonderwijs (Bacchini S. , et al., 2012):



Figuur 2. 1: Inhoud van taalonderwijs. Overgenomen van: (Bacchini, et al., 2012)

Zoals in het schema te zien is, worden er vier inhoudelijke onderdelen onderscheiden. De meeste tijd gaat zitten in de verwerving en oefeningen van de taalvaardigheden. Onder de taalvaardigheden verstaat men: spreken, luisteren, schrijven en lezen. Voordat de kinderen op de basisschool komen hebben ze al veel vaardigheden geleerd. De omgeving en de cultuur spelen een grote rol bij het leren van deze vaardigheden. De school heeft de taak om veel instructie en oefening te geven om de vaardigheden volledig onder de knie te krijgen.

Taalonderwijs heeft een tweede inhoud. Kinderen leren in het taalonderwijs namelijk te reflecteren op taal en op taalgebruik. Dit staat ook wel bekend als taalbeschouwing. Taalbeschouwing is om twee redenen belangrijk in het onderwijs. De eerste reden is dat kinderen doormiddel van reflectie de taalvaardigheden beter gaan beheersen. Het is ondersteunend voor taal en taalgebruik. De tweede reden is dat kinderen nieuwsgierig worden naar taal en de functie daarvan. Ze beschouwen de taal als een belangrijk aspect van de culturele omgeving. Bovendien komt taalbeschouwing in elke taalmethode voor. Denk aan bijvoorbeeld de grammaticalesen.

De derde inhoud van het taalonderwijs is de woordenschat. Woordkennis is van fundamenteel belang voor de taalvaardigheid. Tegenwoordig krijgt woordenschat een centrale rol in de taalmethodes.

De laatste inhoud is de jeugdliteratuur. Via literatuur maakt de leerkracht kinderen wegwijs in de wereld waarin ze zich bevinden. Daarnaast heeft jeugdliteratuur een taalverwervingsdoel. Door de kinderen bekend te maken met de verschillende woorden, schrijfstijlen, doelen en genres die de literatuur met zich mee brengt, bevordert de leerkracht dat de kinderen de kennis ook zelf gaan toepassen.

In paragraaf 4.1 en paragraaf 4.2 zijn de kerndoelen en leerlijnen beschreven. Zoals eerder vermeld vormen de kerndoelen en leerlijnen de basis voor goed taalonderwijs. Kerndoelen geven aan welk einddoel een school moet realiseren. Ze zeggen nog niets over de niveaus van de kinderen. Daarvoor zijn de referentieniveaus taal ontworpen. Aan het eind van de basisschool moet 75% van de kinderen niveau 1F, fundamenteel niveau 1, halen. Dit is het uitgangspunt voor de school. Vanuit daar kan de school een didactiek ontwerpen.

4.3.2 Didactiek van het taalonderwijs

De leerkracht is de regisseur van alle (taal)activiteiten die de kinderen ondernemen om taal te leren, te oefenen en zelfstandig te gebruiken. Globaal gezien zijn er twee soorten leersituaties. Dit is afhankelijk van de visie van de school op taalonderwijs. Onderstaand schema laat de verschillende soorten taalleeractiviteiten zien (Bacchini S. , et al., 2012):



Figuur 2. 2. Schematische weergave van taalleeractiviteiten. Overgenomen van: (Bacchini, et al., 2012)

De instructieve leersituaties zijn situaties waarbij de kinderen via directe instructie iets leren en via oefeningen het onderwerp inoefenen. De constructieve leersituaties zijn situaties waarbij de leerkracht ingaat op de leervragen van de kinderen. De leerkracht laat de kinderen via ankers, contexten, taalactiviteiten uitvoeren. Voorbeelden daarvan zijn: een verhaal, een film of een uitstapje. Een andere vorm van deze situatie is de routine. Routines zijn terugkerende, vaststaande en herkenbare situaties die aanzetten tot communicatie en daardoor leiden tot betekenisvolle taalactiviteiten (Bacchini S. , et al., 2012). Kinderen kunnen daardoor goed letten op de situatie zelf. De leerkracht is vrij om zelf te kiezen welke leersituatie hij gebruikt. Zijn keuze is afhankelijk van de visie op taalonderwijs en de inhoud van de leerstof.

Een school kan kiezen uit verschillende visies op taalonderwijs. Welke visies het meest gebruikt worden, wordt toegelicht in de volgende paragraaf.

4.4 Visies op taalonderwijs

In de vorige paragraaf is beschreven dat er verschillende visies op taalonderwijs bestaan. Het is dus voor een school niet makkelijk om zomaar een visie te kiezen. Het is van belang dat de school duidelijk op papier heeft wat zij belangrijk vindt binnen het taalonderwijs. **'Wie taalonderwijs geeft, doet dat vanuit opvattingen over hoe dat het beste kan'** (Bacchini S. , et al., 2012). In het vervolg van deze paragraaf worden de zeven belangrijkste visies op taalonderwijs kort besproken (Gelderen, Hoogeveen, & Zijp, 2004).

4.4.1 Traditioneel taalonderwijs

Bij traditioneel taalonderwijs wordt taal gezien als een belangrijke drager van de cultuur. Taal bestaat uit een aantal deelvaardigheden die in het onderwijs geïsoleerd aangeleerd kunnen worden. Er ligt een grote nadruk op schriftelijke vaardigheden en grammatica. De methode wordt vaak precies gevolgd en er wordt veel geoefend. Daarbij wordt er rekening gehouden met het ontwikkelniveau van de kinderen. Er wordt gewerkt vanuit groepsplannen. De leerkracht heeft de rol van kennisoverdrager. Een voordeel van deze visie is dat het overzichtelijk is. Dit komt door de deelvaardigheden. Een groot nadeel van deze visie is dat de aandacht voor de domeinen niet evenwichtig is. Dit betekent dat één domein veel meer aandacht krijgt dan het andere domein. Bovendien wordt het geleerde door de kinderen niet als betekenisvol gezien. Traditioneel taalonderwijs is veel terug te zien in programmagericht onderwijs, (PGO) scholen, vanwege het strak volgen van de methode.

4.4.2 Thematisch-cursorisch taalonderwijs

Bij thematisch-cursorisch taalonderwijs leren de kinderen de taal door vooral taal te gebruiken. Hetgeen wat niet in gebruikssituaties geleerd kan worden, wordt apart aangeboden. Kinderen leren vooral via thema's en de leerkracht heeft een begeleidende rol, behalve bij de cursorische activiteiten. Het voordeel is dat kinderen de activiteiten als betekenisvol ervaren. De nadelen zijn dat het veel tijd en voorbereiding kost. Bovendien is het voor de leerkracht lastig om te controleren wat de kinderen hebben geleerd. Thematisch-cursorisch taalonderwijs komt veel voor in ontwikkelingsgericht onderwijs, (OGO) scholen, en/of ervaringsgericht onderwijs, (EGO) scholen. Deze scholen werken aan de hand van thema's en ze gebruiken taal niet als doel maar als middel om nieuwe dingen te leren.

4.4.3 Taal bij alle vakken

Bij het taalonderwijs tijdens alle vakken wordt er vanuit gegaan dat taal meer is dan een theorie die geleerd moet worden. Kinderen kunnen doormiddel van taal leren. De leerkracht is gericht op de interactie met de groep. De leerkracht probeert door instructies en goed omschreven taaltaken het denkproces bij de kinderen te ontwikkelen. Een voordeel is dat het erg betekenisvol is. Bovendien worden transferproblemen voorkomen. Een nadeel is dat de systematiek van het taalonderwijs onder druk komt te staan.

4.4.4 Communicatief taalonderwijs

Bij communicatief taalonderwijs staat centraal dat kinderen leren om mondeling en schriftelijk te communiceren. Het gaat meer om het overbrengen van de boodschap dan om het proces. Een voordeel is dat kinderen gemotiveerd worden

door gekozen situaties. Een nadeel is dat niet alles in reële situaties aangeboden kan worden. Bovendien is onderwijs in deelvaardigheden nodig.

4.4.5 Strategisch taalonderwijs

Strategisch taalonderwijs gaat ervan uit dat kinderen voor het uitvoeren van communicatieve taken strategieën moeten leren beheersen. De belangrijkste strategieën worden uitgelegd, gedefinieerd en aangeleerd. Een voordeel is dat kinderen een middel krijgen om grip op de taal te krijgen. Een nadeel is dat de leerkracht steeds dezelfde strategie kan aanbieden waardoor de leerstof saai wordt.

4.4.6 Taakgericht taalonderwijs

Bij taakgericht taalonderwijs moet het onderwijs plaatsvinden vanuit taken die de kinderen zelf inhoudelijk interessant vinden. De nadruk ligt op het verwerven van academisch taalgebruik. De inhoud is afkomstig van de zaakvakken. Er gelden dezelfde voor- en nadelen als bij communicatief taalonderwijs en bij taalonderwijs tijdens alle vakken.

4.4.7 Interactief taalonderwijs

Deze visie is opgesteld door Expertisecentrum Nederlands aan de hand van de tien uitgangspunten voor goed taalonderwijs. Interactief taalonderwijs veronderstelt dat kinderen leren in een krachtige leeromgeving die authentiek, sociaal en strategisch leren bevordert, die kinderen aanzet tot zelfstandig leren en rekening houdt met individuele verschillen tussen kinderen (Bronkhorst, Hoffs, Paus, & Verhoeven, 1998). Veel nieuwe methodes gebruiken deze visie.

Vrijwel geen enkele school geeft taalonderwijs vanuit één visie. In de praktijk is vaak sprake van een combinatie van verschillende visies. Zo kan een leerkracht de kinderen bijvoorbeeld laten werken aan een e-mail voor een supermarktbaas waarin ze vragen mogen stellen in combinatie met de oefeningen uit de methode om de persoonsvorm op te sporen. Het is van belang dat de leerkracht weet welke overwegingen er aan de keuzes voor een bepaalde taalactiviteit ten grondslag liggen.

In hoofdstuk vier is aan bod gekomen hoe het taalonderwijs anno 2015 eruit moet zien. Vanuit de basis, kerndoelen en leerlijnen, werd er gekeken naar het taalonderwijs zelf en haar bijbehorende visies. In de volgende hoofdstukken (vijf, zes en zeven) worden de hoofdstukken twee, drie en vier aan elkaar gekoppeld. Er wordt gekeken of meervoudige intelligentie en coöperatief leren al een plek hebben in de meest gebruikte taalmethodes en hoe zij ingezet kunnen worden bij taalonderwijs.

Hoofdstuk 5: Taalonderwijs en meervoudige intelligentie

In de vorige hoofdstukken is er gekeken naar de afzonderlijk onderwerpen meervoudige intelligentie, coöperatief leren en het taalonderwijs. In dit hoofdstuk wordt taalonderwijs gekoppeld aan meervoudige intelligentie. De deelvraag die centraal staat luidt: 'Op welke manier heeft meervoudige intelligentie al een plek in het taalonderwijs?' Er wordt gebruik gemaakt van een aantal methodes: de meest gebruikte en een nieuwe methode. Dit is gedaan om een breed beeld te geven van zowel 'oude' als 'nieuwe' methodes.

5.1 Taal actief 3 (2003)

Meervoudige intelligentie heeft geen centrale plek in de methode. De leerkracht moet de lessen dus ombouwen naar de intelligenties van de kinderen. De methode geeft daar de gelegenheid voor. In ieder blok is les twee, zes en elf een interactieve les en kan gegeven worden naar eigen inzicht. Dit vraagt echter wel kennis en vaardigheid van de leerkracht, omdat de methode ook geen suggesties geeft. Al met al geeft de methode dus geen invulling aan meervoudige intelligentie.

5.2 Taaljournaal 2 (2003)

Meervoudige intelligentie heeft in deze methode ook geen centrale plek. Een kanttekening is wel dat deze methode meer gelegenheid biedt om meervoudige intelligentie toe te passen dan de methode taal actief. Les twee en vier van ieder blok zijn interactieve lessen en kunnen gemakkelijk aangepast en ingezet worden om te werken met meervoudige intelligentie.

5.3 Staal

Een totaal nieuwe methode is de methode Staal. De methode sluit goed aan bij het nieuwe taalonderwijs wat beschreven is bij hoofdstuk vier. Het is een interactieve methode die erg betekenisvol is. Deze methode geeft beperkte invulling aan meervoudige intelligentie. De methode is zo opgebouwd dat de kinderen aan het eind van het hoofdstuk een groepsactiviteit maken/doen. Hierbij kan meervoudige intelligentie gemakkelijk toegepast worden.

5.4 Conclusie

Na het analyseren van de bovenstaande methodes, kan de conclusie gesteld worden dat meervoudige intelligentie geen centrale rol speelt in deze methodes. De methodes bieden echter wel gelegenheid om het toe te passen. De ene methode wat meer dan de ander. Als een leerkracht meervoudige intelligentie wil toepassen in zijn taalonderwijs dan vraagt dat, zoals eerder vermeld, om voldoende kennis en vaardigheden. Maar als de lessen eenmaal ontworpen zijn, kunnen ze jarenlang ingezet worden in het taalonderwijs.

Hoofdstuk 6: Taalonderwijs en coöperatief leren

In dit hoofdstuk wordt coöperatief leren gekoppeld aan het taalonderwijs. De centrale deelvraag is: 'Op welke manier heeft coöperatief leren al een plek in het taalonderwijs?' Er wordt net zoals in hoofdstuk vijf gebruik gemaakt van een aantal methodes: de meest gebruikte en een nieuwe methode.

6.1 Taalactief 3 (2003)

In deze methode is er in ieder blok aandacht voor het samenwerken. Les twee, zes en elf zijn in ieder blok interactieve lessen waarbij kinderen samen een opdracht moeten uitvoeren. In principe zijn de lessen niet ontworpen voor coöperatief leren, maar ze kunnen wel zo ingevuld worden. Deze lessen kunnen bijvoorbeeld gegeven worden in groepen van vier. Het is dan de bedoeling dat de kinderen de reguliere opdracht in tweetallen, wel uit hetzelfde groepje, uitvoeren en de klaar-opdracht met z'n vieren uitvoeren, waarbij coöperatief leren ingezet kan worden. Ieder kind heeft dan zijn eigen taak bij de opdracht. Natuurlijk zijn er met deze lessen nog andere mogelijkheden en de leerkracht kan dit naar eigen wens invullen.

6.2 Taaljournaal 2 (2003)

Deze methode geeft ook gelegenheid om coöperatief leren in te zetten. Maar het heeft geen centrale plek. Les twee en vier van ieder blok zijn interactieve lessen waarbij samenwerken centraal staat. Deze lessen zijn dus om te bouwen naar coöperatieve lessen. Deze lessen zijn minder gemakkelijk om te bouwen dan de lessen van taal actief. Vaak zijn de activiteiten ontworpen voor tweetallen. Maar met een beetje creativiteit van de leerkracht kunnen de activiteiten zo ontworpen worden dat de kinderen toch afhankelijk zijn van elkaar en aan de voorwaarde voor coöperatief leren voldoen (zie hoofdstuk drie).

6.3 Staal

In hoofdstuk vijf is verteld dat staal een compleet nieuwe methode is. Om die reden is coöperatief leren regelmatig toegepast bij de toepassingslessen aan het eind van het thema. Het is wel de bedoeling dat de leerkracht de lessen zelf invult. Daarmee wordt bedoeld dat coöperatief leren niet letterlijk beschreven staat. De lessen moeten nog geconcretiseerd worden. Bovendien zijn de lessen drie en zeven gericht op het samenwerken in tweetallen. Deze lessen zouden ook gebruikt kunnen worden voor het coöperatief leren.

6.4 Conclusie

Na het analyseren van de bovenstaande methodes kan er geconcludeerd worden dat coöperatief leren eenvoudiger te combineren is dan meervoudige intelligentie in deze methodes. In de methodes zijn er een aantal lessen per blok gericht op samenwerken. Dit kan gebruikt worden als basis voor het coöperatief leren. Het is de taak van de leerkracht om de lessen zo compleet te maken dat ze voldoen aan de basisvoorwaarden voor coöperatief leren (zie hoofdstuk drie). Net zoals bij het toepassen van meervoudige intelligentie is het bij het toepassen van coöperatief leren van belang dat de leerkracht voldoende kennis en vaardigheden bezit.

Hoofdstuk 7: Meervoudige intelligentie, coöperatief leren en taalonderwijs (conclusie)

Dit hoofdstuk is de conclusie van de literatuurstudie. De deelvraag die centraal staat is: 'Op welke manier kan coöperatief leren ingezet worden bij meervoudige intelligentie binnen het taalonderwijs?' Alle voorgaande hoofdstukken komen in dit hoofdstuk bij elkaar. Vanuit dit hoofdstuk wordt de koppeling gemaakt naar het praktijkgedeelte. Er worden namelijk coöperatieve werkvormen beschreven voor het taalonderwijs en er wordt beschreven op welke manier de leerkracht groepen moet vormen als hij wil werken met meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen het taalonderwijs.

7.1 Coöperatieve werkvormen per meervoudige intelligentie voor het taalonderwijs

Coöperatief leren staat centraal binnen het werken met meervoudige intelligentie. Beide theorieën hebben ongeveer dezelfde uitgangspunten en ze vullen elkaar goed aan. Om deze twee elementen samen te integreren binnen het taalonderwijs zijn er didactische structuren nodig. Dit zijn gestructureerde werkvormen die passen binnen het coöperatief leren en binnen meervoudige intelligentie. Met het inzetten van deze werkvormen wordt de leerstof gekoppeld aan de sterke intelligenties van de kinderen waardoor ze gemakkelijker leren en beter presteren. Zoals in hoofdstuk vijf en zes te lezen is, blijkt coöperatief leren en meervoudige intelligentie niet volledig geïntegreerd in de taalmethodes. Om die reden worden hieronder enkele structuren weergegeven die gemakkelijk in te zetten zijn bij elke vorm van taalonderwijs. Het zijn korte opdrachtjes per intelligentie die ook een beroep kunnen doen op coöperatief leren. Kinderen kunnen ingedeeld worden in tweetallen, drietallen en in groepjes. Hoe de leerkracht het beste kan groeperen op basis van de meervoudige intelligenties en op basis van de principes van coöperatief leren komt in de volgende paragraaf aan bod (Reyns & Kaart, 2005).

7.1.1 Verbaal-linguïstisch intelligent

- o Laat de kinderen hardop voorlezen en verhalen vertellen/hervertellen/beluisteren;
- o Laat de kinderen afleidingen van woorden zoeken;
- o Laat de kinderen woordspelletjes spelen;
- o Laat de kinderen samen een dagboek/logboek bijhouden;
- o Laat de kinderen werk lezen van verschillende schrijvers van verhalen/gedichten en laat de kinderen zelf in hun stijl schrijven.

7.1.2 Logisch-mathematisch intelligent

- o Laat de kinderen gegevens verzamelen over hoe vaak letters en woorden voorkomen;
- o Laat de kinderen iedere letter een nummer geven. Zo kunnen er rekensommetjes gemaakt worden;
- o Laat de kinderen de woorden in een zin tellen die hetzelfde klinken of die juist op elkaar rijmen et cetera;
- o Laat de kinderen een lijst maken met punten waar ze op moeten letten.
- o Laat de kinderen woorden groeperen;

- Laat de kinderen het aantal mogelijkheden om een woord op te schrijven analyseren.

7.1.3 Visueel-ruimtelijk intelligent

- Laat de kinderen bepaalde letters of klanken markeren;
- Laat de kinderen woordkaartjes matchen met woorden uit de tekst;
- Laat de kinderen een plaatje tekenen over een moeilijke letter/woord;
- Laat de kinderen lettervormen in de omgeving zoeken;
- Laat de kinderen schrijven over een tekening/schilderij;
- Laat de kinderen woorden/letters schrijven in zand of klei;
- Laat de kinderen een stuk schrijven voor een toneelstuk.

7.1.4 Muzikaal-ritmisch intelligent

- Laat de kinderen luisteren naar verhalen op cd;
- Lees hardop met de hele groep;
- Laat de kinderen klanken hardop herhalen;
- Laat de kinderen in de tekst de lettergrepen/klinkers aantikken;
- Laat de kinderen een lied maken over een bepaalde letter/woord;
- Leer de kinderen letters aan de hand van een liedje;
- Laat de kinderen een liedje schrijven.

7.1.5 Lichamelijk-kinesthetisch intelligent

- Laat de kinderen letters/woorden voelen terwijl ze uitgesproken worden;
- Laat de kinderen letters vormen met het lichaam;
- Laat de kinderen woorden/letters in de lucht schrijven;
- Laat de kinderen woorden uitbeelden;
- Spreek een teken af als ze een bepaalde klank of woord horen;
- Laat kinderen gebruik maken van het toetsenbord.

7.1.6 Intrapersoonlijk intelligent

- Laat de kinderen zelf lesgeven of de les uitleggen aan anderen;
- Laat de kinderen lijstjes maken met bijvoeglijke naamwoorden om andere personen te omschrijven;
- Laat de kinderen aan elkaar navertellen wat ze hebben gelezen;
- Laat de kinderen brieven schrijven aan elkaar;
- Laat de kinderen samen een werkstuk/verhaal schrijven;
- Laat de kinderen samen een taelopdracht maken;
- Laat de kinderen een interview maken om af te nemen.

7.1.7 Interpersoonlijk intelligent

- Laat de kinderen een persoonlijk woordenboek bijhouden;
- Laat de kinderen in stilte lezen en schrijven;
- Laat de kinderen zelf hun werk controleren;
- Laat de kinderen vragen bedenken bij een tekst;
- Laat de kinderen voorspellen hoe een verhaal afloopt;
- Laat de kinderen woorden invullen op lege plekken en zinnen.

7.1.8 Naturalistisch intelligent

- Laat de kinderen een letter koppelen aan een dier;
- Laat de kinderen lezen over de natuur;

- Laat de kinderen woorden uit de natuur spellen;
- Laat de kinderen schrijven met zand et cetera;
- Laat de kinderen een verhaal schrijven over de natuur;
- Laat de kinderen berichten uit de natuur lezen.

7.2 Groeperen

In hoofdstuk drie is groeperen bij coöperatief leren al aan bod gekomen. Maar op welke manier moet er gegroepeerd worden als de leerkracht werkt met meervoudige intelligentie en coöperatief leren? Is het dan van belang dat de kinderen homogeen of heterogeen gegroepeerd worden op basis van de intelligentie? Volgens de visie 'matchen, stretchen en vieren' moet de werkvorm matchen met de intelligentie(s) van het kind, moeten de intelligenties gestretcht worden en is er sprake van een positieve houding naar elkaar. Als het uitgangspunt van coöperatief leren ernaast gehouden wordt dan kan er geconcludeerd worden dat de kinderen in heterogene groepen ingedeeld moeten worden: **'leerlingen leren met en van elkaar'** (Förrer, Kenter, & Veenman, 2010). Door de kinderen in heterogene groepen in te delen, krijgen ze hun eigen taak op basis van hun intelligentie(s). Daarbij wordt er aangesloten bij het principe 'matchen' van de intelligenties. Bovendien moeten de kinderen elkaar helpen en leren de kinderen van elkaars intelligenties. Op die manier wordt er aangesloten bij het principe 'stretchen'. Doordat de kinderen in heterogene groepen werken, krijgen de kinderen meer respect voor elkaar. Dit resulteert in een positieve houding. De leerkracht speelt hierbij een grote rol. Het begint namelijk al bij een positieve houding van de leerkracht naar de kinderen toe. Heerst er een positieve houding naar elkaar toe binnen een groep, dan sluit het aan bij het principe 'vieren'.

Zoals hierboven te lezen is, is het groeperen in heterogene groepen de beste manier om te werken met meervoudige intelligentie en coöperatief leren. Maar wat is de maximale groepsgrootte om effectief te kunnen werken? Hoe groot de groepen zijn hangt af van de opdracht, van het doel en van de werkvorm. Wanneer de groep weinig ervaring heeft is het aan te raden om met een tweetal te beginnen. Dit kan uitgebouwd worden naar grotere groepen van maximaal zes kinderen. Een kanttekening is wel: hoe grotere de groepen, hoe meer kans op 'meeliftende' kinderen. Het is aan te raden om per periode met dezelfde groep te werken. Hierdoor raken de kinderen vertrouwd met elkaar en wordt er een groepsgevoel opgebouwd. Het is wel van belang dat alle groepen een succeservaring hebben gehad voordat ze gewisseld worden. Evalueren is bij dit proces erg belangrijk.

7.3 Eindconclusie literatuurstudie

Zoals de theorie heeft aangetoond, leidt het werken met meervoudige intelligentie, in combinatie met het coöperatief leren, tot betere leerresultaten binnen het taalonderwijs. Dit kan alleen als de leerkracht het op de juiste manier inzet. De meeste taalmethodes geven echter geen duidelijke richtlijnen. Het is dus van belang dat de leerkracht zelf op de hoogte is van de theorie achter meervoudige intelligentie en coöperatief leren. Lessen kunnen gemakkelijk aangepast worden, mits de leerkracht de tijd ervoor neemt. Het is ook van belang dat de leerkracht goed op de hoogte is van de verschillende intelligenties van de kinderen en van de sociale verhoudingen binnen de groep. Dit kan niet zomaar met een paar tests in beeld gebracht worden. Daar zijn, naar mijn inzicht, ook observaties en gesprekken met kinderen voor nodig.

Als de leerkracht aan de slag wilt gaan met meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen het taalonderwijs, dan is het van belang dat de leerkracht zelf gemotiveerd is en de kinderen intrinsiek en extrinsiek kan motiveren. **'Motivationale overtuigingen dragen in belangrijke mate bij aan het leren'** (Boekaerts, 2005). Alleen op die manier draagt het ook echt bij aan het verbeteren van de leerresultaten op het gebied van taalonderwijs.

Dit is tevens het eind van de literatuurstudie. In dit gedeelte zijn de volgende deelvragen beantwoord:

- Wat is meervoudige intelligentie?
- Wat is coöperatief leren?
- Op welke manier is het taalonderwijs in 2014 opgebouwd?
- Heeft meervoudige intelligentie al een plek in het taalonderwijs?
- Heeft coöperatief leren al een plek in het taalonderwijs?
- Op welke manier kan meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen het taalonderwijs ingezet worden?

7.4 Praktijkvraag, deelvragen en hypothese

Voor het beantwoorden van de empirische deelvragen zal een praktijkonderzoek uitgevoerd worden. In deze paragraaf wordt de praktijkvraag, de deelvragen en de hypothese weergegeven.

7.4.1 Praktijkvraag

Naar aanleiding van de eindconclusie van de literatuurstudie, wordt het praktijkdeel uitgevoerd. Daarbij is de volgende praktijkvraag opgesteld:

“Welke meervoudige intelligenties vind je in een basisschoolklas, hoe kan de leerkracht, in combinatie met coöperatief leren, hierop aansluiten binnen het taalonderwijs en gaat het leerrendement van de kinderen hierdoor omhoog?”

7.4.2 Deelvragen

Om de praktijkvraag op een goede en duidelijke manier te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Welke intelligenties zijn er te vinden in groep 5a van basisschool Het Baken te Veenendaal?
- Op welke manier, op basis van de uitslagen van de test, observaties en gesprekken met kinderen, worden de groepen ingedeeld?
- Op welke manier krijgen de kinderen uit groep 5a op basisschool Het Baken taalonderwijs (voor het experiment)?
- Wat is het leerrendement van de kinderen voor het experiment?
- Hebben de kinderen al ervaring met coöperatieve werkvormen?
- Hoe worden de taallessen voor het experiment ontworpen?
- Hoe is het leerrendement na het experiment?

7.4.3 Hypothese

Voor het begin van het praktijkonderzoek, is er een hypothese opgesteld. Deze hypothese luidt als volgt:

Er wordt verwacht dat het leerrendement van kinderen die taallessen aangeboden krijgen, volgens de theorie van meervoudige intelligentie en coöperatief leren in combinatie met de taalmethode, omhoog gaat.

Praktijkdeel



Hoofdstuk 8: Onderzoeksopzet praktijkdeel

In dit hoofdstuk zal de opzet van het experiment zodanig beschreven worden dat het experiment gemakkelijk herhaald kan worden.

8.1 Soort onderzoek

Het onderzoek zal in de vorm van een experiment uitgevoerd worden en is daarmee een verklarend, toetsend onderzoek. Een experiment wordt vooral ingezet als er nog niet bekend is wat de juiste oplossing is voor een bepaald probleem (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2011). Tijdens dit praktijkonderzoek wordt er onderzocht of het leerrendement van de kinderen, die werken volgens de theorie van meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen taalonderwijs, omhoog gaat. De methodiek die daarbij onderzocht wordt is het integreren van meervoudige intelligentie en coöperatief leren in het basisonderwijs, toegespitst op taalonderwijs.

Het grootste gedeelte van het onderzoek wordt op een kwantitatieve manier uitgevoerd. Er worden gegevens verzameld via meervoudige intelligentietests, signaleringslijsten, taaltoetsen en zelfontworpen taallessen. Om erachter te komen hoe de kinderen op basisschool 'Het Baken' taalonderwijs krijgen, is er een kort beschrijvend onderzoek nodig. Dit zal gebeuren aan de hand van deelvragen die beantwoord worden.

Verdere uitwerking van het onderzoek is te lezen onder de paragrafen 8.4 en 8.5 'materiaal en methode'.

8.2 Materiaal

In deze paragraaf zullen de onderzoeksgroep en de onderzoeksinstrumenten besproken worden. Dit vormt de basis van het onderzoek.

8.2.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek vindt plaats op basisschool 'Het Baken' te Veenendaal. Het is een vrij grote school met twee locaties: Baken I, 't Kofschip en Baken II, de Reede. De school valt onder de stichting CPOV e.o., die verder bestaat uit 14 andere basisscholen. Het Baken is uitgegroeid tot een school met 625 kinderen, 187 kinderen op Baken I en 414 kinderen op Baken II. Het grootste gedeelte van de kinderen komt uit de Schepenbuurt. Dit is de directe wijk rondom de school en heeft ongeveer 3800 inwoners. Daarvan heeft 49% van de inwoners een gezin met kinderen. De gemiddelde gezinsgrootte is 2,8. Dit ligt hoger dan de gemiddelde gezinsgrootte (2,5) van Veenendaal. 40% van de inkomens valt onder de term lage inkomens en 26% valt onder hoge inkomens. Daarmee kan er geconcludeerd worden dat de meeste inwoners laag tot gemiddeld opgeleid zijn (CBS, 2012).

Het motto van de school is 'een brede basis': een fundament waarop het kind zijn/haar individuele mogelijkheden en talenten kan ontwikkelen. Daarbij hanteren ze drie kernwaarden: relatie, competentie en autonomie. Het Christelijke geloof neemt een centrale plaats in binnen de school. Het is een richtlijn voor de leefregels van de school (Geest van, 2014-2015).

Groep 5a, locatie 't Kofschip, wordt de experimentele groep. Deze groep bestaat uit 21 kinderen, onder wie 14 jongens en 7 meisjes. In deze groep zit één kind met dyslexie. De controlegroep wordt groep 5c, locatie de Reede. Deze groep bestaat uit 22 kinderen, onder wie 11 jongens en 11 meisjes. Er is gekozen voor deze controlegroep omdat deze groep qua taalniveau op hetzelfde niveau zit als de experimentele groep. Zie bijlage 2. Ook in deze groep zit één kind met dyslexie. De onderzoeksgroep heeft een grootte van 45 kinderen. Deze onderzoeksgroep is vrij klein voor een grootschalig onderzoek, maar naar mijn inzicht is het voldoende voor dit onderzoek omdat de kinderen tot het gemiddelde van Nederland behoren.

Dit onderzoek is representatief voor de kinderen van groep 5a van basisschool Het Baken te Veenendaal. Het onderzoek is bedoeld om meervoudige intelligentie en coöperatief leren een betere plek in het onderwijs te geven zonder dat het al teveel voorbereiding kost. Bovendien is het de bedoeling dat het leerrendement voor taal van de kinderen van groep 5a omhoog gaat.

8.2.2 Onderzoeksinstrumenten

In paragraaf 8.3 is kort beschreven welke onderzoeksinstrumenten er gebruikt worden. In deze paragraaf worden deze onderzoeksinstrumenten nader toegelicht.

Voordat het experiment gestart kan worden, moet er eerst onderzocht worden op welke manier de kinderen van de groepen 5a en 5c taalonderwijs krijgen. Dit gebeurt aan de hand van een beschrijvend onderzoek.

Om de meervoudige intelligenties van de kinderen in beeld te krijgen worden er een tweetal tests afgenomen en vult de leerkracht van groep 5a een signaleringslijst per kind in. De tests die afgenomen worden zijn: de meervoudige intelligentietest voor kinderen (de Belgische versie) en de meervoudige intelligentietest voor kinderen (team onderwijs op maat). Deze onderzoeksinstrumenten zijn al voorgestructureerd: alleen de meetgegevens moeten bewaard worden. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat meervoudige intelligentietests niet betrouwbaar zijn. Dit komt omdat er nog niet voldoende onderzoek is gedaan naar meervoudige intelligentie in het algemeen. Door triangulatie toe te passen, wordt de uitslag betrouwbaarder. Er wordt triangulatie toegepast door de tweetal meervoudige intelligentietests en door de signaleringslijst voor de leerkracht.

Bij de methode Taal Actief 3 horen methodetoetsen. Deze toets wordt gebruikt om het leerrendement te meten. Als nulmeting wordt de toets uit hoofdstuk zeven gebruikt bij beide groepen. Aan het eind van het experiment wordt de tweede taaltoets afgenomen in beide groepen. Deze toets is zelfontworpen, maar heeft dezelfde oefeningen als de methodetoets. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid groter. De normering van beide taaltoetsen zijn hetzelfde. Er wordt gerekend in aantal goed. Spellingsfouten tellen niet mee, omdat het puur om de taalcategorieën gaat. Alle toetsen worden nagekeken door dezelfde persoon, zodat voor beide groepen dezelfde intersubjectiviteit geldt.

In bijlage 3 zijn de instrumenten te vinden.

8.3 Methode

In deze paragraaf wordt er beschreven hoe het experiment uitgevoerd is en hoe de omstandigheden daarbij waren.

8.3.1 Onderzoek naar de methode Taal Actief 3

Voordat het experiment kan starten begin ik met het onderzoeken van het taalonderwijs. Dat doe ik aan de hand van de onderstaande vragen:

- o Hoe vaak in de week wordt er taalonderwijs gegeven?
- o Wat is de planning gezien het hele jaar?
- o Welke kerndoelen en leerlijnen komen aan bod?
- o Vanuit welke visie wordt er taalonderwijs gegeven?
- o Hoe wordt de methode gebruikt?
- o Hoe vaak heeft deze groep gewerkt met meervoudige intelligentie? (alleen experimentele groep)
- o Hoe vaak heeft deze groep gewerkt met coöperatief leren? (alleen experimentele groep)

8.3.2 Ontwerpen van de taallessen

Nu kunnen de taallessen, , aan de hand van hoofdstuk zeven uit de methode Taal Actief 3, ontworpen worden. Eerst wordt er gekeken welke lessen, uit het groene taalboek, in de toets voorkomen. Dit zijn de lessen drie, vier, negen, twaalf en dertien. De rest van de lessen doen niet mee met het experiment. In totaal kom ik op vijf lessen. Voor iedere les heb ik een tabel ontworpen waarin ik de gehele lesvoorbereiding kan schrijven. De tabel ziet er als volgt uit:

Les 1 (methode les:)	
Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen: • (inhoudelijk doel); • (sociaal doel). <i>De leerlingen halen het doel doormiddel van:</i>	
Materiaal:	
Inleiding/instructie:	
Kern:	
Activiteiten per intelligentie	
Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)	
Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)	
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	
Muzikaal-ritmisch intelligent (muziekknap)	
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknap)	
Naturalistisch intelligent (natuurknap)	
Interpersoonlijk intelligent (mensenknap)	
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknap)	

Coöperatief deel	
Gezamenlijke opdracht	
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	
Individuele verantwoordelijkheid	
Directe interactie	
Samenwerkingsvaardigheden	
Evaluatie groepsproces	
Groepssamenstelling	
Afsluiting:	

Tabel 8.5. 1: Lesvoorbereidingsformulier meervoudige intelligentie + coöperatieve taallessen.

Per les wordt gekeken wat de doelen vanuit de methode zijn. Deze zijn ook meteen de uitgangspunten van die les en worden in een schema genoteerd. Vervolgens wordt een coöperatieve werkvorm gezocht die de doelen goed kan ondersteunen. Dit wordt, in de bovenstaande tabel onder het kopje: coöperatief deel, uitgewerkt. Ook wordt het sociale doel bij het doel van de les genoteerd. De volgende stap is per meervoudige intelligentie de taalopdracht in de tabel uitwerken. Dit wordt gedaan aan de hand van verschillende boeken over meervoudige intelligentie. Als laatste worden de koppen materiaal, inleiding/instructie, kern en afsluiting beschreven. Nu de lessen uitgewerkt zijn, worden de werkbladen ontworpen. De werkbladen worden per les opgeslagen in een document. Dit zorgt ervoor dat het overzichtelijk blijft. In bijlage 4.2 staan alle lesvoorbereidingen voor de aangepaste taallessen.

8.3.3 Afnemen en analyseren van de meervoudige intelligentietests

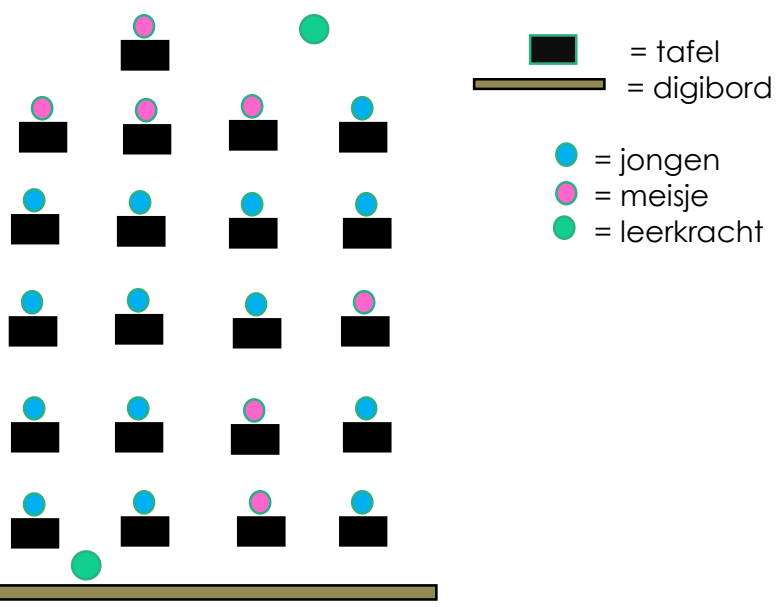
Tijdens het ontwerpen van de taallessen zijn de meervoudige intelligentietests afgenomen in groep 5a. Als eerste wordt de meervoudige intelligentietest voor kinderen, de Belgische versie, afgenomen. Deze test, zie bijlage 3.2, bestaat uit 40 vragen, 5 per intelligentie, die de kinderen beantwoorden door een van de bolletjes in te kleuren. De vragen zien er als volgt uit:

37. Je luistert vaak naar muziek. Ook tijdens het maken van je huiswerk hou je ervan om muziek op de achtergrond te laten spelen.

☐ Nee ☐ Een beetje ☐ Veel

Figuur 8.5. 1: voorbeeldvraag meervoudige intelligentietest voor kinderen, de Belgische versie.

In de onderstaande tabel wordt weergegeven wat de omstandigheden zijn op het eerste toetsmoment. Hierbij wordt er gedacht aan: datum, tijd, weersomstandigheden, aantal personen, opstelling en temperatuur in de klas.

MI-test 1 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Woensdag 11-02-2015
Tijdstip	10.45-11.15 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Twee leerkrachten, een meester en een juf.
Opstelling	In toets-opstelling: ieder kind zit apart in rijen. 
Weersomstandigheden buiten	4 °C, geheel bewolkte dag met weinig wind.
Temperatuur binnen	18 °C

Tabel 8.5. 2: Schema van de omstandigheden die van invloed kunnen zijn op de resultaten.

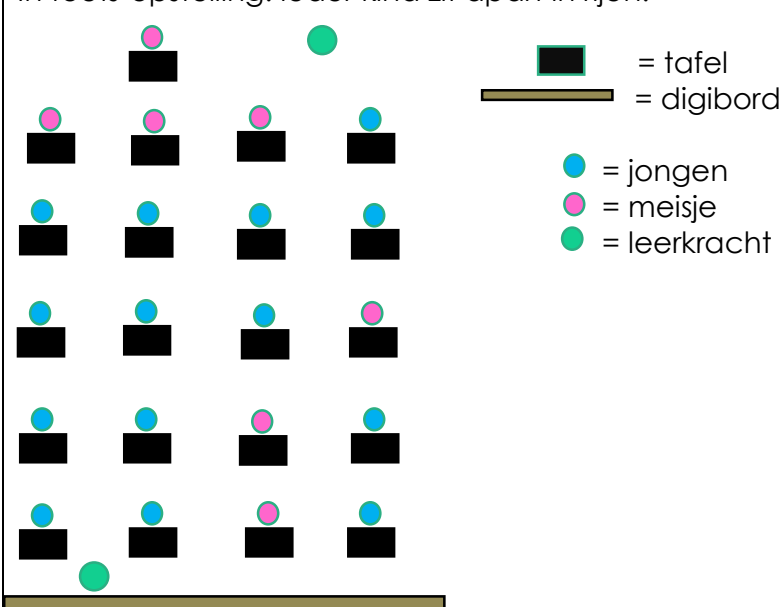
De leerkracht deelt van te voren de test uit. De kinderen zitten dan al in de juiste opstelling. Het is daarbij belangrijk dat de test op de kop op tafel ligt, zodat iedereen tegelijk begint. Als eerste wordt de test door de leerkracht uitgelegd en vervolgens gaan de kinderen stil en zelfstandig aan het werk. De leerkracht observeert of de kinderen de test eerlijk invullen. Als de kinderen klaar zijn, dan leggen ze de test op de kop op tafel en gaan ze lezen. De leerkracht haalt de test weer op.

Het tweede toetsmoment vindt twee weken later plaats. Dit heeft als reden dat de kinderen zich dan weinig herinneren van de vorige test en de resultaten dus betrouwbaarder zijn. Dit keer wordt de meervoudige intelligentietest voor kinderen van team onderwijs op maat afgenomen. Deze test, zie bijlage 3.2, bestaat uit 64 vragen, 8 per intelligentie. De opzet van de vragen zag er als volgt uit, zonder gekleurde vragen:

5-puntsschaal					
	Nee	Niet echt	Neutraal	Best wel	Ja
1. Boeken zijn belangrijk voor me					

Figuur 8.5. 2: voorbeeldvraag meervoudige intelligentietest voor kinderen, team onderwijs op maat.

De werkwijze van deze afname is hetzelfde als de werkwijze van afname één. Om die reden wordt dit niet verder toegelicht. In het onderstaand schema is wel te lezen hoe de omstandigheden van deze afname waren.

MI-test 2 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Woensdag 25-02-2015
Tijdstip	10.45-11.30 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Twee leerkrachten, een meester en een juf.
Opstelling	In toets-opstelling: ieder kind zit apart in rijen. 
Weersomstandigheden buiten	5 °C, matige wind en weinig tot geen neerslag.
Temperatuur binnen	19 °C

Tabel 8.5.3: Schema van de omstandigheden die van invloed kunnen zijn op de resultaten.

Nadat de meervoudige intelligentietests afgenomen zijn, vult de groepsleerkracht de signaleringslijsten per kind in. Zie bijlage 3.3. Ondertussen zijn de meervoudige intelligentietests geanalyseerd. De meervoudige intelligentietest voor kinderen, de Belgische versie is ook online te vinden. Via de site <http://www.migent.be/node/30> zijn de antwoorden per kind ingevuld. De uitslag wordt dan automatisch zichtbaar gemaakt. Ter controle wordt er, bij acht kinderen, de test zelf nagekeken door per intelligentie te analyseren wat het kind geantwoord heeft. Bij alle vijf de kinderen kwamen beide uitslagen overeen, dus de rest van de kinderen zijn niet gecontroleerd. Als er een uitslag bekend werd, is die uitslag meteen gerangschikt.

De meervoudige intelligentietest voor kinderen van team onderwijs op maat is geanalyseerd aan de hand van een 5-puntenschaal. Dit ziet er dan als volgt uit:

	-10	-5	0	5	10
	Nee	Niet echt	Neutraal	Best wel	Ja
1. Boeken zijn belangrijk voor me					

Figuur 8.5.3: voorbeeldvraag meervoudige intelligentietest voor kinderen, team onderwijs op maat.

Ieder kind krijgt per vraag punten. Aan het eind zijn alle punten per meervoudige intelligentie bij elkaar opgeteld. Vervolgens zijn de meervoudige intelligenties, op dezelfde manier als de eerste test, gerangschikt.

Als laatste wordt de uitslag van de signaleringslijsten geanalyseerd. Deze vragen staan al per intelligentie gesorteerd, dus hoeft er alleen gekeken te worden hoeveel rondjes er per intelligentie gekleurd zijn. Ook deze uitslag is gerangschikt.

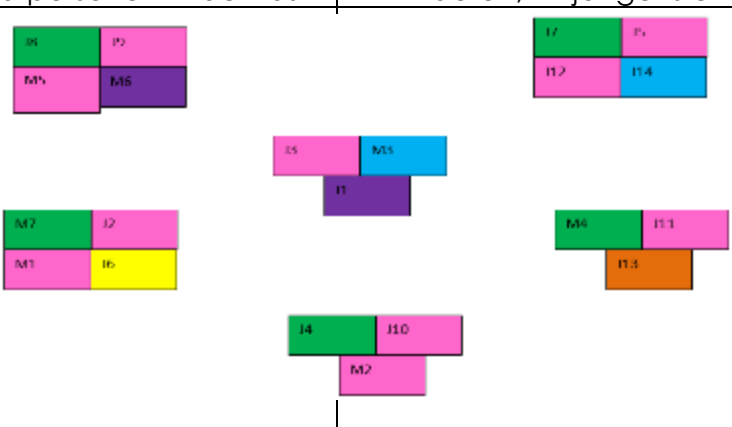
Om te bepalen welke meervoudige intelligenties de kinderen hebben, worden de uitslagen van de drie tests in een tabel gezet. Die tabel is weergegeven in bijlage 3.4. Het komt voor dat de uitslagen niet overeen komen. Dan wordt het bepalen van de intelligentie wat ingewikkelder. Als het niet overeen komt, wordt er met de leerkracht van de groep besproken welke intelligentie hij het beste bij het kind vindt passen. Aan de hand van die kennis en mijn eigen observaties worden dan de intelligenties bepaald.

8.3.4 Afnemen van de taaltoetsen

Een week voor de start van het experiment, wordt de taaltoets afgenomen. Deze toets is afkomstig uit de methode Taal Actief 3 en hij is afgenomen in groep 5a en in groep 5c. Deze toets wordt in beide groepen op woensdagochtend gegeven. De kinderen zitten in dezelfde opstelling als tijdens het afnemen van de meervoudige intelligentietests, zie de schema's bij paragraaf 8.5.3. Na het afnemen van de toets, is de toets van beide groepen nagekeken door mij. Hierdoor is de intersubjectieve cesuur voor beide groepen gelijk. Het tweede toetsmoment vindt een dag na het eind van het experiment plaats. Dit is op donderdagochtend. De toets is opnieuw afgenomen in groep 5a en in groep 5c. De werkwijze is hetzelfde als tijdens toets één. Om die reden wordt het niet verder toegelicht.

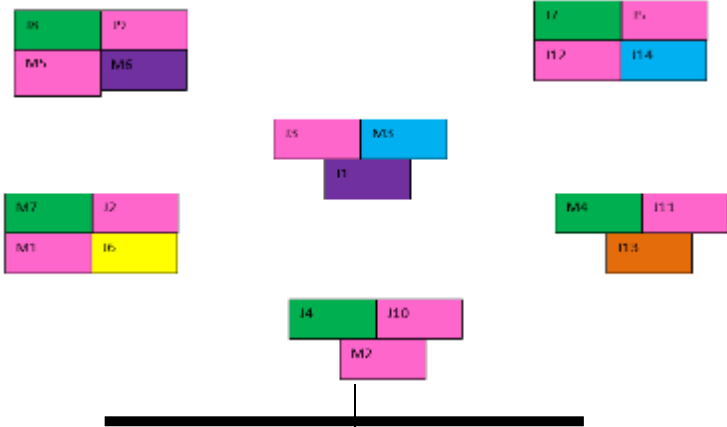
8.3.5 Indelen van de groepjes en uitvoeren experiment

Een week voor het uitvoeren zijn de groepjes ingedeeld. Er wordt naar ieder kind en zijn bijbehorende meervoudige intelligentie gekeken. Ook wordt de theorie van meervoudige intelligentie en coöperatief leren eraan gehouden. Omdat de groepjes zo divers mogelijk moeten zijn, is ervoor gekozen om halverwege het experiment nieuwe groepjes te maken. In de tabellen hieronder is af te lezen op welke dagen het experiment wordt uitgevoerd en welke opstellingen van de groep daarbij hoort.

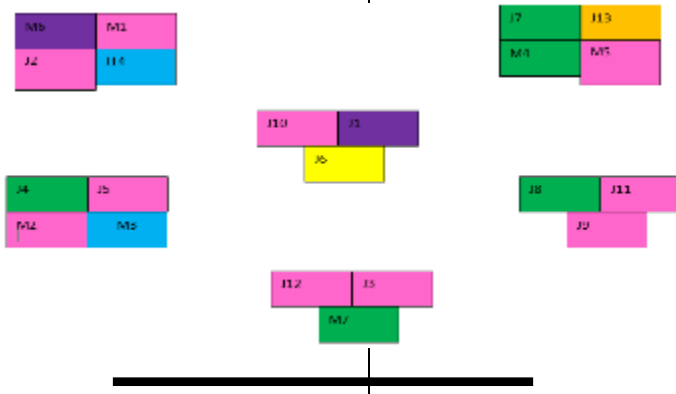
Les 1 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Dinsdag 10-03-2015
Tijdstip	10.45-11.30 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Eén leerkracht.
Opstelling	 Legenda: Roze: interpersoonlijk intelligent Groen: intrapersoonlijk intelligent Blauw: logisch-mathematisch intelligent Paars: visueel-ruimtelijk intelligent Geel: muzikaal-ritmisch intelligent Oranje: naturalistisch intelligent

Weersomstandigheden buiten	9 °C, matige wind en lichte neerslag.
Temperatuur binnen	18 °C

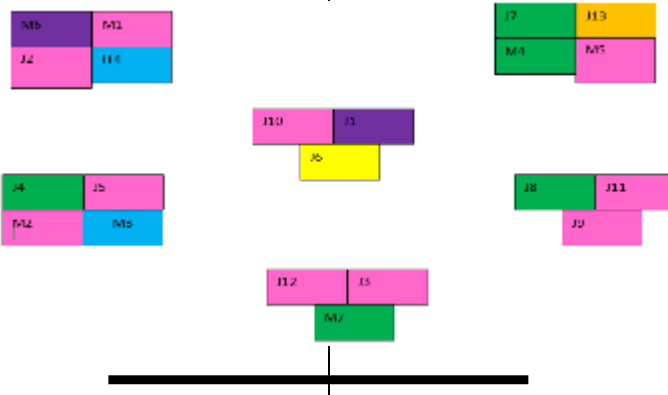
Tabel 8.5.4: Omstandigheden tijdens het experiment.

Les 2 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Woensdag 11-03-2015
Tijdstip	10.45-11.30 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Eén leerkracht.
Opstelling	 Legenda: Roze: interpersoonlijk intelligent Groen: intrapersoonlijk intelligent Blauw: logisch-mathematisch intelligent Paars: visueel-ruimtelijk intelligent Geel: muzikaal-ritmisch intelligent Oranje: naturalistisch intelligent J: jongen M: meisje
Weersomstandigheden buiten	5 °C, zwakke wind en geen neerslag.
Temperatuur binnen	18 °C

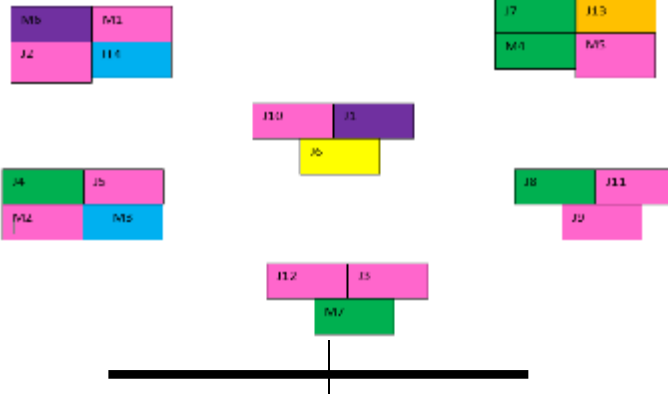
Tabel 8.5.5: Omstandigheden tijdens het experiment.

Les 3 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Maandag 16-03-2015
Tijdstip	10.45-11.30 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Eén leerkracht.
Opstelling	 Legenda: Roze: interpersoonlijk intelligent Groen: intrapersoonlijk intelligent Blauw: logisch-mathematisch intelligent Paars: visueel-ruimtelijk intelligent Geel: muzikaal-ritmisch intelligent Oranje: naturalistisch intelligent J: jongen M: meisje
Weersomstandigheden buiten	8 °C, matige wind en geen neerslag.
Temperatuur binnen	19 °C

Tabel 8.5.6: Omstandigheden tijdens het experiment.

Les 4 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Dinsdag 17-03-2015
Tijdstip	10.45-11.30 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Eén leerkracht.
Opstelling	 Legenda: Roze: interpersoonlijk intelligent Groen: intrapersoonlijk intelligent Blauw: logisch-mathematisch intelligent Paars: visueel-ruimtelijk intelligent Geel: muzikaal-ritmisch intelligent Oranje: naturalistisch intelligent J: jongen M: meisje
Weersomstandigheden buiten	10 °C, zwakke wind en geen neerslag.
Temperatuur binnen	19 °C

Tabel 8.5.7: Omstandigheden tijdens het experiment.

Les 5 groep 5a (experimentele groep)	
Datum	Woensdag 18-03-2015
Tijdstip	10.45-11.30 uur (inclusief uitdelen, instructie en ophalen)
Hoeveelheid personen in de klas	21 kinderen, 14 jongens en 7 meisjes. Eén leerkracht.
Opstelling	 Legenda: Roze: interpersoonlijk intelligent Groen: intrapersoonlijk intelligent Blauw: logisch-mathematisch intelligent Paars: visueel-ruimtelijk intelligent Geel: muzikaal-ritmisch intelligent Oranje: naturalistisch intelligent J: jongen M: meisje
Weersomstandigheden buiten	7 °C, matige wind en lichte neerslag.
Temperatuur binnen	18 °C

Tabel 8.5.8: Omstandigheden tijdens het experiment.

Hoofdstuk 9: Onderzoeksresultaten

Nu er bekend is wat de onderzoeksofzet voor het praktijkonderzoek is, worden in dit hoofdstuk de onderzoeksresultaten gepresenteerd. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het experiment, de resultaten van de tests en de resultaten van het taalonderzoek weergegeven.

9.1 Resultaten onderzoek naar taalonderwijs

De experimentele groep en de controlegroep, krijgen allebei vijf keer in de week taalonderwijs. Taallessen duren drie kwartier tot een uur en de lessen worden gegeven vanuit de methode Taal Actief 3. Taal en spelling worden, in beide groepen, geïntegreerd aangeboden. Het Baken geeft taalonderwijs volgens de visie traditioneel taalonderwijs. Dit houdt in dat taal wordt gezien als een belangrijke drager van de cultuur. Er ligt een grote nadruk op schriftelijke vaardigheden en op grammatica. Daarbij staat het volgen van de methode centraal, maar er wordt ook rekening gehouden met het ontwikkelniveau van de kinderen. Zo wordt er handelings- en opbrengstgericht gewerkt. Bovendien houden beiden klassen zich aan de jaarplanning van de methode. Eén keer in de maand is er een leerstofoverleg tussen alle groepen 5, waar besproken wordt of de kinderen nog op schema zijn. Ook wordt er besproken of de aanpak veranderd moet worden. In bijlage 3.1 staat een overzicht van de jaarplanning van de methode en een overzicht van de leerlijnen.

Naast de lessen uit de methode gebruiken beide klassen nog ondersteunende materialen, zoals: een computerprogramma voor spelling en woordenschat, werkboekjes taalgebruik en woordenschat, posters voor spelling en bakkaarten voor spelling en begrijpend lezen.

De experimentele groep heeft geen ervaring met meervoudige intelligentie. Deze theorie is nieuw voor zowel de groep als voor de school. Toch past het goed bij de visie van de school: een brede basis, een fundament waarop het kind zijn/haar individuele mogelijkheden en talenten kan ontwikkelen.

Binnen de school wordt er niet gestructureerd met coöperatief leren gewerkt. Leerkrachten zijn bekend met de theorie, maar het wordt weinig tot niet toegepast. Om die reden heeft de experimentele groep weinig tot geen ervaring met coöperatief leren. De kinderen zijn gewend om regelmatig samen te werken met degene die naast hen zit. Dit wordt soms toegepast tijdens de projectles van rekenen, tijdens technisch lezen en tijdens de zaakvakken.

9.2 Resultaten meervoudige intelligentietests

In deze paragraaf wordt de stap gemaakt naar de resultaten van de meervoudige intelligentietests. Aan de hand van een tabel en een cirkeldiagram worden de intelligenties weergegeven.

In de paragraaf 'methode' is te lezen op welke manier de tests zijn afgenomen. De tests zijn afgenomen in de experimentele groep, in totaal 21 kinderen. Om het overzichtelijk te houden is in de onderstaande tabel weergegeven welke intelligentie er per kind gebruikt wordt tijdens het experiment. In bijlage 3.4 is de uitgebreide tabel te vinden.

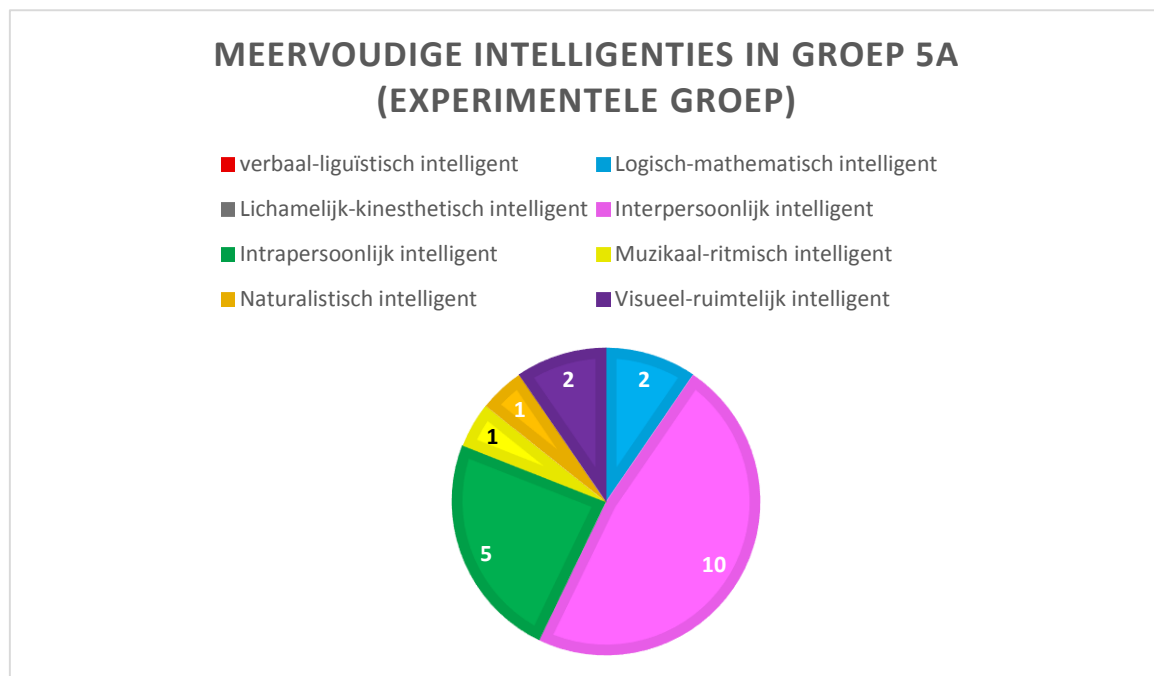
Leerling	Meervoudige intelligentie
J1	Beeldknap (visueel-ruimtelijk intelligent)
J2	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
M1	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
J3	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
M2	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
J4	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)
M3	Rekenknap (logisch-mathematisch intelligent)
J5	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
J6	Muzieknep (muzikaal-ritmisch intelligent)
J7	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)
J8	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)
J9	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
J10	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
M4	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)
J11	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
J12	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
J13	Natuurknap (naturalistisch intelligent)
J14	Rekenknap (logisch-mathematisch intelligent)
M5	Mensknep (interpersoonlijk intelligent)
M6	Beeldknap (visueel-ruimtelijk intelligent)
M7	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)

Legenda:

- Mensknep
- Zelfknap
- Rekenknap
- Beeldknap
- Muzieknep
- Natuurknap

Tabel 9.2. 1: De meervoudige intelligentie per leerling tijdens het experiment.

Van de tabel is een cirkeldiagram gemaakt. In dit diagram is weergegeven welke meervoudige intelligenties er voorkomen en hoe vaak deze voorkomen.



Figuur 9.2. 1: Frequentieverdeling van de voorkomende meervoudige intelligenties.

Zoals te zien in de bovenstaande tabel en figuur, komt mensknep het meest voor. 10 van de 21 kinderen, bijna de helft, bevat deze intelligentie. 5 van de 21 kinderen bevat de intelligentie zelfknap. 2 van de 21 kinderen bevat de intelligentie rekenknap en de intelligentie beeldknap. 1 van de 21 kinderen bevat de intelligentie

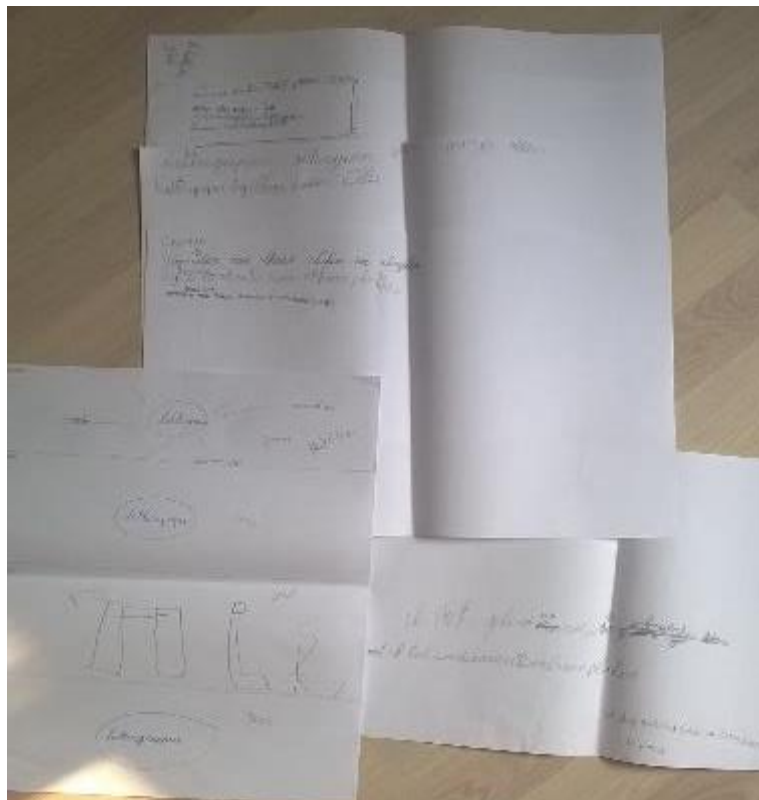
muzieknapp en de intelligentie natuurknapp. Wat opvalt, is dat twee meervoudige intelligenties niet voorkomen tijdens het experiment. Dit zijn woordknapp en beweegknapp.

9.3 Resultaten taallessen

Om een idee te krijgen van de uitwerking van de experimentele taallessen, zijn er een aantal foto's gemaakt van de coöperatieve werkvormen en van de mapjes die de kinderen kregen. Daarnaast hebben een aantal kinderen uit de experimentele groep een verhaaltje geschreven over de taallessen.



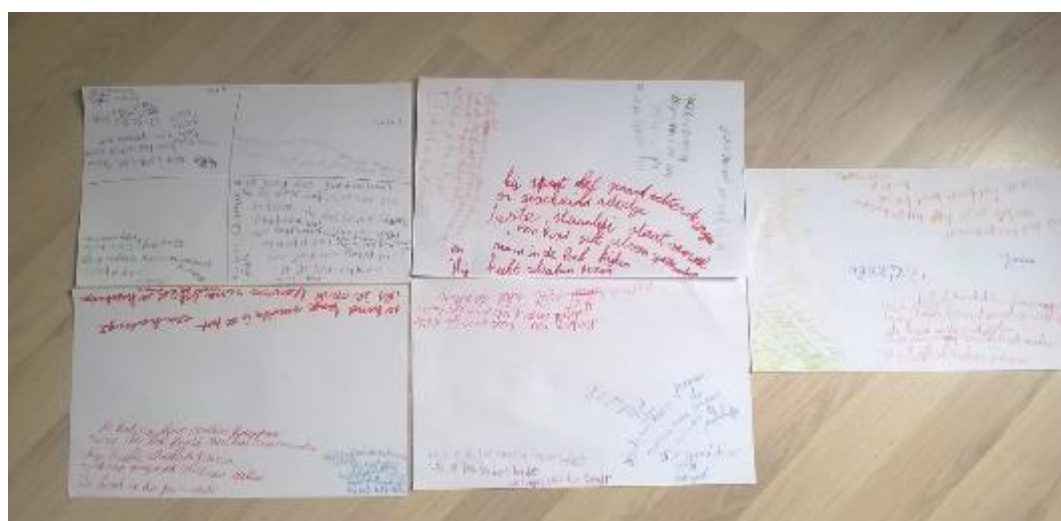
Figuur 9.2. 2: Mapjes per kind met de opdrachten.



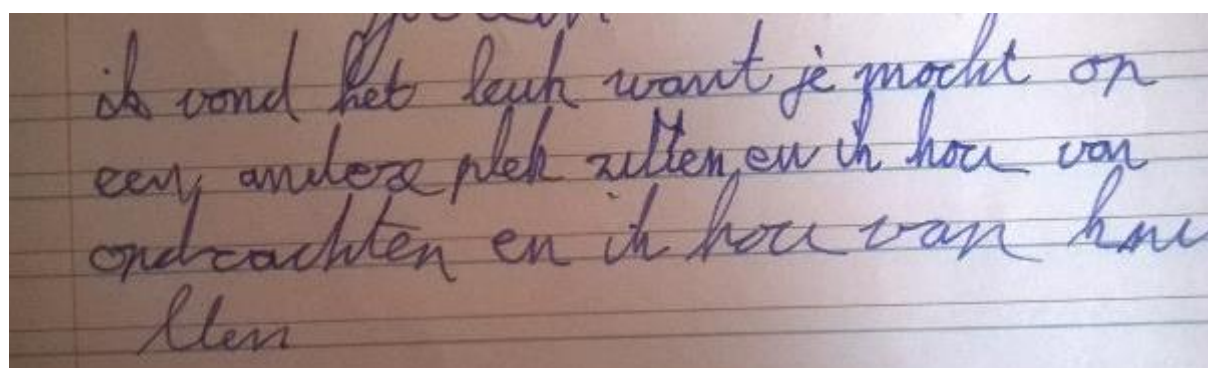
Figuur 9.2. 4: Resultaten coöperatieve werkvorm les 1.



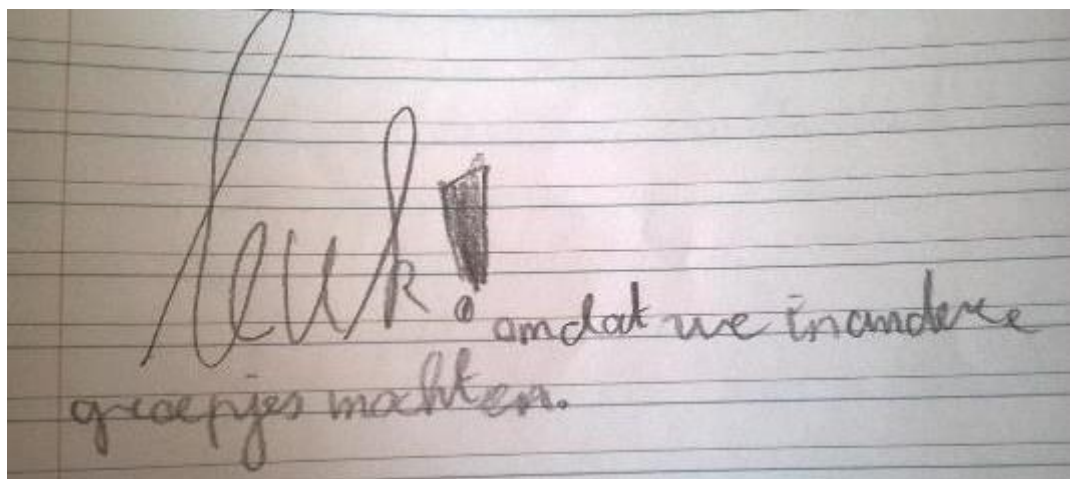
Figuur 9.2. 5: Resultaten coöperatieve werkvorm les 2.



Figuur 9.2. 6: Resultaten coöperatieve werkvorm les 5.

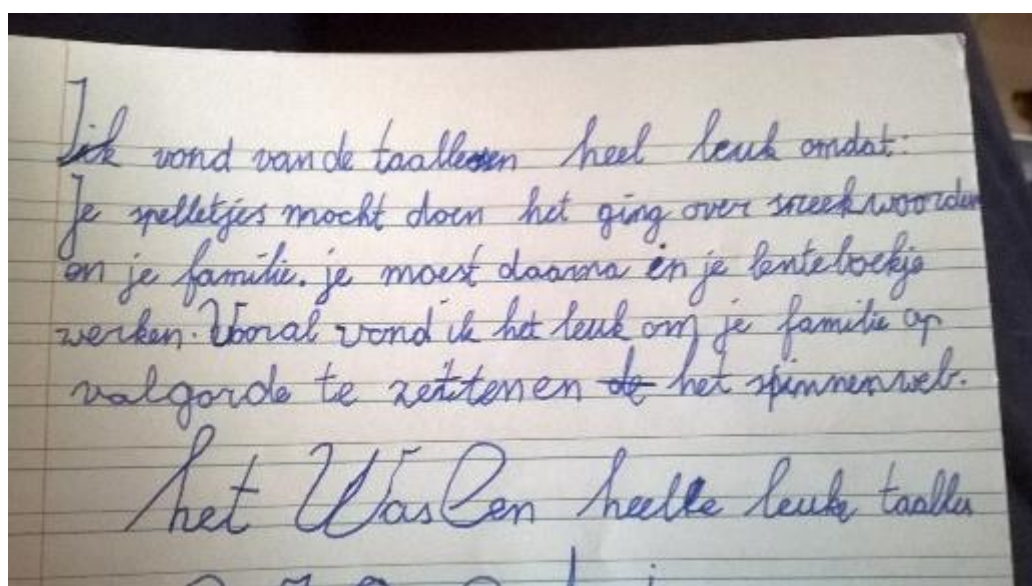


Figuur 9.2. 7: Mening van een kind over de taallessen.



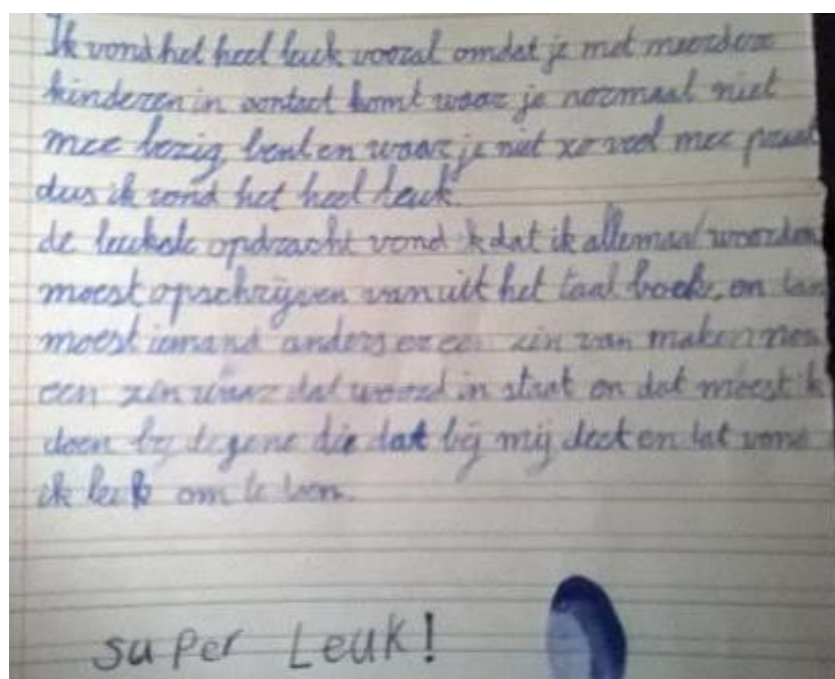
Leuk! omdat we in andere
groepjes mochten.

Figuur 9.2. 8: Mening van een kind over de taallessen.



Ik vond van de taallessen heel leuk omdat:
je spelletjes mocht doen het ging over woordjes
en je familie. je moest daarna in je benteboekje
werken. Vooral vond ik het leuk om je familie op
volgorde te zetten en de het spinnenweb.
het Was Een heelle leuke taalla
maai

Figuur 9.2. 9: Mening van een kind over de taallessen.

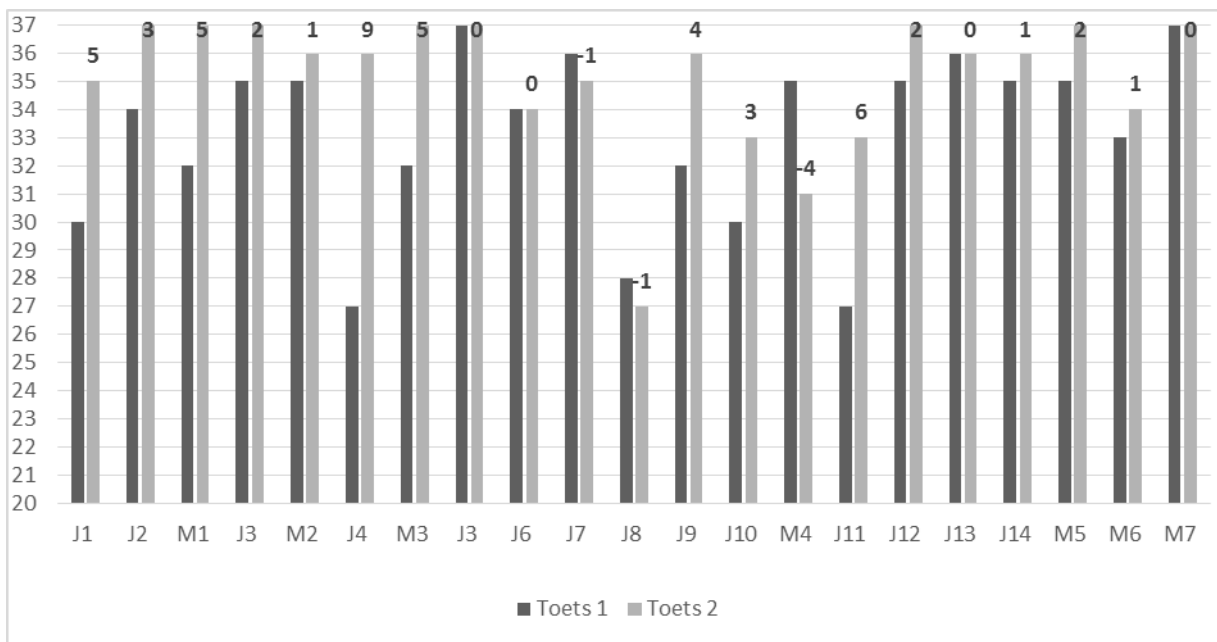


Ik vond het heel leuk vooral omdat je met meerdere
kinderen in contact komt waar je normaal niet
mee bezig bent en waar je niet zo veel mee praat
dus ik vond het heel leuk.
de leuke opdracht vond ik dat ik allemaal woorden
moest opschrijven vanuit het taalboek, en dan
moest iemand anders er een zin van maken met
een zin waar dat woord in staat en dat moest ik
doen bij degene die dat bij mij deed en dat vond
ik leuk om te doen.
super Leuk!

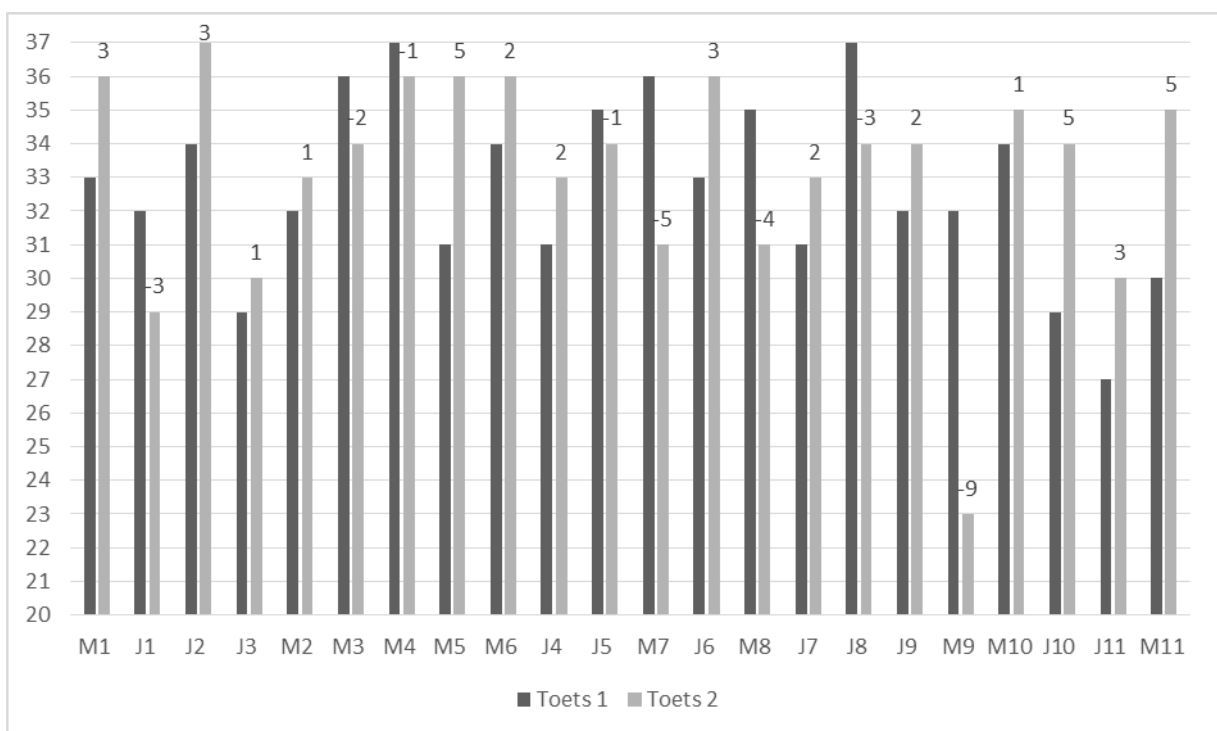
Figuur 9.2. 10: Mening van een kind over de taallessen.

9.4 Het effect van het experiment

Het belangrijkste van dit experiment is het meten van het leerrendement. Om het effect te kunnen meten is er voor en na het experiment een taaltoets afgenomen in zowel de experimentele groep als in de controlegroep. In de onderstaande grafieken zijn de resultaten van beide groepen weergegeven. Deze grafieken zijn gemaakt naar aanleiding van het aantal goede antwoorden per kind. Ook is het leerrendement per kind zichtbaar gemaakt. Een positief getal betekent een vooruitgang en een negatief getal betekent een verslechtering.



Grafiek 9.4. 1: Resultaten taaltoets voor en na experiment (experimentele groep).



Grafiek 9.4. 2: Resultaten taaltoets voor en na experiment (controlegroep).

Om de resultaten betrouwbaarder te maken is er een normalisatie uitgevoerd. Daarvoor zijn er, bij een willekeurig gekozen tiental kinderen, dezelfde twee taaltoetsen op hetzelfde moment afgenomen. Die resultaten zijn zo gecorrigeerd dat het gemiddelde voor beide toetsen gelijk werd. Daar kwam correctiefactor 0,96 uit. De correctiefactor voor deze toetsen is toegepast bij de toetsen van de experimentele groep en de controlegroep. In de onderstaande tabellen zijn de gemiddelden, de genormaliseerde gemiddelden, het leerrendement en de standaarddeviatie af te lezen.

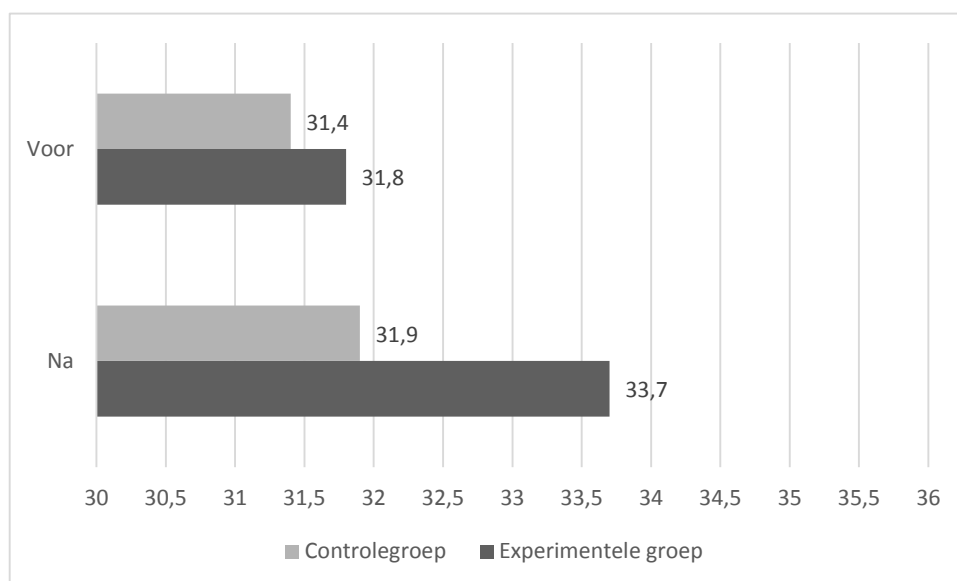
Experimentele groep (5a)	Toets 1	Toets 2	Leerrendement
Gemiddeld aantal goed	33,1	35,1	2,5
Genormaliseerd gemiddelde	31,8	33,7	2,0
Standaarddeviatie	3,0379	2,455	

Tabel 9.4. 1: Gemiddelde, genormaliseerd gemiddelde en standaarddeviatie aantal goed taaltoets 1 en 2, experimentele groep.

Controlegroep (5c)	Toets 1	Toets 2	Leerrendement
Gemiddelde	32,7	33,2	0,5
Genormaliseerd gemiddelde	31,4	31,9	0,4
Standaarddeviatie	2,6317	3,1281	

Tabel 9.4. 2: Gemiddelde, genormaliseerd gemiddelde en standaarddeviatie aantal goed taaltoets 1 en 2, controlegroep.

Uit deze tabellen kan er voorzichtig geconcludeerd worden dat het leerrendement van de experimentele groep groter is dan het leerrendement van de controlegroep. Zo steeg het leerrendement van groep 5a met afgerond gemiddeld 2,0 punten, terwijl het leerrendement van groep 5c met afgerond gemiddeld 0,4 punten is gestegen. Bovendien is de standaarddeviatie bij de experimentele groep kleiner geworden, terwijl de standaarddeviatie bij de controlegroep juist groter is geworden. Dit betekent dat de resultaten bij de controlegroep verder van het gemiddeld aantal goed af liggen dan bij de experimentele groep. Om deze uitspraak visueel te ondersteunen, is het gemiddeld aantal goed van de experimentele groep en van de controlegroep weergegeven in grafiek 9.4.3.



Grafiek 9.4. 3: Genormaliseerd gemiddeld aantal goed toets 1 en toets 2 experimentele groep en de controlegroep.

Om te controleren of de bovenstaande resultaten significant zijn, wordt er een statistische toets uitgevoerd, oftewel de t-toets. De t-toets is een methode van de verklarende statistiek en deze methode gaat na of een gestelde hypothese aangenomen of verworpen moet worden. Om dit te kunnen doen moet er, naast de hypothese die voorgaand aan het onderzoek opgesteld wordt, ook een nulhypothese worden geformuleerd. Als de nulhypothese verworpen kan worden, betekent dit dat bij een herhaling van het onderzoek de kans groot is dat dezelfde resultaten behaald worden.

Voor dit onderzoek worden de volgende hypothesen opgesteld:

- H1-hypothese: het leerrendement van kinderen die taallessen, volgens de theorie van meervoudige intelligentie en coöperatief leren aangeboden krijgen, gaat ten opzichte van de controlegroep omhoog.
- H0-hypothese: het leerrendement van kinderen die taallessen, volgens de theorie van meervoudige intelligentie en coöperatief leren, aangeboden krijgen, gaat ten opzichte van de controlegroep niet omhoog.

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{s_x^2}{n_x} + \frac{s_y^2}{n_y}}}$$

Waarin: t = de te berekenen t-waarde
 $\bar{x}$ = het gemiddelde van x
 $\bar{y}$ = het gemiddelde van y
 s_x^2 = de variantie van de variabele x
 s_y^2 = de variantie van de variabele y
 n_x = het aantal eenheden in de variabele x
 n_y = het aantal eenheden in de variabele y

Het verwerpen of het aannemen van een H1- of H0-hypothese gebeurt aan de hand van betrouwbaarheid. De meest gangbare betrouwbaarheid is 95%. Dit wordt ook bij dit onderzoek toegepast. Met de t-toets kan, aan de hand van figuur 9.4.1, de betrouwbaarheid van de resultaten berekend worden. Door de t-waarde (toetsingsgrootte) uit te rekenen kom je tot de overschrijdingskans. Excel berekent automatisch de t-waarde. Hier hoeft dus niet verder gerekend te worden. Wanneer de overschrijdingskans lager is dan 5%, mag aan worden genomen dat de H1-hypothese geldig is.

Figuur 9.4. 1: Formule t-toets (Zee van der, 2015).

Bij dit onderzoek geeft de t-toets een resultaat van $t=0,0316$. Omgerekend naar de overschrijdingskans is dat afgerond 3,2%. Dit percentage blijft onder de 5%, waardoor de H1-hypothese aangenomen mag worden.

Hoofdstuk 10: Conclusie, discussie en aanbevelingen

Nu de resultaten bekend zijn, wordt er in dit hoofdstuk een conclusie getrokken. Aan de hand van deze conclusies zullen er aanbevelingen gedaan worden die in de praktijk uitgevoerd kunnen worden. Ook wordt het onderzoek ter discussie gesteld.

10.1 Conclusie

Aan de hand van de conclusie uit de literatuurstudie en de resultaten uit het praktijkdeel zal er een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. Deze luidt als volgt:

'Welke meervoudige intelligenties vind je in een basisschoolklas, hoe kan de leerkracht, in combinatie met coöperatief leren, hierop aansluiten binnen het taalonderwijs en gaat het leerrendement van de kinderen hierdoor omhoog?'

De onderzoeksvraag zal in drie delen beantwoord worden. Ten eerste is een basisschool klas in vele opzichten heel divers. Zo ook op het gebied van meervoudige intelligenties. Toch kan er naar aanleiding van de resultaten geconcludeerd worden dat mensknop, interpersoonlijk intelligent, het meest voorkomt in de onderzoeksgroep. Of dit landelijk gezien ook zo is, zal verder onderzocht moeten worden.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat taalmethodes weinig tot geen aandacht besteden aan meervoudige intelligentie en coöperatief leren. Om leerkrachten tegemoet te komen, kunnen de taallessen die voor het experiment zijn ontworpen goed gebruikt worden in de praktijk. Om de voorbereiding van de lessen overzichtelijk te houden is er een schema ontworpen. Als leerkrachten dit schema invullen, kost de voorbereiding niet zoveel tijd. Wat geconcludeerd kan worden aan de hand de resultaten is dat deze taallessen effectief zijn en dat de groepen het best heterogeen ingedeeld kunnen worden. Hoe de leerkracht dit het beste kan doen, wordt besproken in paragraaf 10.3.

De laatste conclusie die getrokken kan worden is dat het werken met meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen taalonderwijs leidt tot betere leerresultaten. Zoals de theorie van coöperatief leren zegt, leren de kinderen van en door elkaar. Dit is ook duidelijk zichtbaar aan de resultaten uit het praktijkdeel: de experimentele groep heeft een leerrendement van 2,0 punten, terwijl de controlegroep een leerrendement van 0,4 punten heeft. Een duidelijk verschil waar een betrouwbare conclusie aan gekoppeld kan worden.

10.2 Discussie

De vraag die in deze paragraaf beantwoorden wordt is: hoe waardevol is dit onderzoek voor de praktijk?

De theorie van meervoudige intelligentie is een vrij bekend thema, ook al zijn deze intelligenties nog nooit officieel bewezen. Op de meeste scholen is deze term bekend maar er wordt niets mee gedaan. Dit is begrijpelijk, omdat het niet wetenschappelijk bewezen is. Maar aan de andere kant vind ik het belangrijk dat er uitgegaan wordt van de uniciteit van het kind. Ieder kind mag zijn eigen talenten ontwikkelen en hoe mooi zou het dan zijn dat leerkrachten er alles aan doen om dit te stimuleren?

De theorie van coöperatief leren is daarentegen een stuk bekender in het onderwijs. Steeds meer scholen zien de positieve kanten van deze theorie, waardoor het steeds vaker toegepast wordt. Toch wordt het vaak op de verkeerde manier toegepast waardoor er niet voldaan wordt aan de vijf principes, zie daarvoor de literatuurstudie.

Het doel van het onderzoek is om leerkrachten handvatten te geven, zodat ze meervoudige intelligentie en coöperatief leren beter toe kunnen passen binnen het taalonderwijs. Dit onderzoek heeft namelijk aangetoond dat het leerrendement van kinderen die werken met deze theorieën meer omhoog gaat dan het leerrendement van kinderen die niet werken met deze theorieën. Dit is een mooie uitkomst, maar toch zijn er een aantal kritische kanttekeningen te plaatsen.

Allereerst is de betrouwbaarheid van de meervoudige intelligentietests laag. Dit is gebleken uit eerder onderzoek. Er bestaat twijfel over de uitslag van deze tests. Ten tweede is het experiment bij maar één hoofdstuk uit de taalmethode toegepast. Het zou zo kunnen zijn dat de onderwerpen uit dit hoofdstuk goed bruikbaar zijn voor het toepassen van coöperatief leren en de aandacht voor meervoudige intelligentie, waardoor het leerrendement sowieso al hoger uitvalt. Bovendien zijn de lessen van de controlegroep uitgevoerd door een andere leerkracht en op een andere locatie. Daar heerst misschien een ander klimaat wat van invloed kan zijn op de resultaten. Als laatste is de onderzoeksgroep aan de kleine kant om conclusies op landelijk niveau te trekken. Vanwege de korte tijd is er gekozen voor deze omvang. In principe zijn deze resultaten extern valide. Dit betekent dat de resultaten ook waardevol zijn voor andere scholen. Maar er zal, op meer basisscholen, verder onderzoek gedaan moeten worden naar de effecten op langer termijn. Daarbij is het belangrijk dat de onderzoeksgroep een stuk groter is en dat meerdere basisscholen met verschillende werkwijzen erbij betrokken worden.

10.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies worden er in deze paragraaf aanbevelingen gegeven om meervoudige intelligentie en coöperatief leren te kunnen integreren in het taalonderwijs.

10.3.1 Meervoudige intelligentietest

Voordat de leerkracht meervoudige intelligentie kan toepassen is het handig dat de leerkracht op de hoogte is van de intelligenties van de kinderen. Een meervoudige intelligentietest kan helpen. Een tip hierbij is: ga niet af op de resultaten van één test, omdat deze niet betrouwbaar genoeg zijn. Meerdere tests zijn haast noodzakelijk om daadwerkelijk een intelligentie aan het kind te kunnen koppelen. De leerkracht kan het beste aan het begin van het jaar deze tests afnemen en analyseren. Dan heeft hij er de rest van het jaar profijt van.

10.3.2 Groeperen

Als de leerkracht de kinderen gaat groeperen, is het handig dat er op een bepaalde manier gegroepeerd wordt. De groepen zouden bij voorkeur heterogeen ingedeeld moeten worden, zodat kinderen van verschillende intelligenties bij elkaar zitten. Dit sluit aan bij de visie van meervoudige intelligentie: matchen, stretchen, vieren en bij het uitgangspunt van coöperatief leren: kinderen leren met en van elkaar. In de praktijk is gebleken dat het niet realistisch is om alle intelligenties te spreiden. Het komt dus voor dat meerdere kinderen met dezelfde intelligenties bij

elkaar geplaatst worden. Toch is het belangrijk om de intelligenties zo veel mogelijk te verdelen. Bovendien is het handig om de groepjes niet groter dan vier kinderen te maken. Het is ook raadzaam om regelmatig te wisselen van groepjes.

10.3.3 Integreren in taalonderwijs

Het is handig dat de jaarplanning van de taalmethode in de gaten gehouden wordt. De methode zorgt er immers voor dat de kinderen de juiste stof aangeboden krijgen en dat de verdeling van de leerlijnen goed is. De leerkracht zal om die reden bekend moeten zijn met de jaarplanning van de taalmethode. De leerkracht kan de jaarplanning downloaden op de site van de taalmethode.

De taallessen die ontworpen zijn voor het experiment, zijn goed toepasbaar in het taalonderwijs. Het vraagt alleen enige voorbereiding. Het is dus aan te raden om de taallessen, waarbij gewerkt wordt met meervoudige intelligentie en coöperatief leren, in te plannen in de jaarplanning. Er is een schema ontworpen dat de leerkracht kan helpen tijdens het voorbereiden. Dit schema is ook gebruikt voor de experimentele taallessen. In bijlagen 4.1 en 4.2 zijn dit schema en de uitgewerkte taallessen te vinden.

Het is niet realistisch om alle lessen uit de taalmethode volgens het bovenstaande schema te ontwerpen. De leerkracht kan met geringe aanpassingen en werkvormen voldoen aan meervoudige intelligentie en aan coöperatief leren. Deze werkvormen zijn hieronder per intelligentie beschreven met een koppeling naar het taalonderwijs. Deze werkvormen zijn ook gemakkelijk coöperatief te maken. Kinderen kunnen ingedeeld worden in tweetallen, drietallen of viertallen.

Verbaal-linguïstisch intelligent

- o Laat de kinderen hardop voorlezen en verhalen vertellen/hervertellen/beluisteren;
- o Laat de kinderen afleidingen van woorden zoeken;
- o Laat de kinderen woordspelletjes spelen;
- o Laat de kinderen samen een dagboek/logboek bijhouden;
- o Laat de kinderen werk lezen van verschillende schrijvers van verhalen/gedichten en laat de kinderen zelf in hun stijl schrijven.

Logisch-mathematisch intelligent

- o Laat de kinderen gegevens verzamelen over hoe vaak letters en woorden voorkomen;
- o Laat de kinderen iedere letter een nummer geven. Zo kunnen er rekensommetjes gemaakt worden;
- o Laat de kinderen de woorden in een zin tellen die hetzelfde klinken of die juist op elkaar rijmen et cetera;
- o Laat de kinderen een lijst maken met punten waar ze op moeten letten.
- o Laat de kinderen woorden groeperen;
- o Laat de kinderen het aantal mogelijkheden om een woord op te schrijven analyseren.

Visueel-ruimtelijk intelligent

- o Laat de kinderen bepaalde letters of klanken markeren;
- o Laat de kinderen woordkaartjes matchen met woorden uit de tekst;
- o Laat de kinderen een plaatje tekenen over een moeilijke letter/woord;
- o Laat de kinderen lettervormen in de omgeving zoeken;

- Laat de kinderen schrijven over een tekening/schilderij;
- Laat de kinderen woorden/letters schrijven in zand of klei;
- Laat de kinderen een stuk schrijven voor een toneelstuk.

Muzikaal-ritmisch intelligent

- Laat de kinderen luisteren naar verhalen op cd;
- Lees hardop met de hele groep;
- Laat de kinderen klanken hardop herhalen;
- Laat de kinderen in de tekst de lettergrepen/klinkers aantikken;
- Laat de kinderen een lied maken over een bepaalde letter/woord;
- Leer de kinderen letters aan de hand van een liedje;
- Laat de kinderen een liedje schrijven.

Lichamelijk-kinesthetisch intelligent

- Laat de kinderen letters/woorden voelen terwijl ze uitgesproken worden;
- Laat de kinderen letters vormen met het lichaam;
- Laat de kinderen woorden/letters in de lucht schrijven;
- Laat de kinderen woorden uitbeelden;
- Spreek een teken af als ze een bepaalde klank of woord horen;
- Laat kinderen gebruik maken van het toetsenbord.

Intrapersoonlijk intelligent

- Laat de kinderen zelf lesgeven of de les uitleggen aan anderen;
- Laat de kinderen lijstjes maken met bijvoeglijke naamwoorden om andere personen te omschrijven;
- Laat de kinderen aan elkaar navertellen wat ze hebben gelezen;
- Laat de kinderen brieven schrijven aan elkaar;
- Laat de kinderen samen een werkstuk/verhaal schrijven;
- Laat de kinderen samen een taelopdracht maken;
- Laat de kinderen een interview maken om af te nemen.

Interpersoonlijk intelligent

- Laat de kinderen een persoonlijk woordenboek bijhouden;
- Laat de kinderen in stilte lezen en schrijven;
- Laat de kinderen zelf hun werk controleren;
- Laat de kinderen vragen bedenken bij een tekst;
- Laat de kinderen voorspellen hoe een verhaal afloopt;
- Laat de kinderen woorden invullen op lege plekken en zinnen.

Naturalistisch intelligent

- Laat de kinderen een letter koppelen aan een dier;
- Laat de kinderen lezen over de natuur;
- Laat de kinderen woorden uit de natuur spellen;
- Laat de kinderen schrijven met zand et cetera;
- Laat de kinderen een verhaal schrijven over de natuur;
- Laat de kinderen berichten uit de natuur lezen.

Bibliografie

- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development*. Oxford: Blackwell.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Cloverdale: ASCD.
- Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2012). *Portaal* (3 ed.). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bacchini, S., Dekkers, S., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2012). *Portaal* (3 ed.). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Boekaerts, M. (2005). *Motivatatie om te leren*. Chicago: IAE Educational Practices Series.
- Borensztajn, G., Zuidema, J., & Bod, R. (2008). Taalverwerving: de wetenschap van de kleine wetenschapper. *Kunst en wetenschap*, 17(4), 9-10. Opgeroepen op 11 25, 2014, van <http://dare.uva.nl/document/2/63095>
- Bronkhorst, J., Hoffs, J., Paus, H., & Verhoeven, L. (1998). *Programma ICT-Nederlands Prim. onderwijs: actieplan voor informatie- en communicatietechnologie binnen interactief taalonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- BTSG. (2014, 04 27). *Neuronen*. Opgeroepen op 10 15, 2014, van BTSG Bibliotheek: <http://www.btsg.nl/infobulletin/dementie/hersenen-neuronen.html>
- CBS. (2012). *Cijfers en grafieken*. Opgeroepen op 04 23, 2015, van Funda: <http://www.funda.nl/buurtinfo/veenendaal/schepenbuurt/kenmerken/?ref=48296041>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. Westport: Preager Publishers.
- Dale, V. (2006). *Van Dale pocketwoordenboek* (4 ed.). Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie bv. Opgeroepen op 10 03, 2014
- Drenth, W. R. (2007). *Intelligentie weten en meten*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2010). *Coöperatief leren in het basisonderwijs* (3 ed.). Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- G.J. Boog, N. C. (2009). *Het oudere kind, groei en ontwikkeling bij leerlingen van 8 tot 14 jaar*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede. Opgeroepen op 10 03, 2014
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic books. Opgeroepen op 10 03, 2014
- Gardner, H., & Gardner, H. (1998). *Extraordinary Mind. Portraits of Four Exceptional Individuals and an Examination of Our Own Extraordinariness*. New York: The Perseus Books Group.

- Geest van, J. (2014-2015). *Schoolgids*. Opgeroepen op 04 23, 2015, van Christelijke basisschool Het Baken: http://www.bakenveenendaal.nl/images/Schoolgids_Het_Baken_2014-2015_definitief.pdf
- Gelderen, A. v., Hoogeveen, M., & Zijp, I. (2004). *Met een blik op de toekomst*. Enschede: SLO. Opgeroepen op 12 09, 2014
- Heus, P. d., & Kalisvaart, A. (2014). *Meervoudige intelligentie*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2006). *Meervoudige intelligentie* (3 ed.). Vlissingen: Bazalt.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek* (2 ed.). Amersfoort: ThiemeMeulenhof.
- Kerpel, A. (2014). *Coöperatief leren*. Opgeroepen op 12 10, 2014, van Wijleren.nl: <http://wij-leren.nl/cooperatief-leren-artikel.php>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006, 04). *Toelichting*. Opgeroepen op 12 03, 2014, van Tule inhouden & activiteiten: <http://tule.slo.nl/Inleiding/kerndoelenboekje.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Passend onderwijs*. Opgeroepen op 12 17, 2014, van Over passend onderwijs: <http://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/>
- Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling. (2014). *Inhouden en activiteiten TULE*. Opgeroepen op 12 08, 2014, van slo: <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/tule/>
- Ramakers, G. J. (2005). *Wat gebeurt er in het hoofdje van een baby?* Opgeroepen op 10 03, 2010, van <https://www.dropbox.com/search>
- Reyns, B., & Kaart, K. d. (2005). *Matchen met MI*. Middelburg: Drukkerij Meulenberg.
- Schaerlaekens, A. (2009). *De taalontwikkeling van het kind*. Den Haag: dbnl. Opgeroepen op 11 25, 2014, van http://www.dbnl.org/tekst/scha134taal01_01/scha134taal01_01.pdf
- TULE. (2006, 04). *Kerndoelen*. Opgeroepen op 12 03, 2014, van Tule inhouden & activiteiten: <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>
- TULE. (2006). *Toelichting*. Opgeroepen op 12 08, 2014, van TULE inhouden & activiteiten: <http://tule.slo.nl/Inleiding/F-KDToelichting.html>
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.

- Willingham, D. (2004). Howard Gardner and the theory of multiple intelligence. *Education next*, 4(3). Opgeroepen op 10 15, 2014, van Education next: <http://educationnext.org/reframing-the-mind/>
- Zee van der, F. (2015). *t-toets*. Opgeroepen op 05 08, 2015, van hulp bij onderzoek: <http://hulpbijonderzoek.nl/online-woordenboek/t-toets/>

Samenvatting

Probleemstelling en onderzoeksvraag

De probleemstelling wordt beantwoord in de literatuurstudie. Deze luidt als volgt:

'Op welke manier kan een leerkracht basisonderwijs de meervoudige intelligentie van haar leerlingen inzetten binnen het taalonderwijs en op welke manier draagt coöperatief leren hieraan bij?'

De onderzoeksvraag wordt beantwoord in het praktijkdeel. Deze luidt als volgt:

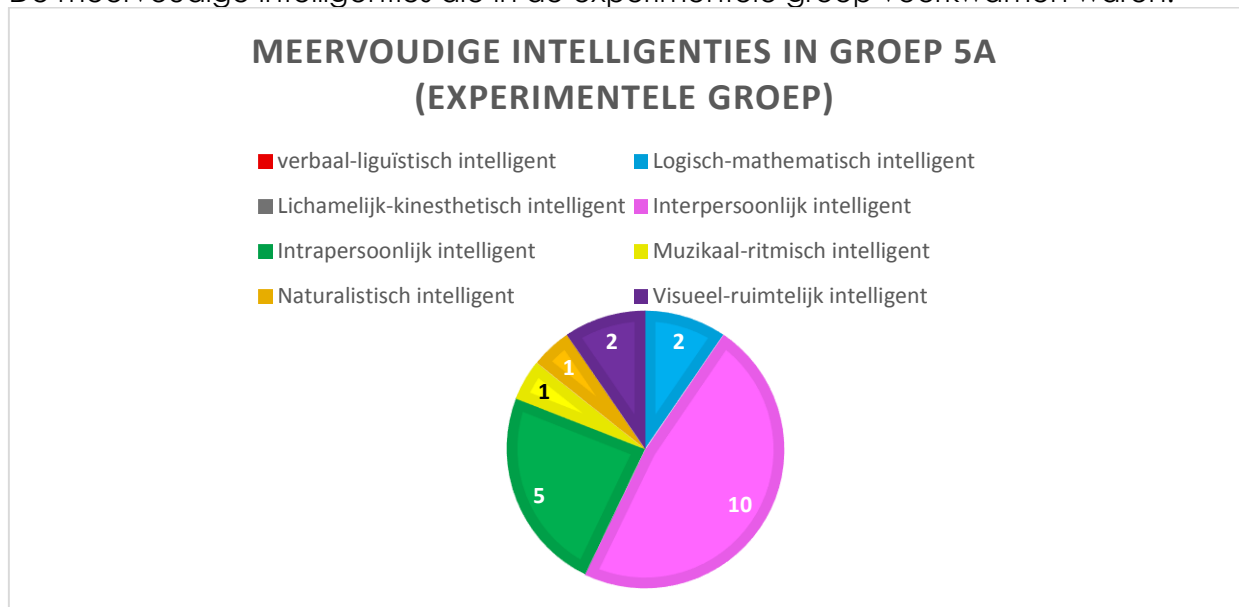
'Welke meervoudige intelligenties vind je in een basisschoolklas, hoe kan de leerkracht, in combinatie met coöperatief leren, hierop aansluiten binnen het taalonderwijs en gaat het leerrendement van de kinderen hierdoor omhoog?'

Methode van onderzoek

Het praktijkdeel bestaat uit een experiment. Er is onderzoek gedaan op basisschool 'Het Baken' te Veenendaal. Dit is een vrij grote school in de Schepenbuurt met twee locaties. De experimentele groep is groep 5a en bestaat uit 21 kinderen. De controlegroep is groep 5c en bestaat uit 22 kinderen. Het grootste gedeelte van het onderzoek wordt op een kwantitatieve manier uitgevoerd. Er worden gegevens verzameld via een klein onderzoek naar taalonderwijs, een tweetal meervoudige intelligentietests, een signaleringslijst voor de leerkracht, een tweetal taaltoetsen en zelfontworpen taallessen. De uitvoering van het onderzoek vond plaats met behulp van hoofdstuk zeven van de taalmethode Taal Actief 3.

Resultaten

De meervoudige intelligenties die in de experimentele groep voorkwamen waren:



Figuur 7: Frequentie van de voorkomende meervoudige intelligenties.

Het belangrijkste stuk van de resultaten is zijn de resultaten van het experiment. Is het leerrendement van de experimentele groep hoger dan het leerrendement van de controlegroep? Dat wordt hieronder weergegeven:

Experimentele groep (5a)	Toets 1	Toets 2	Leerrendement
Gemiddeld aantal goed	33,1	35,1	2,05
Genormaliseerd gemiddelde	31,8	33,7	2,0
Standaarddeviatie	3,0379	2,455	

Tabel 9.4. 3: Gemiddelde, genormaliseerd gemiddelde en standaarddeviatie aantal goed taaltoets 1 en 2, experimentele groep.

Controlegroep (5c)	Toets 1	Toets 2	Leerrendement
Gemiddelde	32,7	33,2	0,5
Genormaliseerd gemiddelde	31,4	31,9	0,4
Standaarddeviatie	2,6317	3,1281	

Tabel 9.4. 4: Gemiddelde, genormaliseerd gemiddelde en standaarddeviatie aantal goed taaltoets 1 en 2, controlegroep.

Conclusie en aanbevelingen

Het werken met meervoudige intelligentie en coöperatief leren binnen taalonderwijs leidt tot betere leerresultaten, mits er voldaan wordt aan de essentie van beide theorieën en rekening gehouden wordt met het huidige taalonderwijs. Dit kan de leerkracht doen door het schema van paragraaf 8.5.2 en bijlage 4 van dit onderzoek aan te houden. Het is ook mogelijk door kleinere werkvormen tijdens taalonderwijs in te zetten.

Bijlage 1: Kerndoelen en leerlijnen taal

Kerndoelen Nederlands	
Nummer	Omschrijving
<i>Mondeling onderwijs</i>	
Kerdoel 1	De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
Kerdoel 2	De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
Kerdoel 3	De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.
<i>Schriftelijk onderwijs</i>	
Kerdoel 4	De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
Kerdoel 5	De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
Kerdoel 6	De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.
Kerdoel 7	De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
Kerdoel 8	De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
Kerdoel 9	De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
<i>Taalbeschouwing, waaronder strategieën</i>	
Kerdoel 10	De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
Kerdoel 11	De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen: regels voor het spellen van werkwoorden, regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden en regels voor het gebruik van leestekens.
Kerdoel 12	De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Tabel 2. 1: Kerndoelen Nederlands. Overgenomen van: TULE (2006)

Leerlijnen Nederlands		
Kerdoel	Leerlijn	Groepscombinatie en omschrijving
<i>Mondeling onderwijs</i>		
Kerdoel 1	Taalaanbod	<u>Groep 1-8:</u> taalaanbod is afkomstig van de leraren, van klasgenoten, van mensen buiten de school en van audiovisuele informatiebronnen zoals CD, CD-Rom, (school)radio en -tv en internet.
	Monologen	<u>Groep 1/2:</u> eenvoudige, korte monologen, Interactief voorgelezen teksten, dialogen, gesprekken in kleine en grote groep. <u>Groep 3/4:</u> Korte monologen, interactief voorgelezen teksten, dialogen, leergesprekken in kleine en grote groep. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + langere monologen, interactief voorgelezen teksten. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + complexere monologen waarbij lengte er niet toe doet, interactief voorgelezen teksten.
	Teksten	<u>Groep 1/2:</u> verhalende en informatieve teksten, korte instructieve teksten in de vorm van gedragsaanwijzingen. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + instructieve teksten in de vorm van aanwijzingen en instructies. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + vooral informatieve, verhalende en instructieve teksten, betogende teksten. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + luisteren naar verhalende en instructieve teksten.
	Luisteren	<u>Groep 1/2:</u> luisterdoelen m.b.t. ontspannen, op het verwerven van informatie of geïnstrueerd worden. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + mening vormen of overgehaald worden. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
	Taaluitingen	<u>Groep 1/2:</u> begrijpen van eenvoudige als complexe cognitieve taalfuncties: hier en nu. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + contextafhankelijk <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + niet altijd contextafhankelijk <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + niet contextafhankelijk
	Informatie verwerken en presenteren	<u>Groep 1/2:</u> mondeling (bijv. vertelkast) en schriftelijk (bijv. tekening) <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + schriftelijk (bijv. informatieboekje) <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + schriftelijk (bijv. werkstuk) <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
Kerdoel 2	Gebruik	<u>Groep 1/2:</u> spreekdoelen voor ontspannen, informeren en instrueren. Gebruik van eenvoudige als complexe taalfuncties, contextafhankelijk, gespreksregels: niet voor de beurt praten. <u>Groep 3/4:</u> spreekdoelen voor ontspanning, informeren, instrueren, informeel en formeel. Eenvoudige en complexe taalfuncties. Redelijk contextafhankelijk. Bij het onderwerp blijven, niet door elkaar praten. <u>Groep 5/6:</u> spreekdoelen voor informeren, instrueren en soms ontspanning, overtuigen, informeel en formeel. Eenvoudige en complexe cognitieve taalfuncties. Niet contextafhankelijk. Ingaan op bijdrage van anderen, aandacht vasthouden. <u>Groep 7/8:</u> spreekdoelen voor informeren, instrueren, overtuigen en overhalen. Formeel en informeel. Eenvoudige en complexe cognitieve taalfuncties. Niet contextafhankelijk. Beurtverdeling, voortgang bewaken.

Kerdoel 3	Kritisch luisteren naar informatie	<u>Groep 1/2:</u> verschillende gesprekssituaties die uitnodigen om te reageren en mening uiten. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + bepalen welke informatie wel/niet belangrijk is, in relatie tot eigen kennis. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + naar andermans commentaar luisteren. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + kritische houding t.a.v. informatie in mondelinge teksten.
	Informatie beoordelen en reactie geven	<u>Groep 1/2:</u> verschillende gesprekssituaties die uitnodigen om te reageren en mening uiten. <u>Groep 3/4:</u> informatie koppelen aan doel, de opvatting verduidelijken of illustreren. <u>Groep 5/6:</u> argumenten ter ondersteuning van de mening geven. <u>Groep 7/8:</u> informatie op waarde schatten, in relatie tot de bron.
	Kritisch luisteren naar meningen en opvattingen	<u>Groep 1/2:</u> verschillende gesprekssituaties die uitnodigen om te reageren en mening uiten. <u>Groep 3/4:</u> meningen herkennen, open staan voor mening van anderen. <u>Groep 5/6:</u> naar andermans commentaar vragen, onderscheid tussen meningen en feiten, meningen herkennen uit tekst. <u>Groep 7/8:</u> andermans standpunt zelf verwoorden, als discussieleider optreden, groepsleden vragen om verduidelijking, trucs in reclame herkennen.
	Meningen beoordelen en een reactie geven	<u>Groep 1/2:</u> verschillende gesprekssituaties die uitnodigen om te reageren en mening uiten. <u>Groep 3/4:</u> mening van sprekers vergelijken met eigen mening, vertellen of men het wel of niet eens is met de mening. <u>Groep 5/6:</u> mening becommentariëren vanuit eigen mening, argumenten geven, onderscheid feiten en mening zelf aanbrengen, standpunt vasthouden. <u>Groep 7/8:</u> tot een afweging van argumenten in een discussie komen, evalueren van meningen en argumentaties.
Schriftelijk onderwijs		
Kerdoel 4	Aanbod van teksten	<u>Groep 1/2:</u> informatieve prentenboeken, informatief beeldmateriaal zoals (bouw)tekeningen, schema's, foto's, video's, CD-roms instructieve teksten met illustraties/foto's, bijv. in de vorm van (kinder)kookboeken, knutselboeken, pictogrammen, opschriften, labels, naslagwerken, waaronder in ieder geval een telefoonboek (voor gebruik in de huishoek), informatieve en instructieve teksten in tijdschriften, folders, kranten, schoolkrant; brieven, zelfgemaakte boeken en teksten van kinderen. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + informatieve boekjes, korte informatieve teksten in tijdschriften, kranten, informatieve en instructieve teksten uit de lees- en taalmethode (en uit methode voor de zaakvakken), 'moeilijkere' informatieve boeken en naslagwerken met duidelijke illustraties, foto's, beeldmateriaal en achtergrondinformatie op CD-roms, DVD of internet, instructieve teksten, bijvoorbeeld recepten, gebruiksaanwijzingen, uitleg bij opdrachten, naslagwerken, waaronder in ieder geval een woordenboek, telefoonboek, kinderatlas <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4+ informatieve en instructieve (en betogende) teksten in boeken, tijdschriften kranten, folders en op internet informatieve en instructieve teksten uit de lees- en taalmethode, uit methodes voor de zaakvakken, uit de rekenmethode, naslagwerken,

		waaronder in ieder geval een woordenboek, encyclopedie, telefoonboek, internet. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6+ informatieve, instructieve en betogende teksten in boeken, tijdschriften, folders en op internet, naslagwerken, waaronder in ieder geval woordenboeken, encyclopedieën, reisgidsen, atlassen, internet.
	Leesdoelen	<u>Groep 1/2:</u> leesdoelen hebben betrekking op informatie verwerven en geïnstrueerd worden (voor de leesdoelen ontspanning/amuseren die in deze groepen een centrale rol spelen zie kerndoel 9) functies van geschreven taal ervaren: geschreven teksten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften hebben een communicatief doel symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen, geschreven taal heeft een permanent karakter tekenen en tekens produceren bieden mogelijkheden tot communicatie onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4+ leesdoelen hebben betrekking op informatie verwerven en geïnstrueerd worden (voor de leesdoelen ontspanning/amuseren die in deze groepen ook een rol spelen zie kerndoel 9; voor de leesdoelen zich op de hoogte stellen van meningen/zich een mening vormen en overtuigd worden, die in deze groepen vaker voor gaan komen, zie kerndoelen 6 en 7). <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
Kerndoel 5	Soorten teksten	<u>Groep 1/2:</u> verhalende teksten, vooral expressief (bijv. bij tekeningen, briefjes en kaarten voor anderen, verhalen/boekjes) (zie kerndoel 9) af en toe informatieve teksten (bijvoorbeeld berichtjes met eigen nieuws voor op het nieuwsprikbord) af en toe instructieve teksten (bijv. recepten) en verder: teksten die functioneel zijn voor eigen (spel)activiteiten: lijstjes (bijv. een boodschappenlijstje voor de winkelhoek of een bestellijst voor de 'bakker'), menukaarten, uithangborden, reclameborden). <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2+ verhalende teksten ((persoonlijke) verhalen, gedichtjes, briefjes en kaarten voor anderen) (zie kerndoel 9) eenvoudige informatieve teksten (bijv. berichten, of antwoorden op vragen) af en toe ook instructieve teksten (bijv. recepten of korte gebruiks- of gedragsaanwijzingen). <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4+ verhalende teksten (bijv. verhalen, gedichten, brieven, e-mails) (zie kerndoel 9) informatieve teksten (bijv. verslagen, eenvoudige werkstukken, observaties van bijvoorbeeld diergedrag en proefjes) instructieve teksten (recepten, een speurtocht, een routebeschrijving, gebruiks- of gedragsaanwijzingen) betogende teksten (bijv. een boekverslag) (zie kerndoel 8). <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6+ naast verhalende (zie kerndoel 9), informatieve en instructieve teksten (bijv. een handleiding, een draaiboek) ook betogende teksten (bijv. een boekbespreking, een recensie over een tv-programma, een ingezonden brief, een oproep, een leus op een spandoek, reclame) (zie kerndoel 8).
	Schrijfdoelen	<u>Groep 1/2:</u> schrijfdoelen hebben vooral betrekking op plezier verschaffen en op informeren. <u>Groep 3/4:</u> schrijfdoelen hebben vooral betrekking op informeren en plezier verschaffen; ook op instrueren.

		<u>Groep 5/6:</u> schrijfdoelen hebben betrekking op informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
Kerdoel 6	Inhoud	<u>Groep 1/2:</u> rubiceerspelletjes, de volgorde van een tekst weergeven. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2+ tekst herlezen, informatie uit de tekst schematiseren: bijvoorbeeld woordspin/woordweb, tijdbalk, vraag-antwoordschema onderstrepen. signaalwoorden en -tekens bij tekststructuren benutten bij het schematiseren, bijvoorbeeld: chronologische volgorde: woorden als eerst, daarna, vroeger, nu, later, morgen, volgende week vraag-antwoord: vraagteken en vraagwoorden als wie, waar, wanneer, waarom, hoe, waardoor, waarmee. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + schema's als vendiagram om overeenkomsten in beeld te brengen, pijldiagram voor oorzaak-gevolgrelaties, boomdiagram, middel-doelschema's, <-> voor tegenstellingen aantekeningen maken uittreksel maken. voorbeelden: dubbele punt, voorbeelden in opsommingen weergegeven met opsommingstekens, woorden als (bij)voorbeeld, zoals tegenstellingen: woorden als maar, daarentegen, daartegenover oorzaak-gevolgrelaties: woorden als daardoor, doordat, hoe komt het dat middel-doelrelaties: woorden als met behulp van, om ... te, door ... te <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + schema's als tabellen, cirkeldiagrammen samenvatting maken. redengevende structuren: woorden als want, omdat voorwaardelijke structuren: woorden als als ... dan.
Kerdoel 7	Aanbod van teksten	<u>Groep 1/2:</u> informatieve prentenboeken, krantenknipsels (vooral foto's met ondertekening). <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + informatieve teksten <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + informatieve en betogende teksten. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6
	Lezen en beoordelen	<u>Groep 1/2:</u> Informatie uit verschillende teksten met elkaar vergelijken. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + bepalen welke informatie wel/niet belangrijk is, in relatie tot eigen kennis, proberen aan te geven waarom die informatie belangrijk is (koppelen aan studierend leesdoel). <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + informatie uit verschillende bronnen met elkaar vergelijken, het waarheidsgehalte van berichten proberen te bepalen, meningen herkennen (vooral meningen die expliciet zo worden aangeduid, bijvoorbeeld met behulp van signaalwoorden als 'ik vind' en later ook meningen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen (dus niet met behulp van duidelijke signaalwoorden) onderscheid tussen feiten en meningen herkennen meningen uit verschillende bronnen met elkaar vergelijken. mening(en) uit de tekst vergelijken met eigen mening aangeven of je het wel of niet eens bent met de mening(en) uit de tekst argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven onderscheid tussen feiten en meningen zelf aanbrengen. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + informatie op waarde schatten, ondermeer in relatie tot de bron informatie op internet kritisch selecteren, mede met het oog op betrouwbare en minder betrouwbare bronnen oordelen of een website al dan niet geschikt en betrouwbaar is als bron. argumenten voor een mening analyseren en vergelijken met de eigen mening technieken om te overreden in reclameteksten herkennen.

Kerdoel 8	Soorten teksten	<u>Groep 1/2:</u> informatief boekje of informatie doelen. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + verslagen. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + eenvoudige formulieren, verslagen. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + zakelijke brieven, formulieren, werkstukken.
	Schrijfdoelen	<u>Groep 1/2:</u> schrijfdoelen hebben betrekking op informeren. <u>Groep 3/4:</u> schrijfdoelen hebben betrekking op informeren. <u>Groep 5/6:</u> schrijfdoelen hebben betrekking op informeren en overtuigen. <u>Groep 7/8:</u> schrijfdoelen hebben betrekking op informeren en overtuigen.
Kerdoel 9	Aanbod van teksten	<u>Groep 1/2:</u> verhalende prentenboeken, voorleesboeken, boeken met rijmpjes, versjes, dichtbundels, informatieve prentenboeken. genres: avonturenverhalen, realistische verhalen, detectiveverhalen, griezelverhalen, dierenverhalen. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + informatieve boeken, serieboeken, stripboeken, verhalende boeken om zelf te lezen. genres: ook historische verhalen, sprookjes. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + passend bij deze leeftijd humoristische verhalen, verhalen over andere culturen. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + passend bij leeftijd, science fiction.
	Plezier in lezen	<u>Groep 1/2:</u> plezier in voorgelezen worden, zelf (digitale) boeken bekijken en 'lezen' praten over boeken zelf 'voorlezen' (bijv. aan knuffel of klasgenoot) geschreven taal zien als communicatie- en expressiemiddel waarmee je dagelijks omgaat stempelen, 'schrijven'. <u>Groep 3/4:</u> plezier in voorgelezen worden, zelf lezen en zelf voorlezen belangstelling voor verhalende (waaronder poëzie) en informatieve teksten, gemotiveerd om zelf te kunnen lezen, geschreven taal zien als communicatie- en expressiemiddel waarmee je dagelijks omgaat, lezen en bespreken van jeugdliteratuur zelf schrijven. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + ontwikkelen van eigen literaire smaak. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
Taalbeschouwing, waaronder strategieën		
Kerdoel 10	Strategieën	<u>Groep 1/2:</u> reflecteren op eigen werk. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + plannen, sturen, bewaken en controleren van eigen spreek-, luister-, lees- of schrijfgedrag (onder begeleiding) reflecteren op uitgevoerde strategieën en hun resultaten. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + plannen, sturen, bewaken en controleren van eigen spreek-, luister-, lees- of schrijfgedrag (zonder begeleiding). <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + zichzelf vragen stellen en beantwoorden tijdens het luisteren, lezen, spreken of schrijven.
	Reflectie op mondelinge communicatie	<u>Groep 1/2:</u> bewust zijn van hoe je gesprekken voert (taalgebruiksbewustzijn) reflectie op patronen en rollen (processen) in gesprekken: communicatieve houding, onderwerp van gesprek, manier van praten, beurtwisseling en rolverdeling (bijv. zelf een beurt nemen, in de rede vallen, een vraag stellen, duidelijk praten, vragen om uitleg, zelf kiezen waarover je praat). <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + eigen taalgebruik aanpassen aan de context. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
	Reflectie op	<u>Groep 1/2:</u> niet van toepassing.

	geschreven taal	<u>Groep 3/4:</u> reflecteren op doel, inhoud en structuur van geschreven taal. <u>Groep 5/6:</u> reflecteren op doel, inhoud en structuur van geschreven taal, op verschillende niveaus: teksten, zinnen, woorden, schriftcode. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
Kerdoel 11	Taalbewustzijn	Ontwikkelen van taalbewustzijn en van het ontdekken van alfabetisch principe.
	Reflectie op systeem van taal	<u>Groep 1/2:</u> ontwikkeling fonologisch bewustzijn (groep 1 en 2): opdelen van zinnen in woorden opdelen van samengestelde woorden in afzonderlijke componenten opdelen van woorden in klankgroepen. verbinden van klankgroepen tot woorden. opzeggen van rijmpjes samen met iemand anders. individueel opzeggen van rijmpjes. herkennen van eindrijm. toepassen van eindrijm: zelf ontdekken van rijm, produceren van rijm. ontwikkeling fonemisch bewustzijn (groep 2 en 3): herkennen van beginrijm in langgerekte woorden. herkennen van beginrijm in gewoon uitgesproken woorden. toepassen van beginrijm. klinker in een woord isoleren. auditieve analyse op klankniveau. auditieve synthese op klankniveau. letters kunnen benoemen. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2. <u>Groep 5/6:</u> syntactisch bewustzijn: bewustzijn van de structuur van woorden en van zinnen. inzicht in basale grammaticale principes, zoals het afleiden van de persoonsvorm en het onderwerp. de grondvorm van werkwoorden bepalen. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6.
	Spelling	<u>Groep 1/2:</u> niet van toepassing. <u>Groep 3/4:</u> spellen van klankzuivere woorden op basis van de elementaire spelhandeling. spelling van woorden met specifieke spellingpatronen, zoals woorden eindigend op -nk, -uw, -eeuw, -ieuw, -aai, -ooi, -oei. spelling van clusters van medeklinkers (bijv. schr-, -rnst, -cht). spelling van woorden met homofonen (ei-ij, au-ou, c-k, g-ch). spelling van woorden met de stomme e. spelling van woorden met open en gesloten lettergrepen. eenvoudige interpunctie: gebruik hoofdletters, punt, vraagteken en uitroepteken. onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctiefouten. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3-4 + gelijkvormigheidsregel (hond-honden, kast-kastje). analogieregel (hij zoekt, hij vindt). spelling van lange, gelede woorden en woordsamenstellingen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd). regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief). complexe interpunctie: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens, haakjes. zelfstandig onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctiefouten. gebruik van hulpmiddelen bij het spellen zoals spellingkaarten, controleschema's. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5-6 + spelling van leenwoorden (politie, liter, computer). spelling van woorden met apostrof (komma's, thema's). spelling van woorden met deeltteken (trema) en koppeltteken (ideeën, Noord-Brabant). attitude voor correct schriftelijk taalgebruik. gebruik van hulpmiddelen bij het spellen zoals een woordenboek, spellingchecker of controleschema's.
Kerdoel 12	Woordenschat	<u>Groep 1/2:</u> beheersen van een basiswoordenschat. conceptuele netwerken ervaringsgericht uitbreiden. nieuwe woordbetekenissen uit

		verhalen afleiden. woorden actief leren gebruiken. onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden. reflectie op woordbetekenissen. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + eigen woordenschat opbouwen. doelgericht in en buiten de klas nieuwe woorden afleiden. toepassen van strategieën voor het afleiden van woorden. betekenisrelaties die woorden kunnen hebben, zoals onderschikking, bovenschikking, tegenstelling, synoniem. uitbreiden van conceptuele netwerken, zodat diepe woordbetekenissen ontstaan. interpreteren van eenvoudig figuurlijk taalgebruik. strategieën toepassen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + onderscheiden van woordsoorten. figuurlijk taalgebruik interpreteren. de principes van verbuiging en vervoeging van woorden. signaleren van onbekende woorden. strategieën toepassen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit de tekst. weten dat woorden onderschikkende en bovenschikkende betekenisrelaties kunnen hebben. weten dat woordparen. betekenisrelaties kunnen hebben, zoals tegenstelling en synoniem. woorden opzoeken in naslagwerken (woordenboek, encyclopedie). <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + zelfstandig uitbreiden van woordenschat. zelf betekenisrelaties tussen woorden leggen. woorden buiten de context definiëren. toepassen van figuurlijk taalgebruik. zelf figuurlijk taalgebruik toepassen. zelfstandig nieuwe woordbetekenissen afleiden en onthouden positieve houding ten aanzien van het leren van woorden.
	Meertalige begrippen	<u>Groep 1/2:</u> betekenis van begrippen voor beginnende geletterdheid: voor, achter, boven, onder, beneden, links, rechts, begin, midden, eind, letter, klank, woord, verhaal, lezen, schrijven. Deze begrippen moeten in relatie gezien worden met de voorgaande kerndoelen en in een juiste context aangeboden worden aan kinderen. We behandelen ze daarom niet als doel op zichzelf in dit kerndoel over woordenschat. <u>Groep 3/4:</u> als groep 1/2 + lettergreep, punt, komma, uitroepetek, vraagteken, aanhalingsteken, bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, tekst, hoofdstuk, regel. Deze begrippen moeten in relatie gezien worden met de voorgaande kerndoelen en in een juiste context aangeboden worden aan kinderen. We behandelen ze daarom niet als doel op zichzelf in dit kerndoel over woordenschat. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4 + dubbele punt, lettertypen, trema, accenten, alinea, kopjes, spelling, enkelvoud, meervoud, tegenwoordige tijd, verleden tijd, hele werkwoord (infinitief), (voltooid) deelwoord, en standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort, aanduidingen voor tekstsoorten en genres, aanduidingen voor gespreksvormen, betekenis, symbool, signaal, synoniem, context, woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, woordsoort, letterlijk figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, spreekwoord, gezegde. Deze begrippen moeten in relatie gezien worden met de voorgaande kerndoelen en in een juiste context aangeboden worden aan kinderen. We behandelen ze daarom niet als doel op zichzelf in dit kerndoel over woordenschat. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + puntkomma, paragraaf, articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze homoniem, vakjargon, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik. Deze begrippen moeten in relatie gezien worden met de

		voorgaande kerndoelen en in een juiste context aangeboden worden aan kinderen. We behandelen ze daarom niet als doel op zichzelf in dit kerndoel over woordenschat.
	Uitbreiding woordenschat	<u>Groep 1/2:</u> niet van toepassing. <u>Groep 3/4:</u> de woordenschat van de kinderen breidt zich uit (kwantiteit) en de woordkennis wordt dieper (kwaliteit), ook van woorden die ze al eerder verworven hadden. Kinderen leren steeds meer betekenisaspecten van een woord kennen, kennen betekenisverschillen van woorden die op elkaar lijken, begrijpen én gebruiken woorden in nieuwe situaties. <u>Groep 5/6:</u> als groep 3/4. <u>Groep 7/8:</u> als groep 5/6 + het accent verschuift naar het leren, leren van woorden.

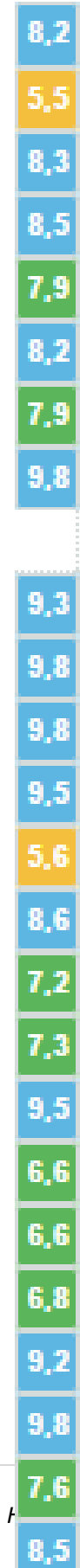
Tabel 2. 2: Leerlijnen taalonderwijs. Overgenomen van TULE (2006).

Bijlage 2: Overzicht taalniveau

Gemiddelde cijfers methodetoetsen taal
Experimentele groep



Gemiddelde cijfers methodetoetsen taal
Controlegroep



Bijlage 3: Onderzoeksinstrumenten

3.1 Uitwerking onderzoek taalonderwijs

Hoe vaak in de week wordt er taalonderwijs gegeven?

In zowel groep 5a als groep 5c wordt er vijf keer in de week drie kwartier tot een uur taalonderwijs gegeven. Onder taalonderwijs wordt een taalles uit de methode Taal Actief 3 bedoeld. Spelling en taal zijn in beide groepen geïntegreerd in één les. Naast de taallessen wordt er 2x in de week begrijpend lezen, 3x in de week technisch lezen en een 1x in de week een leescircuit aangeboden.

Eén keer in de maand is er een leerstofoverleg. Er wordt dan met alle groepen vijf besproken of de weekplanningen nog kloppen en of er iets aangepast moet worden. De weekplanningen is dus voor alle groepen vijf hetzelfde en wordt er op dezelfde manier gewerkt. Natuurlijk zijn de leerkrachten wel vrij op de manier waarop ze de lessen invullen.

Wat is de planning gezien het hele jaar?

In de onderstaande tabel is af te lezen wat de globale planning is voor de methode Taal Actief 3. Het is aan de school om dit schema aan te passen. In de groepen vijf wordt per maand gekeken wat de precieze planning is. De globale planning wordt er dan wel bijgehouden.

Week	Datum	Thema	Overig
36	01-09 t/m 05-09	instapweek	instapdictiee
37, 38, 39	08-09 t/m 26-09	1	
40, 41, 42	29-09 t/m 17-10	2	
43	20-10 t/m 24-10	herfstvakantie	
44	27-10 t/m 31-10	parkeerweek 1	parkeerweekdictiee
45, 46, 47	03-11 t/m 21-11	3	
48, 49, 50	24-11 t/m 12-12	4	
51	15-12 t/m 19-12	parkeerweek 2	parkeerweekdictiee
52, 1	22-12 t/m 02-01	kerstvakantie	
2, 3, 4	05-01 t/m 23-01	5	
5	26-01 t/m 30-01	uitloopweek	
6, 7, 8	02-02 t/m 20-02	6 week	
9	23-02 t/m 27-02	voorjaarsvakantie	
10	02-03 t/m 06-03	parkeerweek 3	parkeerweekdictiee
11, 12, 13	09-03 t/m 27-03	7	
14	30-03 t/m 03-04	uitloopweek	
15, 16, 17	07-04 t/m 24-04	8	
18	27-04 t/m 01-05	parkeerweek 4	parkeerweekdictiee
19	04-05 t/m 08-05	meivakantie	
20, 21, 22	11-05 t/m 29-05	9	
23	01-06 t/m 05-06	uitloopweek	
24, 25, 26	08-06 t/m 26-06	10	

27	29-06 t/m 03-07	parkeerweek 5	parkeerweekdictiee
28	06-07 t/m 10-07	uitloopweek	
29-34	13-07 t/m 21-08	zomervakantie	

Tabel 1: Globale planning Taal Actief 3.

Welke leerlijnen komen aan bod?

De onderstaande tabellen laten zien welke leerlijnen aan bod komen in groep 5. Ook is hierin af te lezen welke leerlijnen in de hoofdstukken aan bod komen.

Taal actief Leerlijnenoverzicht groep 5 - Mondelinge taalvaardigheid

Doel	Leerdoel	thema 1	thema 2	thema 3	thema 4	thema 5	thema 6	thema 7	thema 8	thema 9	thema 10
2.1 Luisteren (leerdoel specifiek)	2.1.1 luistervaardigheid										
	2.1.2.1a begrijpend luisteren bij teksten										
	2.1.2.1b begrijpend luisteren bij teksten en in eigen woorden weergeven										
2.2 Spreken (leerdoel specifiek)	2.1.3 begrijpend luisteren bij leerstof en instructie										
	2.2.1a spreekvaardigheid: eenvoudige boodschappen overbrengen										
	2.2.1b spreekvaardigheid: op begrijpelijke wijze informatie geven										
	2.2.2a spreektechniek: verstaanbaar spreken in het Nederlands										
2.3 Gesprek	2.2.2b spreektechniek: correct formuleren										
	2.3.1 gespreksvaardigheden in de klas										
	2.3.1.1 alledaagse communicatie in de klas of een groepje										
	2.3.1.2 specifieke vaardigheden										
	2.3.1.3 uitdrukken en herkennen van meningen en gevoelens										
	2.3.2 gespreksvaardigheden buiten de klas										
	2.3.2.1 interactie met andere personen										
2.4 Mondelinge taalvaardigheid (leerdoel overstijgend)	2.3.3 gebruik van middelen bij interactie en communicatie										
	2.4.1 sociaal gedrag										
	2.4.2 leerstrategieën										

Tabel 2: Leerlijnen Mondelinge Taalvaardigheid Ongeldige bron opgegeven..

Taal actief Leerlijnenoverzicht groep 5 - Stellen

Doel	Leerdoel	thema 1	thema 2	thema 3	thema 4	thema 5	thema 6	thema 7	thema 8	thema 9	thema 10
3.1 Productdoelen (leerdoel specifiek)	3.1.1 schrijven van de volgende tekstsoorten:										
	3.1.1.1 verhaal										
	3.1.1.2 brief										
	3.1.1.3 gedicht										
	3.1.1.4 poppenkast / rollenspel										
	3.1.1.5 beschrijving										
	3.1.1.6 verslag										
	3.1.1.7 werkstuk										
	3.1.1.8 informatieve tekst										
	3.1.1.9 interview										
	3.1.1.10 handleiding										
	3.1.1.11 tekst voor de schoolkrant										
	3.1.1.12 e-mail										
	3.1.1.13 recensie										
	3.1.1.14 uiteenzetting										
	3.1.1.15 samenvatting										
	3.1.2 tekstopbouw										
	3.1.2.1 structuur van een tekst doorzien										
	3.1.2.2 de grote lijn van een verhaal reconstrueren										
	3.1.2.3 in een tekst (denk)relaties onderkennen										
3.2 Procesdoelen (leerdoel specifiek)	3.1.2.4 structuur in een tekst aanbrengen										
	3.2.1 schrijven van een tekst voorbereiden										
	3.2.2 een tekst schrijven										
	3.2.3 een tekst reviseren										
	3.2.3.1 een tekst reviseren door te letten op de opbouw										
	3.2.3.2 een tekst reviseren door te letten op de verzorging										
	3.2.4 reflecteren op eigen schrijfgedrag										
	3.2.5 een tekst presenteren										
	3.2.6 teksten bewaren en terugzoeken										

Tabel 3: Leerlijnen Stellen Ongeldige bron opgegeven..

Taal actief Leerlijnenoverzicht groep 5 - Taalbeschouwing

Doel	Leerdoel	thema 1	thema 2	thema 3	thema 4	thema 5	thema 6	thema 7	thema 8	thema 9	thema 10
1.1 Woordvorming en benoeming	1.1.1 woordsoorten herkennen, benoemen en gebruiken										
	1.1.2 verkleinwoorden										
	1.1.3 lettergreepklankgroep										
	1.1.4 regelmatige meervoudsvorming										
	1.1.5 woorddelen herkennen van samengestelde woorden										
	1.1.6 trappen van vergelijking (regelmatig en onregelmatig)										
	1.1.7 klankvaste en klankveranderende werkwoorden										
	1.1.8 van enkelvoudige woorden samengestelde woorden maken										
	1.1.9 van een gegeven woord een ander woord maken										
	1.1.10 nieuwe woorden maken door het toevoegen van een achtervoegsel										
	1.1.11 afkortingen										
	1.1.12 bijvoeglijke naamwoorden										
	1.1.13 telwoorden										
	1.1.14 voornaamwoorden										
	1.2 Zinsvorming en benoeming										
1.2 Zinsvorming en benoeming	1.2.1 zinnen langer maken										
	1.2.2 woordvolgorde										
	1.2.3 zinnen inkorten										
	1.2.4 vertelzinnen en vraagzinnen										
	1.2.5 onderwerp										
	1.2.6 voorzetsels										
	1.2.7 voegwoorden										
	1.2.8 werkwoorden										
	1.2.9 zinnen: tijd										
	1.2.10 volgorde van zinnen										
	1.2.11 persoonsvorm										
	1.2.12 onderwerp en persoonsvorm										
	1.2.13 voltooid deelwoorden gebruikt als bijvoeglijke naamwoorden										
	1.2.14 samengestelde zinnen										
	1.2.15 naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde										
1.3 Leestekens en interpunctie 1.4 Woordenschat (woorden leren)	1.2.16 bepalingen van tijd en plaats										
	1.2.17 zinnen omzetten										
	1.2.18 lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp										
	1.3.1 leestekens en interpunctie										
	1.4.1 tegenstellingen										
	1.4.2 associëren										
	1.4.3 woorden sorteren										
	1.4.4 eigenschappen en reeksen										
	1.4.5 relaties leggen tussen voorwerp en omschrijving										
	1.4.6 begripsrelaties zien tussen werkwoorden en zelfstandige naamwoorden										
	1.4.7 taalgebruik onderscheiden in een aantal situaties										
	1.4.8 relaties leggen tussen dingen, woorden en begrippen										
	1.4.9 woordbetekenissen leren										
	1.4.10 spreekwoorden, uitdrukkingen en gezegdes										
	1.4.11 standaardtaal en streektaal										
1.5 Woordenschat (woorden leren leren) 1.6 Taalbeschouwing (leerdoeloverstijgend)	1.4.12 letterlijk en figuurlijk taalgebruik										
	1.4.13 taalgebruik (overig)										
	1.5.1 betekenissen van woorden afleiden of opzoeken										
	1.6.1 werken volgens plan										
	1.6.2 leerstrategieën										

Tabel 4: Leerlijnen Taalbeschouwing **Ongeldige bron opgegeven..**

Vanuit welke visie wordt er taalonderwijs gegeven?

De school werkt vanuit de visie op traditioneel onderwijs. Dit houdt in dat taal wordt gezien als een belangrijke drager van de cultuur. Taal bestaat uit een aantal deelvaardigheden die in het onderwijs geïsoleerd aangeleerd wordt, zoals spelling, taalbeschouwing en stellen. Er ligt een grote nadruk op schriftelijke vaardigheden en grammatica. De methode wordt vaak precies gevolgd en er wordt veel geoefend. Daarbij wordt er rekening gehouden met het ontwikkelniveau van de kinderen. Er wordt gewerkt vanuit groepsoverzichten en groepsplannen. De leerkracht heeft de rol van kennisoverdrager. Een voordeel van deze visie is dat het overzichtelijk is. Dit komt door de deelvaardigheden. Een groot nadeel van deze visie is dat de aandacht voor de domeinen niet evenwichtig is. Dit betekent dat één domein veel meer aandacht krijgt dan het andere domein. Bovendien wordt het geleerde door de kinderen niet als betekenisvol gezien. Traditioneel taalonderwijs is veel terug te zien in PGO, programmagerichte scholen, vanwege het strak volgen van de methode.

Hoe wordt de methode gebruikt?

De methode is de leidraad voor de taal- en spellingslessen. Het vormt de basis. Vanuit daar worden de lessen gegeven. Ook houden de klassen zich strikt aan de jaarplanning van de methode zelf. Daarnaast hebben de klassen nog aanvullend materiaal, zoals computerprogramma's spelling en woordenschat, werkboekjes taalgebruik en woordenschat, posters voor spelling en bakkaarten spelling en begrijpend lezen. Dit wordt gebruikt als ondersteunend materiaal.

Om de ontwikkeling van de kinderen in de gaten te houden wordt er gewerkt met groepsoverzichten en groepsplannen voor spelling en technisch lezen.

Hoe vaak heeft deze groep gewerkt met meervoudige intelligentie? (alleen experimentele groep)

De experimentele groep heeft voor dit onderzoek nog nooit met meervoudige intelligentie gewerkt. Deze term is nog helemaal nieuw voor de groep en voor de school. Binnen de school wordt er nog niet gewerkt met meervoudige intelligentie. Toch is de school heel ontwikkelingsgericht en werkt zij volgens de theorie van ontwikkelingsgericht/handelingsgericht werken.

Hoe vaak heeft deze groep gewerkt met coöperatief leren? (alleen experimentele groep)

Sommige leerkrachten werken binnen de school met coöperatieve werkvormen, maar er wordt niet gestructureerd gewerkt met coöperatief leren. Om die reden heeft deze groep weinig tot geen ervaring met coöperatief leren. De kinderen zijn wel gewend om regelmatig samen te werken. Dit doen ze vaak tijdens de projectles van rekenen, tijdens technisch lezen en tijdens de zaakvakken. Vaak werken de kinderen dan samen met degene die naast hun zit.

3.2 Meervoudige intelligentietests

Test 1: meervoudige intelligentietest voor kinderen, de Belgische versie:"

Lees elke vraag heel goed.

Kleur dan het bolletje dat het best bij je past.

1. Je houdt van kruiswoordraadsels, scrabble en andere woordspelletjes.

Nee Een beetje Veel

2. Rekenen is je lievelingsvak op school.

Nee Een beetje Veel

3. Je houdt van boeken waar veel foto's in staan.

Nee Een beetje Veel

4. Als je spreekt, maak je vaak gebaren met je handen.

Nee Een beetje Veel

5. Je neuriet vaak of loopt vaak te fluiten of te zingen.

Nee Een beetje Veel

6. Je speelt graag gezelschapsspelletjes.

Nee Een beetje Veel

7. Je hebt een hobby of interesse die je liefst alleen doet.

Nee Een beetje Veel

8. Je verzorgt graag de planten en bloemen.

Nee Een beetje Veel

9. Je leest zo goed als alles: boeken, tijdschriften, kranten, folders.

Nee Een beetje Veel

10. Je kunt goed met de computer werken.

Nee Een beetje Veel

11. Je tekent en schildert graag.

Nee Een beetje Veel

12. Je danst veel en graag.

Nee Een beetje Veel

13. Je kunt gemakkelijk een liedje nazingen, wanneer je het een aantal keer gehoord hebt.

Nee Een beetje Veel

14. Je speelt liever samen met je vrienden dan dat je alleen naar tv kijkt.

Nee Een beetje Veel

15. Je kunt goed zelfstandig werken.

Nee Een beetje Veel

16. Je onderzoekt graag hoe dieren leven en wat ze zoal doen.

Nee Een beetje Veel

17. Je praat graag en stelt veel vragen.

Nee Een beetje Veel

18. Je bent goed in hoofdrekenen.

Nee Een beetje Veel

19. Je vindt gemakkelijk de weg.

Nee Een beetje Veel

20. Wanneer je een toestel wilt leren kennen, probeer je het gewoon uit in plaats van eerst de handleiding te lezen.

Neen Een beetje Veel

21. Wanneer je muziek hoort, kan je het niet laten om mee te bewegen.

Nee Een beetje Veel

22. Kinderen komen naar je toe als ze problemen hebben.

Nee Een beetje Veel

23. Je gaat liefst op vakantie naar een rustig plekje in plaats van naar een plaats met een massa volk.

Nee Een beetje Veel

24. Je kijkt graag naar natuurfilms.

Nee Een beetje Veel

25. Luisteren naar mensen die verhalen vertellen, vind je heel leuk.

Nee Een beetje Veel

26. Je kan goed afstanden schatten.

Nee Een beetje Veel

27. Je maakt graag foto's.

Nee Een beetje Veel

28. Je bent handig en knutselt graag.

Nee Een beetje Veel

29. Je bespeelt graag een muziekinstrument.

Nee Een beetje Veel

30. Je maakt gemakkelijk vrienden.

Nee Een beetje Veel

31. Je kent heel goed je goede en minder goede kanten.

Nee Een beetje Veel

32. Je kent de namen van verschillende soorten vogels.

Nee Een beetje Veel

33. Op school vind je Nederlands een leuk vak. Je leert graag nieuwe woorden bij.

Nee Een beetje Veel

34. Je houdt van spelletjes waarbij je in stapjes moet denken zoals kaarten, dammen, schaken, of zeeslag.

Nee Een beetje Veel

35. Je kan goed plannetjes lezen en allerlei dingen bouwen met legoblokken, kneckx.

Nee Een beetje Veel

36. Je doet graag aan sport.

Nee Een beetje Veel

37. Je luistert vaak naar muziek. Ook tijdens het maken van je huiswerk hou je ervan om muziek op de achtergrond te laten spelen.

Nee Een beetje Veel

38. Je werkt graag samen met anderen.

Nee Een beetje Veel

39. Je zit graag na te denken over de dingen.

Nee Een beetje Veel

40. Je vindt het belangrijk dat blikjes en papier apart verzameld worden zodat ze gerecycled kunnen worden.

Nee Een beetje Veel

Test 2: meervoudige intelligentietest voor kinderen, Team Onderwijs op Maat.

Stellingen

In hoeverre is de stelling op jou van toepassing?

5-puntsschaal

	Nee	Niet echt	Neutraal	Best wel	Ja
1. Boeken zijn belangrijk voor me					
2. Ik kan goed onder woorden brengen wat ik bedoel					
3. Als ik denk en mijn ogen sluit zie ik vaak duidelijke beelden voor me					
4. Ik sport vaak					
5. Ik houd van allerlei soorten dieren					
6. Ik leef met andere kinderen mee					
7. Ik denk veel na over het leven en belangrijke levensvragen					
8. Ik hoor woorden in mijn hoofd voordat ik ze zelf uitspreek, lees of opschrijf					
9. Ik vind rekenen erg leuk					
10. Ik vind het moeilijk om lang stil te zitten					
11. Als ik ergens ben let ik op hoe de sfeer is					
12. Ik hoor het wanneer een muzikant vals wordt gespeeld					
13. Als ik ga sporten geef ik de voorkeur aan groepssporten					
14. Ik doe veel vanuit mijn gevoel					
15. Ik vind het fijn om in de natuur te zijn					
16. ik vind het leuk om strategische spelletjes te spelen zoals schaken					

17. Ik maak graag foto's en een film van de omgeving					
18. Ik werk graag met mijn handen aan creatieve activiteiten (bijv. knutselen)					
19. Ik luister graag naar muziek					
20. Als ik een probleem heb, zoek ik het liefst iemand op om mij te helpen					
21. Ik houd van woordspelletjes spelen zoals scrabble, lingo en kruiswoordpuzzels					
22. Ik vind het leuk om dingen te onderzoeken (bijv. wat als ik ... doe)					

23. Mijn beste ideeën verzijn ik als ik in beweging ben (bijv. sporten/wandelen)					
24. Ik vind het leuk om te tuinieren, vissen en te koken					
25. Ik kan een muziekinstrument bespelen					
26. Ik heb meer dan drie goede vrienden					
27. Ik los graag vraagstukken en problemen op					
28. Ik heb levendige dromen 's nachts					
29. Ik speel graag sudoku					
30. Ik ben in mijn vrije tijd graag buiten					
31. Ik vind het leuk om zelf een melodie, teksten en ritmes te bedenken					
32. Als iemand zich niet lekker of fijn voelt, heb ik dat snel door					
33. Ik stel belangrijke doelen voor mezelf					
34. Ik verzijn regelmatig eigen woorden en betekenissen					
35. Puzzels vind ik leuk om te doen					

36. Ik vind technische ontwikkelingen interessant					
37. Ik kan snel de juiste weg vinden					
38. Ik praat veel met mijn handen (nonverbale ondersteuning)					
39. Ik heb vaak een liedje/melodie in mijn hoofd zitten					
40. Ik vind het leuk om anderen te helpen					
41. Ik weet van mezelf wat ik goed kan en wat ik nog niet zo goed kan					
42. Ik verzamel graag stenen en schelpen					
43. Ik houd de weersvoorspellingen bij					
44. Ik houd van tekenen					
45. Ik gebruik graag mijn handen om iets te leren					
46. Ik kan goed ritme houden met een instrument					
47. Ik vind het fijn om alleen te zijn					
48. Ik vind het fijn om volgens een plan te werken					
49. Als ik ergens kom let ik op de natuur en de omgeving					
50. Ik onthoud vaak uitspraken van andere personen					
51. Ik vind het leuk om te experimenteren met proefjes					
52. Als ik een liedje heb gehoord kan ik het snel meezingen					
53. Ik heb een dagboek dat ik bijhoud					
54. Ik schrijf graag eigen verhalen/gedichten					
55. Ik vind het fijn als er plaatjes bij een verhaal staan					

56. Als ik iets moet leren, leer ik dat het liefst door het zelf te oefenen/ervaren					
57. Ik vind het fijn om achtergrondmuziek te hebben					
58. Ik wil graag samen opdrachten uitvoeren					
59. Als ik een nieuw spel wil leren, lees ik eerst de handleiding					
60. Ik vind het leuk om iets te ontwerpen					
61. Ik werk graag in een rustige omgeving					
62. Als ik iets gedaan heb denk ik na over hoe het ging					
63. Ik vind het leuk om te dansen					
64. Ik kan goed kleuren met elkaar combineren					

3.3 Signaleringslijst voor leerkracht

Naam:
(Kruis aan wat van toepassing is.)

Verbaal-linguïstische intelligentie

- ☐ Is geïnteresseerd in geluiden, taalspelletjes enz.
- ☐ Geniet van “expressief taalgebruik” (geluiden maken, woordherhalingen, rijmpjes, melodietjes).
- ☐ Luistert graag naar verhalen en gedichten.
- ☐ Vraagt naar de betekenis van woorden.
- ☐ Vraagt vaak om uitleg: “Wat betekent dit, wat is dat?”
- ☐ Kan oplossingen goed onder woorden brengen.
- ☐ Kan goed voorlezen.
- ☐ Kan spelen met zijn/haar stem (stemmetjes maken).
- ☐ Leest graag of wil altijd voorgelezen worden.
- ☐ Heeft een duidelijk herkenbare spreek- en schrijf-“stijl”.

Logisch-mathematische intelligentie

- ☐ Rekent graag, werkt graag met reken(-achtige)puzzels.
- ☐ Is geboeid door vormen, patronen, verbanden enz.
- ☐ Wil weten hoe dingen werken.
- ☐ Luistert graag naar “denkproblemen” en lost deze graag op.
- ☐ Ziet vaak overal structuur of overeenkomsten in.
- ☐ Kan heel geordend denken.
- ☐ Bedenkt (nieuwe), originele en vaak logische oplossingen.
- ☐ Is een goede analyticus.
- ☐ Kan nieuwe spelregels bedenken.
- ☐ Vindt het leuk om proefjes te doen.

Visueel-ruimtelijke intelligentie

- ☐ Heeft een grote verbeeldingskracht.
- ☐ Houdt van bouwen en construeren.
- ☐ Is geboeid door vormen van wolken, kleuren en patronen als geheel.
- ☐ Is altijd bezig met de vraag hoe dingen eruitzien.
- ☐ Speelt graag met constructiematerialen als LEGO, Fischertechnik, Meccano enz.
- ☐ Tekent graag.
- ☐ Kan werkstukken maken die opvallen door vormgeving.
- ☐ Onthoudt beter door te zien dan door te luisteren.
- ☐ Gebruikt materiaal op geheel eigen manier, ziet snel toepassingen.
- ☐ Heeft een eigen herkenbare stijl.

Tactiel-motorische intelligentie

- ☐ Vindt bewegingsactiviteiten leuk, zowel om te doen als om naar te kijken.
- ☐ Heeft belangstelling voor sport in zijn algemeenheid.
- ☐ Houdt van pieteputerige bezigheden.
- ☐ Houdt van werken met klei en zand en water.
- ☐ Is lenig en soepel.

- ☐ Is altijd bezig
- ☐ Bedenkt oplossingen voor iets in termen van “Als we het nu eens zo doen?”
- ☐ Doen is begrijpen.
- ☐ Speelt gemakkelijk toneel.
- ☐ Maakt iets op een herkenbare “eigen” manier.

Muzikale intelligentie

- ☐ Luistert graag naar muziek.
- ☐ Houdt van muziek maken.
- ☐ Herkent zonder veel moeite een melodie.
- ☐ Kent heel veel liedjes uit het hoofd.
- ☐ Beweegt het lichaam als hij/zij muziek hoort.
- ☐ Neuriet en zingt vaak in zichzelf.
- ☐ Zingt gemakkelijk zo maar een liedje.
- ☐ Maakt zijn/haar eigen muziek en liedjes.
- ☐ Is gevoelig voor maat en ritme.
- ☐ Kan gemakkelijk rijmwoorden bedenken.

Naturalistisch-ecologische intelligentie

- ☐ Is graag buiten in de natuur.
- ☐ Heeft belangstelling voor alles wat leeft en groeit.
- ☐ Wil altijd weten hoe het zit.
- ☐ Heeft een scherp waarnemingsvermogen.
- ☐ Is een echte verzamelaar.
- ☐ Leest alles over dieren en planten.
- ☐ Komt vaak met leuke en boeiende ontdekkingen van buiten.
- ☐ Houdt bij wat zij/hij allemaal ziet of vindt in de natuur.
- ☐ Weet veel van de natuur.
- ☐ Kan goed met dieren (en planten) omgaan.

Interpersoonlijke intelligentie

- ☐ Toont belangstelling voor anderen.
- ☐ Werkt graag samen met anderen.
- ☐ Doet graag mee aan groepsactiviteiten en kringgesprekken.
- ☐ Reageert goed op stemming en gevoelens van een ander .
- ☐ Accepteert andere kinderen zoals ze zijn.
- ☐ Zoekt sociale contacten en situaties.
- ☐ Is in staat een positieve atmosfeer op te roepen om de groep bij elkaar te houden.
- ☐ Neemt gemakkelijk de leiding waardoor anderen (ook) goed kunnen functioneren.
- ☐ Reageert gemakkelijk in een gesprek.
- ☐ Zoekt actief mee naar oplossingen.

Intrapersoonlijke intelligentie

- ☐ Voelt gevoelens en stemmingen van een ander goed aan.
- ☐ Houdt zich bezig met de serieuze zaken van het leven.
- ☐ Kan zich in verhalen inleven.
- ☐ Kent eigen sterke en zwakke kanten redelijk.
- ☐ Weet wanneer hij/zij om hulp moet vragen en wanneer niet.

- O Waardeert en geniet van tijd voor zichzelf.
- O Bedenkt originele oplossingen voor problemen.
- O Is een denker.
- O Analyseert situaties en denkt na over de betekenis.
- O Trekt zich gemakkelijk in zichzelf terug.

Scoring:

- *Tel per intelligentie het aantal aangekruiste items.*
- *Breng de aantallen over in de onderstaande tabel. Wanneer er 7 items aangekruist zijn, arceert of kleurt u bv. de onderste 7 hokjes.*
- *Wanneer er niets is aangekruist, vut u niets in.*

Kwalificatie:

- *6 of meer aangekruiste items is een "hoge" score.*
 - *Een "lage" score is 4 of minder aangekruiste items.*
- Let wel: het gaat niet om de hoeveelheid items, maar om de vraag: welke springen eruit?*

© Edukin, Lelystad, tel. (0320) 24 03 73. Gebruik in onderwijssituaties is toegestaan met bronvermelding.

© CPS 2010 Meervoudige intelligentie; a.verbaan@cps.nl; b.slotboom@cps.nl; m.overdijk@cps.nl

3.4 Resultaten meervoudige intelligentietests

Leerling	Test 1	Test 2	Test 3	MI tijdens experiment
J1 (Jorran)	1. Muziek Natuur 3. Reken Mens 5. Woord Beeld 7. Zelf 8. Beweeg	1. Beeld Natuur 3. Woord 4. Mens Muziek Beweeg 7. Zelf 8. Reken	1. Zelf Woord 3. Beeld Beweeg Mens 6. Reken Natuur 8. Muziek	Beeldknap (visueel-ruimtelijk intelligent)
J2 (Joran)	1. Mens 2. Reken Beeld Zelf 5. Woord 6. Beweeg 7. Muziek Natuur	1. Mens 2. Reken 3. Woord Beeld 5. Zelf Beweeg 7. Muziek Natuur	1. Mens 2. Zelf Muziek Beweeg Beeld Woord 7. Reken Natuur	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
M1 (Ilse)	1. Beeld Muziek Mens 4. Beweeg 5. Woord 6. Zelf 7. Natuur 8. Reken	1. Mens Muziek 3. Beeld 4. Beweeg 5. Zelf 6. Natuur 7. Woord Reken	1. Zelf 2. Mens 3. Woord Beweeg Natuur 6. Reken Beeld 8. Muziek	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
J3 (Martijn)	1. Mens Beeld Reken Natuur 5. Beweeg 6. Woord Zelf 8. Muziek	1. Mens 2. Beeld 3. Beweeg 4. Natuur 5. Zelf Muziek 7. Reken 8. Woord	1. Mens Reken 3. Beweeg Zelf 5. Beeld Natuur 7. Woord 8. Muziek	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
M2 (Doortje)	1. Mens 2. Reken Beweeg 4. Beeld 5. Woord Muziek Zelf 8. Natuur	1. Reken 2. Beeld 3. Beweeg Muziek 5. Mens 6. Zelf 7. Woord 8. Natuur	1. Mens Woord 3. Beeld Beweeg Muziek Natuur Mens 8. Reken	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
J4 (Daan)	1. Zelf 2. Reken 3. Beeld Muziek 5. Mens 6. Woord Beweeg 8. Natuur	1. Mens 2. Zelf Beeld 4. Muziek 5. Beweeg 6. Reken 7. Natuur 8. Woord	1. Reken 2. Zelf Woord 4. Beeld Beweeg Mens 7. Muziek Natuur	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)

M3 (Ellis)	1. Reken Zelf 3. Woord 4. Beeld 5. Muziek Mens Natuur 8. Beweeg	1. Muziek 2. Reken Beweeg 4. Mens Beeld 6. Zelf 7. Natuur 8. Woord	1. Beweeg 2. Reken Woord Natuur 5. Muziek Zelf 7. Beeld Mens	Rekenknap (logisch- mathematisch intelligent)
J5 (Tim)	1. Reken Beweeg 3. Woord Beeld 5. Mens Muziek Zelf 8. Natuur	1. Mens 2. Beweeg 3. Beeld 4. Muziek 5. Woord 6. Reken 7. Zelf Natuur	1. Mens Reken 3. Zelf 4. Woord Beeld 6. Beweeg 7. Natuur 8. Muziek	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
J6 (Thijs)	1. Muziek 2. Natuur Beweeg 4. Beeld Zelf 6. Reken Woord 8. Mens	1. Muziek Natuur 3. Beweeg Mens Zelf Beeld 7. Woord 8. Reken	1. Beeld 2. Muziek Beweeg Woord 5. Zelf 6. Mens 7. Reken Natuur	Muzieknop (muzikaal-ritmisch intelligent)
J7 (Mathijs)	1. Zelf Beeld 3. Reken Muziek 5. Woord Mens 7. Beweeg 8. Natuur	1. Mens 2. Muziek 3. Zelf 4. Woord Beeld 6. Reken Beweeg 8. Natuur	1. Zelf Woord Beweeg 4. Reken Beeld Natuur Mens 8. Muziek	Zelfknop (intrapersoonlijk intelligent)
J8 (Tom)	1. Beweeg 2. Muziek 3. Beeld Mens Natuur 6. Reken 7. Woord 8. Zelf	1. Zelf 2. Natuur 3. Reken 4. Mens 5. Muziek 6. Beeld Beweeg 8. Woord	1. Zelf Beeld Beweeg Mens 5. Woord Natuur 7. Reken Muziek	Zelfknop (intrapersoonlijk intelligent)
J9 (Collin)	1. Natuur 2. Zelf 3. Beeld Muziek Mens 6. Beweeg 7. Woord Reken	1. Mens Natuur 3. Beeld 4. Woord 5. Zelf 6. Reken Muziek 8. Beweeg	1. Mens 2. Beeld Zelf 4. Woord Beweeg Natuur 7. Reken Natuur	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
J10 (Damian)	1. Mens Natuur 3. Reken	1. Muziek 2. Mens 3. Reken	1. Zelf 2. Mens Muziek	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)

	Beweeg Muziek 6. Zelf 7. Beeld 8. Woord	4. Zelf 5. Beweeg 6. Natuur 7. Beeld 8. Woord	Beweeg Beeld 6. Reken Woord Natuur	
M4 (Fajah)	1. Woord Muziek 3. Zelf 4. Beweeg 5. Reken Beeld Mens 8. Natuur	1. Beweeg 2. Muziek 3. Reken 4. Beeld 5. Zelf Natuur 7. Woord Mens	1. Zelf 2. Mens 3. Beeld Natuur 5. Woord Beweeg 7. Muziek 8. Reken	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)
J11 (Daoud)	1. Reken 2. Mens Zelf 4. Woord Beeld 6. Beweeg Natuur 8. Muziek	1. Mens 2. Natuur 3. Beweeg 4. Reken 5. Beeld 6. Muziek 7. Woord 8. Zelf	1. Beweeg Reken 3. Mens Beeld 5. Woord Muziek Zelf 8. Natuur	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
J12 (Esra)	1. Reken 2. Mens Woord Zelf 5. Natuur 6. Beeld 7. Beweeg 8. Muziek	1. Mens 2. Beweeg 3. Beeld 4. Muziek 5. Natuur 6. Zelf 7. Reken 8. Woord	1. Beweeg 2. Mens Beeld Zelf 5. Reken 6. Woord Muziek Natuur	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)
J13 (Lukas)	1. Natuur 2. Reken 3. Beeld Mens 5. Muziek 6. Zelf 7. Beweeg 8. Woord	1. Natuur 2. Beeld Reken 4. Zelf Beweeg 6. Muziek Mens 8. Woord	1. Natuur Mens 3. Beeld Beweeg Woord 6. Reken Muziek Zelf	Natuurknop (naturalistisch intelligent)
J14 (Jasper)	1. Reken 2. Mens 3. Beweeg Natuur 5. Beeld Zelf 7. Woord 8. Muziek	1. Reken 2. Zelf 3. Mens Natuur Beeld 6. Woord 7. Muziek 8. Beweeg	1. Zelf 2. Reken Mens 4. Woord Beeld 6. Beweeg Natuur 8. Muziek	Rekenknop (logisch- mathematisch intelligent)
M5 (Anne- Fleur)	1. Mens 2. Beweeg 3. Reken Beeld Zelf Natuur	1. Mens 2. Beeld 3. Beweeg 4. Muziek 5. Zelf 6. Natuur	1. Mens 2. Woord Beweeg 4. Zelf Reken 6. Muziek	Mensknop (interpersoonlijk intelligent)

	7. Woord Muziek	7. Reken 8. Woord	Natuur 8. Beeld	
M6 (Lisanne)	1. Beeld Beweeg 3. Reken Muziek Mens Zelf 7. Woord 8. Natuur	1. Beeld 2. Mens Reken 4. Natuur 5. Beweeg 6. Zelf 7. Woord 8. Muziek	1. Beeld 2. Beweeg Natuur Mens Zelf 5. Woord 7. Reken Muziek	Beeldknap (visueel-ruimtelijk intelligent)
M7 (Minke)	1. Zelf Natuur 3. Reken 4. Beeld Beweeg Mens 7. Woord 8. Muziek	1. Natuur 2. Zelf 3. Mens 4. Reken Beweeg 6. Woord Beeld 8. Muziek	1. Mens 2. Zelf Woord 4. Beweeg Muziek 6. Reken Natuur 8. Beeld	Zelfknap (intrapersoonlijk intelligent)

3.5 Taaltoetsen

Toets 1



Toets 7

Naam: _____

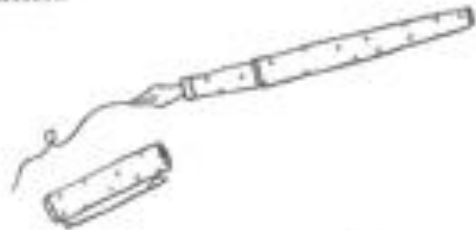
1 Verdeel de woorden in stukjes.

Schrijf de stukjes op met een streepje ertussen.

1 vulpen: vul - pen

2 goudvis: _____

3 werkboek: _____



Schrijf de woorden aan elkaar.

4 wacht - ka - mer: _____

5 ver - pleeg - ster: _____

6 pleis - ter: _____



2 Vul de woorden in de tweede rij in.

groot

klein

1 het konijn het konijntje

2 de kater het _____

3 de arm het _____

Vul de woorden in de eerste rij in.

groot

klein

4 de _____ het wormpje

5 de _____ het deurtje

6 de _____ het riempje

3 Zet de namen in de volgorde van het alfabet.

Henk - Hamza - Asma - Dorien - Daphne - Hylke - Anne - Dirk

1 _____ 5 _____

2 _____ 6 _____

3 _____ 7 _____

4 _____ 8 _____



Toets 7 (vervolg)

Naam: _____



4. Bedenk bij elk ding drie kenmerken.

Doe het zo: 1 rond - waterdicht - om regen regen te houden

- 1 de paraplu: _____ - _____ - _____
- 2 de krant: _____ - _____ - _____
- 3 het boek: _____ - _____ - _____
- 4 de fiets: _____ - _____ - _____
- 5 de tv: _____ - _____ - _____

5. Lees de zin en de vraag.
Schrijf het antwoord op in een hele zin.
Het begin staat er al.

1 Achter Knoek danst Wop.
Waar danst Wop?

Wop _____

2 Knoek ziet gebak.
Wat ziet Knoek?

Knoek _____

3 Wop eet vier punten.
Hoeveel punten eet Wop?

Vier _____

4 Knoek en Wop waren gisteren thuis.
Waar waren Knoek en Wop gisteren?

Gisteren _____

Naam:

1. Verdeel de woorden in stukjes.

Schrijf de stukjes op met een streep ertussen

- o vulpen: vul - pen
- o parkiet: _____ - _____
- o buikgriep: _____ - _____

Schrijf de woorden aan elkaar

- o her – ders – hond: _____
- o dok – ters- jas: _____
- o be – hoor – lijk: _____



2. Vul de woorden in de tweede rij in.

Groot

Klein

- o de vogel het _____
- o de hond het _____
- o de papegaai het _____

Vul de woorden in de eerste rij in.

Groot

Klein

- o het _____ het paardje
- o de _____ het riempje
- o de _____ het kooitje



3. Zet de namen in de volgorde van het alfabet.

Bart – Peter – Tineke – Martijn – Astrid – Cornelis – Anne – Paul

- | | |
|----------|---------|
| 1. _____ | 5 _____ |
| 2. _____ | 6 _____ |
| 3. _____ | 7 _____ |
| 4. _____ | 8 _____ |



4. Bedenk bij elk ding drie kenmerken.

Doe het zo: *rond - waterdicht - om regen tegen te houden*

- de klok: _____
- de stoel: _____
- de krant: _____
- de plant: _____
- de radio: _____

5. Lees de zin en de vraag.

Schrijf het antwoord op in een hele zin!

- o Wop loopt achter Knoek.
Waar loopt Wop?

- o Wop ziet een hond.
Wat ziet Wop?

- o Knoek eet vijf snoepjes.
Hoeveel snoepjes eet Knoek?

- o Knoek en Wop waren gisteren in het zwembad.
Waar waren Knoek en Wop gisteren?

Bijlage 4: Experimentele taallessen

4.1 Leeg schema

Les 1 (methode les:)	
Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen: • (inhoudelijk doel); • (sociaal doel). De leerlingen halen het doel doormiddel van:	
Materiaal:	
Inleiding/instructie:	
Kern:	
Activiteiten per intelligentie	
Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)	
Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)	
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	
Muzikaal-ritmisch intelligent (muziekknop)	
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknap)	
Naturalistisch intelligent (natuurknap)	
Interpersoonlijk intelligent (mensenknap)	
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknap)	
Coöperatief deel	
Gezamenlijke opdracht	
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	
Individuele verantwoordelijkheid	
Directe interactie	
Samenwerkingsvaardigheden	
Evaluatie groepsproces	
Groepssamenstelling	
Afsluiting:	

4.2 Experimentele taallessen

Les 1 (methode: blok 7 les 3)

Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen:

- Lettergrepen samenvoegen tot één woord (inhoudelijk doel);
- Woorden in lettergrepen verdelen (inhoudelijk doel);
- Een evenredige deelname realiseren (sociaal doel);
- Naar elkaar luisteren (sociaal doel).

De leerlingen halen het doel doormiddel van de instructie van de leerkracht, doormiddel van de verwerking per meervoudige intelligentie en doormiddel van coöperatief leren.

Materiaal: lenteboekje, werkblad botjes, werkblad met songtekst kinderliedje, lied op computer, werkblad botjes door elkaar, zoekkaart zoogdieren, antwoordblad les 3, A3-papier per groepje, mapje per leerling, schrijfgerei, time-timer, digibord, taalboeken.

Inleiding/instructie: voordat de les gestart is, zitten de kinderen al in groepjes. Tijdens de inleiding wordt de vorige les teruggekoppeld. Waar ging het verhaal over? Hou een kort gesprekje. Tijdens de instructie wordt bladzijde 103 in het taalboek kort besproken. Bespreek vooral de dikgedrukte woorden. Vertel de leerlingen dat ze deze les gaan werken met het lettergrepen. Weten de kinderen al een voorbeeld te noemen?

Kern: laat de kinderen naar hun opdrachtenblad kijken. Snappen de kinderen wat de bedoeling is? Degene die het snappen mogen aan het werk. Leg de opdracht kort uit aan degene die het niet snappen. Zet de time-timer op 15-20 minuten. Binnen die tijd moet de eerste opdracht af zijn. Deel ondertussen de placemats uit en assisteer waar nodig is. Leg de les na 15-20 minuten stil. De kinderen gaan weer in groepjes. Leg de opdracht 'rotonde' kort uit. De leerlingen gaan aan het werk met de rotonde (zie coöperatief deel). De leerkracht bewaakt de tijd.

Activiteiten per intelligentie

Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)	
Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)	- Kijk naar blz. 103 van je taalboek. - Kijk naar je werkblad. - Knip alle stukjes uit. - Alle lettergrepen staan door elkaar. Zoek de lettergrepen bij elkaar en maak er bestaande woorden van. Als je een lettergreep gehad heb, dan mag je hem niet meer gebruiken. - Plak de woorden die je gemaakt hebt op een wit papier en zet je naam erop. - Ben je klaar? Dan werk je uit je lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	- Kijk naar blz. 103 van je taalboek. - Schrijf de woorden die in de botjes staan in lettergrepen op het werkblad. - Heb je alle woorden opgeschreven? Dan knip je de botjes per lettergreep uit. - Knip de botjes in drie stukken. - Hussel alles door elkaar.

	- Zoek de botjes weer bij elkaar. - Ben je klaar? Dan werk je uit je lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Muzikaal-ritmisch intelligent (muzieknep)	- Luister naar het lied op de computer (hij staat al klaar) - Kijk naar de songtekst op je werkblad. - Kies daar de 8 leukste woorden uit en geef die een kleurtje. - Verdeel deze woorden in lettergrepen en schrijf deze in je schrift. - Ben je klaar? Dan maak je met deze woorden een rijmpje (gedichtje). Schrijf hem in je schrift. - Ben je daarna klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknep)	
Naturalistisch intelligent (natuurknep)	- Pak de zoekkaart zoogdieren erbij. - Pak ook je schrift. - Kies 8 dieren uit. - Schrijf deze in je schrift. - Schrijf de dieren daarna in lettergrepen. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Interpersoonlijk intelligent (mensenknep)	- Kijk naar blz. 103 in je taalboek. - Werk met iemand uit je groepje samen die dezelfde opdracht heeft. - Alle lettergrepen staan door elkaar. Zoek samen de lettergrepen bij elkaar en maak er bestaande woorden van. Als je een lettergreep gehad heb, dan mag je hem niet meer gebruiken. - Plak de woorden die jullie gemaakt hebben op een wit papier en zet jullie naam erop. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknep)	- Kijk naar blz. 103 in je taalboek. - Zeg de woorden in de botjes hardop voor jezelf in lettergrepen. - Schrijf de woorden in lettergrepen in je schrift. - Kijk de oefening zelf na. - Verbeter de woorden die je fout had. - Hoe vond je het gaan? Schrijf hier kort een verhaaltje over in je schrift. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Coöperatief deel	
Gezamenlijke opdracht	Rotonde → de leerlingen gaan vertellen wat ze gedaan hebben. De leerlingen geven met de klok mee, om de beurt een antwoord. Ze schrijven hun leerervaring met hun eigen kleur op het

	grote A3 papier. Is de ene leerling geweest? Dan is de ander aan de beurt. Geef de leerlingen hier 10 minuten voor. De leerkracht wijst daarna per groep één leerling aan die het resultaat van hun groep verwoordt. Ze mogen ook de poster laten zien.
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	De leerlingen die luisteren zijn afhankelijk van de leerling die aan het woord is. Aan het eind koppelt de leerkracht de opdracht klassikaal terug. Hierdoor moeten de leerlingen goed naar elkaar geluisterd hebben om te kunnen vertellen wat iedereen geleerd heeft. Het groepje heeft hetzelfde doel waardoor iedereen afhankelijk is van elkaar. Bovendien zijn de leerlingen volgorde-afhankelijk doordat ze moeten wachten op elkaar. Als de een geweest is, dan mag de ander pas.
Individuele verantwoordelijkheid	De leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Ze moeten dit goed kunnen verwoorden, zodat de rest van de groep snapt wat de leerling bedoelt. Dit is van belang omdat één van de leerlingen moet verwoorden wat de gehele groep geleerd heeft.
Directe interactie	Deze werkvorm wordt in groepjes van 4 leerlingen uitgevoerd. Doordat er maar 1 leerling per keer aan het woord is, is de directe interactie 25%. Doordat de leerlingen na elkaar aan de beurt zijn, en iedereen dus aan het woord moet zijn geweest, heeft iedere leerling evenveel inbreng gehad in de groep.
Samenwerkingsvaardigheden	Evenredige deelname, luisteren naar elkaar. Klassikaal, aan het eind van de les.
Evaluatie groepsproces	Klassikaal, aan het eind van de les.
Groepssamenstelling	Max. 4 leerlingen.
Afsluiting: bespreek de uitkomsten van de rontonde. Wat hebben de groepjes als uitkomsten? Evalueer vervolgens het groepsproces. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: wat ging goed? Wat ging minder goed? Wat ga je de volgende keer anders doen? Geef je eigen mening over het groepsproces. Laat de kinderen hun gemaakte werk (mapjes) inleveren, zodat het nagekeken kan worden.	

Les 2 (methode: blok 7 les 4)

Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen:

- Van een woord een verkleinwoord maken (inhoudelijk doel);
- Het verkleinwoord toepassen in verschillende contexten (inhoudelijk doel);
- Met elkaar overleggen (sociaal doel);
- Overeenstemming bereiken door naar elkaar te luisteren (sociaal doel).

De leerlingen halen het doel doormiddel van de instructie van de leerkracht, doormiddel van de verwerking per meervoudige intelligentie en doormiddel van coöperatief leren.

Materiaal: memoryblad, placemat, werkblad natuurknap, lijntjes papier, winterboekje, dominoblad, schrijfgerei, taalboek, time-timer, mapje per leerling, schaar.

Inleiding/instructie: voordat de les gestart is, zitten de kinderen al in groepjes. Tijdens de instructie wordt bladzijde 105 in het taalboek kort besproken. Bespreek vooral de dikgedrukte woorden. Vertel de leerlingen dat ze deze les gaan werken met het tegenovergestelde. Weten de kinderen al een voorbeeld te noemen?

Kern: laat de kinderen naar hun opdrachtenblad kijken. Snappen de kinderen wat de bedoeling is? Degene die het snappen mogen aan het werk. Leg de opdracht kort uit aan degene die het niet snappen. Zet de time-timer op 15-20 minuten. Binnen die tijd moet de eerste opdracht af zijn. Deel ondertussen de placemats uit en assisteer waar nodig is. Leg de les na 15-20 minuten stil. De kinderen gaan weer in groepjes. Leg de opdracht 'placemat' kort uit. De leerlingen gaan aan het werk met de placemat (zie coöperatief deel). De leerkracht bewaakt de tijd.

Activiteiten per intelligentie

Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)

Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)

- Kijk naar blz. 104 van je taalboek.
- Kijk naar de dikgedrukte woorden (veel, hoog, hard, lang, snel, droog, ver, niet).
- Schrijf deze woorden op een lijntjes papier.
- Schrijf het tegenovergestelde erachter.
- Maak van deze woorden een dominospel
 - * Pak het eerste kaartje. Schrijf aan de rechterkant het woord van het lesje. **Bijv. het konijn.**
 - * Pak het tweede kaartje. Schrijf aan de linkerkant het verkleinwoord van het vorige kaartje, **dus het konijntje.**
 - * Schrijf aan de rechterkant van dit tweede kaartje een nieuw woord
 - * Pak het derde kaartje. Schrijf aan de linkerkant het verkleinwoord van het vorige kaartje.
 - * Schrijf aan de rechterkant van dit derde kaartje een nieuw woord.
 - * Zijn alle kaartjes op, pak dan het eerste kaartje. Hier staat aan de linkerkant nog niets, dus hier schrijf je de uitkomst van het laatste kaartje.
 - * De cirkel is rond, er kan gespeeld worden!

	- LET OP!!! ALLE WOORDEN MOETEN GEBRUIKT ZIJN! (konijn, hok, vogel, worm, poes, mand, hamster, bak) - Schrijf je naam op het dominospel. - Knip de dominostenen uit. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	- Kijk naar blz. 104 van je taalboek. - Kijk naar de dikgedrukte woorden (konijn, hok, vogel, worm, poes, mand, hamster, bak) - Bedenk wat het verkleinwoord is van die woorden. - Maak een memory → Maak een kleine tekening van het dikgedrukte woord en maak een kleine tekening van het verkleinwoord. - Let op de tijd! Maak de tekening dus niet te groot. - Knip de plaatjes uit en zet je naam op de kaartjes. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Muzikaal-ritmisch intelligent (muziekknop)	- Kijk naar blz. 104 van je taalboek. - Kijk naar de dikgedrukte woorden (konijn, hok, vogel, worm, poes, mand, hamster, bak) - Schrijf deze woorden op een lijntjes papier. - Schrijf het verkleinwoord achter de woorden. - Maak een rap over verkleinwoorden. Schrijf de rap ook op! - Tip: kijk naar de zinnen in je taalboek! - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje tot de tijd voorbij is.
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknap)	
Naturalistisch intelligent (natuurknap)	- Kijk naar blz. 104 van je taalboek. - Kijk naar de dikgedrukte woorden (konijn, hok, vogel, worm, poes, mand, hamster, bak) - Schrijf het verkleinwoord achter het woord. Zet er ook de of het voor! - Maak 2 zinnen op het werkblad: 1 zin met het dikgedrukte woord en 1 zin met het verkleinwoord. De zinnen moeten over de natuur gaan! Vb.: het konijn slaapt in zijn hok. Bij de burens slaapt het konijntje in zijn hokje. - Maak een tekening over 1 van je zinnen op de achterkant van het werkblad en schrijf er een verhaaltje bij. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje tot de tijd voorbij is.
Interpersoonlijk intelligent (mensenknap)	- Kijk naar blz. 104 van je taalboek. - Kijk naar de dikgedrukte woorden (konijn, hok, vogel, worm, poes, mand, hamster, bak) - Schrijf de dikgedrukte woorden op een lijntjespapier. Zet ook je naam erop.

	- Ruil dat papier met iemand anders van dezelfde kleur. - Vul het papier van de ander in. Je schrijft de verkleinwoorden erachter. - Bedenk achter ieder woord een zin. Schrijf deze zin ook op het lijntjesblad. De zin moet over de ander gaan. - Geef het blad terug. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknap)	- Kijk naar blz. 104 van je taalboek. - Kijk naar de dikgedrukte woorden (konijn, hok, vogel, worm, poes, mand, hamster, bak) - Schrijf de woorden en de verkleinwoorden in je schrift. - Maak een verhaal met de verkleinwoorden in je schrift. Het moet wel over jezelf gaan! - Schrijf daarna in je schrift wat je geleerd hebt en wat je beter had kunnen doen. - Ben je klaar? Dan werk je uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
<i>Coöperatief deel</i>	
Gezamenlijke opdracht	Placemat → aan het eind van de verwerking gaan de kinderen in groepjes zitten. Ieder groepje krijgt 'de placemat'. Ieder kind schrijft zijn bevindingen op in zijn eigen kleur. Vervolgens gaan ze er samen over praten en kiezen ze de 3 beste woorden. Die woorden schrijven ze in het midden. De leerkracht bepaald hoeveel tijd ze per onderdeel krijgen: 3 min. voor zelf nadenken en 5 min. voor de top 3.
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	De kinderen hebben de antwoorden van elkaar nodig om tot een top 3 te komen. Bovendien leveren ze 1 gezamenlijk product in → de placemat en moeten de kinderen een product leveren in een bepaalde tijd.
Individuele verantwoordelijkheid	De leerlingen moeten eerst zelf nadenken. Hierdoor zijn de verantwoordelijk voor hun eigen vakje binnen de placemat. Doordat iedereen met zijn eigen kleur werkt (kleur van de intelligentie) wordt meteen duidelijk wat het resultaat is.
Directe interactie	Bij het bepalen van de top 3 moet er overlegt worden. Iedereen moet zijn bevindingen verwoorden willen de leerlingen tot overeenstemming komen.
Samenwerkingsvaardigheden	Met elkaar overleggen, bereiken van overeenstemming, luisteren naar elkaar.
Evaluatie groepsproces	Klassikaal, aan het eind van de les.
Groepssamenstelling	Max. 4 leerlingen.
Afsluiting: bespreek de uitkomsten van de placemats. Wat hebben de groepjes als top 3 tegengestelde woorden? Evalueer vervolgens het groepsproces. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: wat ging goed? Wat ging minder goed? Wat ga je de volgende keer anders doen? Geef je eigen mening over het groepsproces. Laat de kinderen hun gemaakte werk (mapjes) inleveren, zodat het nagekeken kan worden.	

Les 3 (methode: blok 7 les 9)

Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen:

- De kenmerken van voorwerpen benoemen (inhoudelijk doel);
- De kenmerken van voorwerpen beschrijven (inhoudelijk doel);
- Naar elkaar luisteren (sociaal doel);
- Informatie op een duidelijke manier uitwisselen (sociaal doel).

De leerlingen halen het doel doormiddel van de instructie van de leerkracht, doormiddel van de verwerking per meervoudige intelligentie en doormiddel van coöperatief leren.

Materiaal: werkblad beeldknap, winterboekje, lijntjes papier, werkblad mensenknap, werkblad zelfknap, schrijfgerei, taalboek, time-timer, mapje per leerling.

Inleiding/instructie: begin de les met 'ik zie, ik zie, wat jij niet ziet'. Doe dit maar 1x, omdat de inleiding anders te lang duurt. Vertel de leerlingen dat ze deze les gaan oefenen met het beschrijven van voorwerpen, net zoals bij het spel. Kijk kort naar blz. 109 van het taalboek. Snappen de leerlingen hoe ze voorwerpen moeten beschrijven?

Kern: laat de kinderen naar hun opdrachtenblad kijken. Snappen de kinderen wat de bedoeling is? Degene die het snappen mogen aan het werk. Zet de time-timer op 15-20 min. Binnen die tijd moet de eerste opdracht af zijn. Leg de opdracht kort uit aan degene die het niet snappen en zet ze vervolgens aan het werk. Assisteer waar nodig is. Leg de les na 15-20 minuten stil. De kinderen gaan weer in groepjes. Leg de wandel-wissel uit, kort uit (zie coöperatief deel). Doe daarna de werkvorm met de leerlingen (max. 10 min)

Activiteiten per intelligentie

Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)	
Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)	- Kijk op blz. 109 van je taalboek. - Schrijf drie kenmerken op van elk voorwerp. Doe dit in je schrift. - Zet de voorwerpen van klein naar groot. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	- Kijk op blz. 109 van je taalboek. - Teken op het werkblad in ieder vakje het voorwerp dat in je boek staat. - Maak de tekening niet te uitgebreid! - Schrijf onder de tekening drie kenmerken van het voorwerp. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Muzikaal-ritmisch intelligent (muziekknapp)	- Kijk op blz. 109 van je taalboek. - Maak een liedje over minimaal 2 voorwerpen uit je boek. Vertel wat je ermee kan en hoe ze eruit zien. - Schrijf het lied op een lijntjespapier. - Bedenk ook een melodie.

	- Ben je klaar? Kom het lied dan zingen bij de juf. - Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknap)	
Naturalistisch intelligent (natuurknap)	- Kijk op blz. 109 van je taalboek. - Kies een voorwerp uit je taalboek. - Teken dat voorwerp met grijs potlood netjes op een wit papier - Laat je tekening aan niemand zien. - Ga tegenover iemand zitten die ook al klaar is of ga tegenover de juf zitten. - Beschrijf wat je getekend hebt. De ander moet het tekenen. - Draai de rollen om. Nu mag jij tekenen. - Vergelijk de tekeningen. Wat is er anders? - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Interpersoonlijk intelligent (mensenknap)	- Kijk naar blz. 109 van je taalboek. - Maak het eerste rijtje: schrijf 3 kenmerken per voorwerp op. - Ben je klaar? Dan ga je naar het werkblad. - Ieder hokje is voor 1 kind. Daarin schrijf je dingen op wat hij of zij aan het doen is. - Een voorbeeld: Pietje schrijft een zin op. - Schrijf minimaal 3 dingen per kind op. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknap)	- Pak je werkblad. - Schrijf een beschrijving van jezelf van minimaal 5 regels. - Maak van de beschrijving een tekening van jezelf. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Coöperatief deel	
Gezamenlijke opdracht	Wandel- wissel uit → alle leerlingen staan op en verspreiden zich door de klas. Iedereen gaat onafhankelijk rondlopen, dus niet met z'n tweeën. De leerkracht zet de muziek aan. Als de muziek uit gaat, dan stoppen de leerlingen met rondlopen. De leerlingen vormen een tweetal met degene die het dichtste bij hen staat. Bij een oneven aantal wordt er een drietal gevormd. De leerkracht geeft de opdracht om iets uit het lokaal te beschrijven. De ene leerling begint te omschrijven en de ander probeert te raden. Daar krijgt hij 1 minuut voor. Na 1 minuut is de ander aan de beurt. Herhaal deze werkvorm ongeveer 2 tot 3 keer. De leerlingen mogen niet 2 keer hetzelfde duo zijn.
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	De leerlingen hebben elkaar nodig om tot het raden van het voorwerp te komen. De verteller

	moet goed kunnen omschrijven zodat degene die luistert het voorwerp kan raden. Tijdens deze werkvorm moeten de leerlingen regelmatig van rol verwisselen en moeten die rol ook goed uitvoeren. Ook zit er een stukje competitie in deze werkvorm, door de tijd.
Individuele verantwoordelijkheid	Zoals al eerder benoemd moeten de leerlingen verschillende rollen uitvoeren. Ze zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van de rol. Doen ze dit niet goed? Dan is het gevolg dat de ander het voorwerp niet kan raden.
Directe interactie	De kinderen worden gedwongen om hun ervaring van de taal te delen met medeleerlingen. Tijdens deze oefening wordt het doel van de les nogmaals getoetst. De kinderen spelen een soort 'ik zie, ik zie, wat jij niet ziet', waarin ze voorwerpen moeten omschrijven. Omdat de werkvorm in tweetallen uitgevoerd wordt, is de interactie 50%.
Samenwerkingsvaardigheden	Luisteren, uitwisselen van informatie.
Evaluatie groepsproces	Klassikaal, aan het eind van de les.
Groepssamenstelling	Klassikaal, in tweetallen en in groepen van max. 4.
Afsluiting: Evalueer de werkvorm wandel-wissel uit en het groepsproces. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: wat ging goed? Wat ging minder goed? Wat ga je de volgende keer anders doen? Geef ook je eigen mening over het groepsproces. Laat de kinderen hun gemaakte werk (mapjes) inleveren, zodat het nagekeken kan worden.	

Les 4 (methode: blok 7 les 12)

Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen:

- Namen/voorwerpen in alfabetische volgorde zetten (inhoudelijk doel);
- Het alfabet toepassen (inhoudelijk doel);
- Naar elkaar luisteren (sociaal doel);
- Passende informatie uitwisselen aan elkaar (sociaal doel).

De leerlingen halen het doel doormiddel van de instructie van de leerkracht, doormiddel van de verwerking per meervoudige intelligentie en doormiddel van coöperatief leren.

Materiaal:

Inleiding/instructie: begin de les met een korte terugblik op de vorige les. Wat hebben de leerlingen toen geleerd? Vertel dat de leerlingen deze les bezig gaan met het alfabet. Bekijk blz. 113 van het taalboek. Bespreek kort het doel van de les. Snappen de leerlingen de opdracht?

Kern: laat de kinderen naar hun opdrachtenblad kijken. Snappen de kinderen wat de bedoeling is? Degene die het snappen mogen aan het werk. Zet de time-timer op 15-20 min. Binnen die tijd moet de eerste opdracht af zijn. Leg de opdracht kort uit aan degene die het niet snappen en zet ze vervolgens aan het werk. Assisteer waar nodig is. Leg de les na 15-20 minuten stil. De kinderen gaan weer in groepjes. Leg de werkvorm 'rotonde', kort uit (zie coöperatief deel). Doe daarna de werkvorm met de leerlingen (max. 10 min).

Activiteiten per intelligentie

Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)	
Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)	- Kijk naar blz. 113 in je taalboek. - Daar staat een hok met katten en een hok met konijnen. - Zet de namen van de katten en de konijnen in alfabetische volgorde op het werkblad. - Ben je klaar? Dan maak je op de achterkant van het werkblad sommen met de letters van het alfabet. Vb.: A + D = 4 (A=1 en D=4) - Ben je ook klaar met de sommen maken? Dan stop je alles in je mapje en werk je uit je lenteboekje.
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	- Kijk naar blz. 113 in je taalboek. - Kijk naar de konijnen op het werkblad. - Knip deze konijnen allemaal uit. - Plak ze in de volgorde van het alfabet op je andere werkblad (met het hok) op. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje.
Muzikaal-ritmisch intelligent (muziekknop)	- Je ziet op je werkblad muziekinstrumenten. - Luister achter de computer hoe deze muziekinstrumenten klinken. - Knip de muziekinstrumenten uit. - Plak ze in de volgorde van het alfabet op.

	- Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje.
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknap)	
Naturalistisch intelligent (natuurknap)	- Kijk naar blz. 113 van je taalboek. - Schrijf de namen van de katten en de konijnen in alfabetische volgorde. Doe dat in je schrift. - Kies 1 dier (een kat of een konijn) - Bedenk 4 namen voor dat dier. - Zet deze namen ook in alfabetische volgorde in je schrift. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Interpersoonlijk intelligent (mensenknap)	- Schrijf de namen van je klasgenoten op een lijntjespapier. - Zet alle namen in alfabetische volgorde en schrijf deze op je lijntjespapier. - Ben je klaar? Dan controleer je de antwoorden met iemand anders van dezelfde kleur. Hebben jullie hetzelfde gedaan? - Heb je nog tijd over? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje.
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknap)	- Schrijf de namen van je familieleden op een lijntjes papier. Schrijf er minimaal 7 op. - Zet de namen in alfabetische volgorde op het lijntjespapier. - Vul het werkblad in. - Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
<i>Coöperatief deel</i>	
Gezamenlijke opdracht	Denken – Delen – Uitwisselen → de leerkracht geeft de opdracht: zet de achternamen van de kinderen uit je groep in alfabetische volgorde. De leerlingen krijgen drie minuten om dit te doen. Ze schrijven de volgorde op een A4-papier. Zijn de leerlingen klaar? Dan zetten ze hun voornamen op alfabetische volgorde. Bespreek de uitkomsten klassikaal en controleer samen met de leerlingen of de uitkomsten kloppen.
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	De leerlingen hebben de namen en de kennis van elkaar nodig om hun namen op alfabetische volgorde te kunnen zetten. Zonder inbreng van iedereen komt er niks op papier. Door de tijdsdruk moet iedereen aan het werk en hebben ze geen tijd om te vervelen. Doordat het aan het eind van de activiteit de resultaten teruggekoppeld worden, moeten de kinderen naar elkaar geluisterd hebben. Bovendien heeft de gehele groep hetzelfde doel, waardoor de afhankelijkheid ook groot is.
Individuele verantwoordelijkheid	Om tot de alfabetische lijst te komen moet iedereen zijn eigen achternaam opnoemen. De leerlingen zijn dan verantwoordelijk voor zijn eigen resultaat maar ook voor die van een ander.

Directe interactie	De kinderen zijn om de beurt aan het woord. Hierdoor heeft iedereen een gelijke inbreng in de groep. Omdat de kinderen in groepjes van drie of vier werken is de directe interactie 25%.
Samenwerkingsvaardigheden	Luisteren en informatie uitwisselen.
Evaluatie groepsproces	Aan het eind van de activiteit.
Groepssamenstelling	In groepen van max. 4.
Afsluiting: Evalueer de werkvorm denken-delen-uitwisselen en het groepsproces. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: wat ging goed? Wat ging minder goed? Wat ga je de volgende keer anders doen? Geef ook je eigen mening over het groepsproces. Laat de kinderen hun gemaakte werk (mapjes) inleveren, zodat het nagekeken kan worden.	

Les 5 (methode: blok 7 les 13)

Doel: Aan het eind van de les kunnen de leerlingen:

- Spreekwoorden of uitdrukkingen herkennen (inhoudelijk doel);
- De betekenis van spreekwoorden of uitdrukkingen koppelen aan een spreekwoord of uitdrukking (inhoudelijk doel);
- Een evenredige deelname realiseren (sociaal doel);
- Naar elkaar luisteren (sociaal doel).

De leerlingen halen het doel doormiddel van de instructie van de leerkracht, doormiddel van de verwerking per meervoudige intelligentie en doormiddel van coöperatief leren.

Materiaal: werkboekje, werkblad rebussen beeldknap, kaarten natuurknap, 4x Ipod met muziek (Iln zelf regelen), werkblad zelfknap, schrijfgerei, time-timer, mapje per leerling, A3-papier per groepje.

Inleiding/instructie: begin de les met een korte terugblik op de vorige les. Wat hebben de leerlingen toen geleerd? Vertel dat de leerlingen deze les bezig gaan met spreekwoorden. Bekijk blz. 114 van het taalboek. Snappen de leerlingen de opdracht?

Kern: laat de kinderen naar hun opdrachtenblad kijken. Snappen de kinderen wat de bedoeling is? Degene die het snappen mogen aan het werk. Zet de time-timer op 15-20 min. Binnen die tijd moet de eerste opdracht af zijn. Leg de opdracht kort uit aan degene die het niet snappen en zet ze vervolgens aan het werk. Assisteer waar nodig is. Leg de les na 15-20 minuten stil. De kinderen gaan weer in groepjes. Leg de werkvorm 'rotonde', kort uit (zie coöperatief deel). Doe daarna de werkvorm met de leerlingen (max. 10 min).

Activiteiten per intelligentie

Verbaal-linguïstisch intelligent (taalknap)	
Logisch-mathematisch intelligent (rekenknap)	- Kijk naar blz. 114 van je taalboek. - Maak de opdracht in je schrift. Schrijf alleen de letters/cijfers op. - Tel het aantal woorden van de spreekwoorden (zinnen met de letters) - Schrijf het zo op: zin 1 = 9, zin 2 = 5 enzovoorts. - Maak sommetjes van de getallen en reken de sommetjes uit. Schrijf ze op in je schrift. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Visueel-ruimtelijk intelligent (beeldknap)	- Pak je werkblad erbij. - Zet je naam erop. - Los de rebussen op. - Schrijf de betekenis er ook bij. - Vind je het moeilijk? Pak dan het spreekwoordenboek erbij. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Muzikaal-ritmisch intelligent (muzieknap)	- Bekijk blz. 114 van je taalboek. - Zet je favoriete muziek op en doe je oortjes in. - Maak de opdracht in je schrift.

	- Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Lichamelijk-kinesthetisch intelligent (beweegknap)	
Naturalistisch intelligent (natuurknap)	- Kijk naar blz. 114 van je taalboek. Daar zie je een rijtje zinnen en een rijtje spreekwoorden. - Deze zinnen liggen verstopt door de school. Elke zin heeft een letter of een cijfer. - Het is de bedoeling dat je de juiste letter bij het juiste cijfer vindt. - Schrijf de uitkomst op je werkblad. Laat de kaarten liggen! - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Interpersoonlijk intelligent (mensenknap)	- Kijk naar blz. 114 van je taalboek. - Maak de opdracht in je schrift. Je hoeft alleen de letters/cijfers op te schrijven. - Loop rond in het lokaal. Hebben andere kinderen vragen? Dan mogen ze die aan jou stellen. - Help kinderen waar dat nodig is. - Ben je klaar? Of zijn er geen kinderen die hulp nodig hebben? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
Intrapersoonlijk intelligent (zelfknap)	- Pak het werkblad met het woordweb. - Schrijf je naam in het midden. - Schrijf om je naam heen dingen die je al weet over spreekwoorden. - Kijk naar blz. 114 van je taalboek. - Maak de opdracht in je schrift. - Pak je werkblad en schrijf met een andere kleur wat je geleerd hebt deze les. - Ben je klaar? Stop alles in je mapje en werk uit het lenteboekje totdat de tijd voorbij is.
<i>Coöperatief deel</i>	
Gezamenlijke opdracht	Rotonde → de leerlingen gaan vertellen wat ze gedaan hebben. De leerlingen geven met de klok mee, om de beurt een antwoord. Ze schrijven hun leerervaring met hun eigen kleur op het grote A3 papier. Is de ene leerling geweest? Dan is de ander aan de beurt. Geef de leerlingen hier 10 minuten voor. De leerkracht wijst daarna per groep één leerling aan die het resultaat van hun groep verwoordt. Ze mogen ook de poster laten zien.
Positieve wederzijdse afhankelijkheid	De leerlingen die luisteren zijn afhankelijk van de leerling die aan het woord is. Aan het eind koppelt de leerkracht de opdracht klassikaal terug. Hierdoor moeten de leerlingen goed naar elkaar geluisterd hebben om te kunnen vertellen wat iedereen geleerd heeft. Het groepje heeft hetzelfde doel waardoor iedereen afhankelijk is van elkaar. Bovendien zijn de leerlingen volgorde-afhankelijk doordat ze moeten wachten op elkaar. Als de een geweest is, dan mag de ander pas.

Individuele verantwoordelijkheid	De leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Ze moeten dit goed kunnen verwoorden, zodat de rest van de groep snapt wat de leerling bedoelt. Dit is van belang omdat één van de leerlingen moet verwoorden wat de gehele groep geleerd heeft.
Directe interactie	Deze werkvorm wordt in groepjes van 4 leerlingen uitgevoerd. Doordat er maar 1 leerling per keer aan het woord is, is de directe interactie 25%. Doordat de leerlingen na elkaar aan de beurt zijn, en iedereen dus aan het woord moet zijn geweest, heeft iedere leerling evenveel inbreng gehad in de groep.
Samenwerkingsvaardigheden	Evenredige deelname, luisteren naar elkaar.
Evaluatie groepsproces	Klassikaal, aan het eind van de les.
Groepssamenstelling	In groepen van max. 4
Afsluiting: Evalueer de werkvorm rotonde en het groepsproces. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: wat ging goed? Wat ging minder goed? Wat ga je de volgende keer anders doen? Geef ook je eigen mening over het groepsproces. Laat de kinderen hun gemaakte werk (mapjes) inleveren, zodat het nagekeken kan worden.	