

Praktijkgericht Onderzoek



Naam: Wendy Theunissen
Studentnummer: 2556294
Studiebegeleider: Dhr. E. van Meersbergen
Lesplaats: Sittard, Fontys Hogeschool

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 4
Hoofdstuk 1: Probleemanalyse, onderzoeksvraag en deelvragen	blz. 5
1.1 De context	blz. 5
1.2 Aanleiding	blz. 5
1.3 Probleemstelling	blz. 6
1.4 Doel van het onderzoek	blz. 7
1.5 Onderzoeksvraag	blz. 7
1.6 Deelvragen	blz. 7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	blz. 8
2.1 Introductie	blz. 8
2.2 Motivatie	blz. 8
2.2.1. Verschillende opvattingen motivatie	blz. 8
2.2.2. Intrinsieke en extrinsieke motivatie	blz. 9
2.2.3. De zelfdeterminatietheorie	blz. 9
2.3 Meervoudige intelligentie	blz. 11
2.3.1. Verschillende soorten intelligenties	blz. 11
2.3.2. Matchen, stretchen en vieren	blz. 12
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	blz. 14
3.1 onderzoeksstrategie	blz. 14
3.1.1 Tijdpad	blz. 14
3.2 Kwaliteitseisen van het onderzoek	blz. 16
3.2.1 Validiteit	blz. 16
3.2.2 Betrouwbaarheid	blz. 16
3.2.3 Ethiek	blz. 16
3.2.4 Triangulatie	blz. 17
Hoofdstuk 4: Dataverzameling	blz. 18
4.1 Gebruikte instrumenten voor het verkrijgen van de verschillende data	blz. 18
4.1.1. Vragenlijst SRQ-A	blz. 18
4.1.2. Volginstrument sociaal-emotioneel ontwikkeling Viseon	blz. 19
4.1.3. Vragenlijst voor de leerlingen in groep 8 voor het meten van de beginsituatie over het vak spelling	blz. 20
4.1.4. Gesprekken met de leerlingen van groep 8	blz. 20
4.2 Dataverzameling deelvraag 3	blz. 20
4.3 Dataverzameling deelvraag 5	blz. 21
Hoofdstuk 5: Data-analyse en resultaten	blz. 22
5.1 Data-analyse deelvraag 1	blz. 22
5.1.1. Vragenlijst SRQ-A	blz. 22
5.1.2. De RAI-score	blz. 23
5.1.3 Viseon	blz. 25

5.2 Data-analyse deelvraag 2	blz. 27
5.2.1. Vragenlijst spelling	blz. 27
5.3. Data-analyse deelvraag 3	blz. 29
5.4. Data-analyse deelvraag 4	blz. 32
5.4.1 Vragenlijst spelling	blz. 32
5.4.2. Gesprekken met de leerlingen	blz. 34
5.5. Data-analyse deelvraag 5	blz. 35
Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen	blz. 36
6.1 Conclusie	blz. 36
6.2 Kritische reflectie	blz. 37
6.3 Aanbevelingen voor mijn praktijksituatie	blz. 38
Literatuurlijst	blz. 39
Bijlagen	blz. 42
Bijlage 1: vragenlijst leerlingen meervoudige intelligentie	blz. 42
Bijlage 2: Vragenlijst voor het vaststellen van de beginsituatie bij het vak spelling	blz. 45
Bijlage 3: Verwerkingsopdracht schrijftaal	blz. 46
Bijlage 4: Verwerkingsopdracht bingo	blz. 47
Bijlage 5: Verwerkingsopdracht bloemenwoorden	blz. 48
Bijlage 6: Verwerkingsopdracht houten woord	blz. 49
Bijlage 7: Verwerkingsopdracht letterbal	blz. 50
Bijlage 8: Verwerkingsopdracht lettersmart	blz. 51
Bijlage 9: Verwerkingsopdracht losse letters	blz. 52
Bijlage 10: Verwerkingsopdracht mensenletters	blz. 53
Bijlage 11: Verwerkingsopdracht woordenpuzzel	blz. 54
Bijlage 12: Verwerkingsopdracht woordrap	blz. 55
Bijlage 13: Vragenlijst SRQ-A	blz. 56
Bijlage 14 t/m 18: Feedbackformulieren Team	blz. 59

Samenvatting

In het onderwijsverslag 2012/2013 wordt beschreven dat leerlingen slecht gemotiveerd zijn en weinig plezier hebben in leren (Roeters, 2014). De leerlingen moeten uitgedaagd worden om gemotiveerd te blijven. Het gebruik van activerende werkvormen is een goede manier om de leerlingen gemotiveerd te houden. Het gemis van de motivatie bij de leerlingen was ook de aanleiding voor dit onderzoek. Zo ook in mijn groep 8 bij het vak spelling lieten de meeste leerlingen extrinsieke motivatie zien.

Mijn onderzoek richt zich op het verhogen van de motivatie bij de leerlingen. Vanuit de bestudeerde literatuur kwam ik erachter dat het inzetten van de talenten en interesses van de leerling motivatieverhogend werkt (Nelis & van Sark, 2015). Een middel om de talenten en interesses van de leerlingen aan te boren is het inzetten en werken met meervoudige intelligentie (Gardner, 1983).

Vanuit de kernbegrippen **motivatie, meervoudige intelligentie en talenten en interesses** ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Welke aanpassingen, gebaseerd op de invloeden van de meervoudige intelligentie, kan ik ontwikkelen bij de verwerking van de spellinglessen in groep 8 zodat de autonome motivatie met betrekking tot het inzetten van de talenten en interesses wordt verhoogd?

De ontworpen interventies op het verbeteren van het spellingonderwijs hebben geresulteerd voor een positieve verschuiving van de motivatie bij de leerlingen in groep 8 in hun zelfregulatiestijl. Dit mooie resultaat heeft ertoe geleid dat komend schooljaar nog 3 groepen zullen starten met het verwerken van de leerstof met verschillende opdrachten gericht op de invloeden van de meervoudige intelligentie.

Hoofdstuk 1: Probleemanalyse, onderzoeksvraag en deelvragen

1.1 De context

Mijn naam is Wendy Theunissen. Ik ben 35 jaar jong en ben sinds 2003 met veel passie en liefde werkzaam als leerkracht. Ik werk 3 dagen (woensdag, donderdag en vrijdag) in de week als groepsleerkracht van groep 8 op een reguliere basisschool in Sittard. Deze groep bestaat uit 18 leerlingen waarvan 10 jongens en 8 meisjes. De leerlingen hebben een leeftijd van 11 tot en met 13 jaar. Op deze school wordt er aan 6 reguliere basisschoolklassen en 4 schakelklassen lesgegeven.

De wijk waar de school staat is een kleurrijke wijk waar veel mensen wonen van verschillende nationaliteiten met verscheidene culturen.

We kunnen spreken van een gemêleerde leerlingpopulatie.

1.2 Aanleiding

De aanleiding voor dit onderzoek kwam aanvankelijk voort uit gevoelens en strubbelingen waarvan ik dacht dat ik deze alleen ervoer. Naarmate het onderzoek vorderde, kwam ik echter erachter, doordat ik gesprekken voerde met collega's, dat er ook bij heb, met name bij de collega's van de groepen 5 tot en met 8, dezelfde gevoelens en strubbelingen leefden. Zo werd het niet alleen een persoonlijke aanleiding maar ook een aanleiding op schoolniveau.

Al een aantal jaar ligt, op de school waar ik werkzaam ben, het accent op het verbeteren van het woordenschat- en rekenonderwijs. Om dit te kunnen verbeteren, hebben we al meerdere nascholingen gehad. Ook zijn we flink aan de slag gegaan om uit deze vakgebieden meer rendement te halen door het aan te passen aan de individualiteit, uniciteit en leermogelijkheden van onze leerlingen. Er wordt ingespeeld op de onderwijsbehoeftes van de leerling. Voor ons spellingonderwijs is er helaas te weinig aandacht op het inspelen van de verschillende onderwijsbehoeftes, individualiteit en leermogelijkheden. Hier wil ik middels mijn onderzoek verandering en verbetering in aanbrengen.

We hanteren de methode "Zin in Spelling". In deze methode wordt niet of nauwelijks gedifferentieerd. Het is een degelijke maar saaie methode. De verwerking is na iedere instructie hetzelfde. Er wordt een bladzijde gemaakt in het werkboek waar de aangeleerde strategieën worden ingeoefend. De leerlingen maken deze verwerking omdat het moet, niet omdat ze dit graag willen. De leerlingen laten dus extrinsieke motivatie zien. Uit onderzoek is gebleken dat de Nederlandse leerling op intrinsieke motivatie lager scoort dan leerlingen uit andere landen (Onderwijsinspectie, 2013) Er is weinig ruimte voor eigen inbreng van de leerlingen. Ook is het voor de leerlingen niet duidelijk waarom ze bepaalde zaken moeten leren.

Uit eigen ervaring kan ik zeggen dat er, door de werkdruk en administratieverwerking, weinig tijd overblijft om de spellinglessen aan te passen aan de interesses en de belevingswereld van de leerlingen. Leerkrachten geven aan dat ze niet altijd gemotiveerd zijn om de lessen spelling te geven omdat deze altijd hetzelfde zijn. Doordat de leerlingen niet gemotiveerd zijn tijdens de spellinglessen is tevens de betrokkenheid tijdens de lessen erg laag, waardoor regelmatig de vraag bij mij en mijn collega's rijst: "Benutten we wel alle potentiële capaciteiten van de leerlingen bij het vak spelling?". "Worden alle leerlingen wel in staat gesteld hun beschikbare talenten te laten zien?".

1.3 Probleemstelling

Tijdens verschillende vergaderingen komt iedere keer hetzelfde probleem ter tafel. Leerlingen moeten meer aangespoord worden hun eigen talenten te benutten. Door de invoering van Passend onderwijs (POraad, 2016) is het lesgeven in drie niveaus niet meer zo gemakkelijk. De leerlingen zijn niet meer zo eenvoudig te clusteren in deze niveaus.

De leerlingen vragen meer dan alleen deze clustering. Er moet niet alleen rekening gehouden worden met de leermogelijkheden van de leerlingen maar ook met de verschillende leerstijlen.

Na het volgen van de module DIV 1: Omgaan met verschillen in de klassensituatie kwam ik erachter dat we op onze school erg goed zijn in het hanteren van het sociaal-emotionele aspect. Iedereen staat achter de visie: diversiteit is bij ons de norm. Dit dragen we voornamelijk uit door ervoor te zorgen dat er tussen de leerlingen, afkomstig uit alle verschillende culturen, een goede verstandhouding en respect voor elkaar heerst.

Deze overeenstemming dient ook terug te komen in de verschillende leervakken. Door gebruik te maken van de principes van meervoudige intelligentie willen we, niet alleen het leerniveau van de leerlingen aanspreken, maar ook de verschillen in leerstijlen en talenten van de leerlingen.

Motivatatie is een terugkerend probleem aan het worden. Dit is zichtbaar geworden bij de leerlinglijst van Viseon (Citogroep, 2015), een sociaal-emotioneel meetinstrument. We zien steeds meer leerlingen die wel graag naar school komen maar de motivatie, om daadwerkelijk te willen leren, missen. Ze werken omdat ze anders in de problemen komen of omdat de leerkracht dat vraagt. Door de leerlingen meer aan te spreken op hun eigen leerstijl en niveau hopen we de extrinsieke motivatie om te zetten naar intrinsieke motivatie.

In werk met de methode Zin in Spelling (Zin in taal nieuw, 2015). In groep 8 wordt gewerkt met de materialen: het reguliere werkboek, Basisspellinggids, spellingkaarten en het computerprogramma Oefenen met Spelling.

De methode is een interactieve onderwijsmethode met de leerkracht in de sturende rol. Er wordt op een directe manier lesgegeven aan het begin en eind van iedere les. De mogelijkheid bestaat voor zelfstandige inoefening door middel van verwerking in het werkboek als de leerlingen dit zelfstandig aankunnen.

Zin in Spelling is verdeeld over 10 eenheden van 9 lessen en 1 toetsdictee.

Na 6 lessen, onveranderlijke woorden en werkwoorden, wordt er getoetst door middel van een dictee. Hierna volgen nog 3 herhalingslessen. De herhalingslessen zijn grotendeels zelfstandig te maken door de leerlingen die minimaal een voldoende hebben behaald op het dictee. Voor de leerlingen die niet voldoende hebben gescoord, is het maken van de herhalingslessen een extra instructie en inoefening. Als de leerlingen zien dat spelling op het programma staat, beginnen ze al te zuchten. "Juf, moet dit echt?" "Dit is saai". Helaas werkt dit ook niet bevorderlijk voor de motivatie van de leerkrachten om het vak te geven.

Het aanleren van de verschillende spellingstrategieën is van belang bij het behalen van goede spellingresultaten. Dit zal altijd een leerkrachtgestuurd stuk van spelling blijven echter, als de verwerking aangepast wordt aan de talenten van de leerlingen zal dit de motivatie van de leerlingen ten goede komen naar mijn mening.

De verwerking van spelling bestaat meestal uit 3 verschillende oefeningen die uitgevoerd worden op papier. Bijvoorbeeld door het overschrijven en/of te plaatsen van woorden in de juiste categorie.

Telkens wordt dezelfde zelfsturing van de leerlingen verwacht maar andere zaken zoals het zelfinzicht, kritisch of analytisch denken. Er wordt door de leerlingen niet onderzocht waarom er iets gedaan wordt en wat de drijfveren zijn.

1.4 Doel van het onderzoek

Door de leerlingen aan te spreken op hun eigen talenten willen we de motivatie met betrekking tot de talenten en interesses verhogen tijdens het vak spelling. Daarnaast kunnen de leerlingen ook leren van elkaars talenten en hulp vragen aan andere leerlingen die een bepaalde vaardigheid al verder hebben ontwikkeld. De leerlingen kunnen ook gebruik maken van elkaars talenten bij andere vakgebieden. Daarnaast wil ik onderzoeken of de invloeden van de meervoudige intelligentie een goede werkwijze is om de betrokkenheid en motivatie met betrekking tot de talenten en interesses te verhogen.

Door het ontwikkelen en het gebruik maken van theoretische en praktische inzichten bij leerlingen, willen we de intrinsieke motivatie verhogen.

Niet alleen de leerlingen, maar ook de leerkrachten die de lessen spelling geven, moeten weer het plezier en de motivatie terugvinden om de lessen spelling te doen. Tevens wil ik bekijken of de resultaten die eerder behaald zijn door de leerlingen op de onveranderlijke woorden van spelling op zijn minst geëvenaard worden of zelfs verbeterd zijn naar aanleiding van de gekozen toepassingen.

1.5 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van meerdere gesprekken met mijn collega's, mijn eigen observaties, bevindingen en overpeinzingen in de klas, ben ik tot een onderzoeksvraag gekomen. Deze in overleg met de directie van school voor de relevantie van mijn praktijksituatie maar vanuit voor mijn persoonlijke interesse.

Mijn onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen, gebaseerd op de invloeden van de meervoudige intelligentie, kan ik ontwikkelen bij de verwerking van de spellinglessen in groep 8 zodat de autonome motivatie met betrekking tot het inzetten van de talenten en interesses wordt verhoogd?

1.6 Deelvragen

Kijkende naar mijn onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld voor het vinden van de antwoorden op mijn onderzoeksvraag en het verdere vervolg van mijn onderzoek:

Deelvraag 1: Hoe meet ik de motivatie met betrekking tot het benutten van de talenten en interesses van de leerlingen in groep 8?

Deelvraag 2: Wat is de beginsituatie van de leerlingen in groep 8 met betrekking tot de motivatie ten aanzien van spelling?

Deelvraag 3: Hoe geef ik de verschillende intelligenties vorm in de verwerking van de lessen van spelling?

Deelvraag 4: Wat is de eindsituatie van de leerlingen van groep 8 met betrekking tot motivatie ten aanzien van spelling?

Deelvraag 5: Hoe zijn de resultaten na het volgen van de lessen met de gekozen interventie?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Introductie

Leerlingen in het basisonderwijs zijn veelal tevreden over het geboden onderwijs. Daarbij komen ze grotendeels met plezier naar school (Onderwijsinspectie, 2013). De leerlingen laten bij een deel van de lessen een grote betrokkenheid zien, in andere lessen veel minder.



Figuur 1: actieve betrokkenheid (Onderwijsinspectie, 2013)

De Nederlandse leerling scoort lager, in vergelijking met andere landen, op zowel intrinsieke motivatie (interesse en plezier in de leerstof) als op de instrumentale motivatie (leren voor een bepaald doel). De leerlingen geven te kennen dat voor hen soms niet duidelijk is waarom ze een bepaalde taak moeten verrichten of dat de taak niet passend is voor hen.

2.2 Motivatie

2.2.1. Verschillende opvattingen motivatie

Als je motivatie opzoekt in het woordenboek Van Dale (Van Dale, 2016) vind je de definitie: beweegreden, drijfveer.

Franzen (2010) beweert dat motivatie een mentale dispositie is om een bepaald gedrag na te streven. Dit is het gevolg van interactie tussen aangeboren en aangeleerde karaktereigenschappen. De omgeving waar de persoon zich bevindt, speelt hierin ook mee (Franzen, 2010).

Motivatie wordt opgewekt wanneer er binnen het onderwijs meer ruimte wordt gecreëerd voor de eigen inbreng van de leerlingen. Door de leerlingen meer te laten kiezen wat zij graag zouden willen leren en hoe ze dat willen doen, worden de interesses van de leerling aangeboord en verhoogt de motivatie (Nelis & van Sark, 2015).

“Motivatie is de brug tussen droom en werkelijkheid” (Bors & Stevens, 2010). Een bekende uitspraak met betrekking tot motivatie.

Volgens Boer en Noom (Boer & Noom, 2005) wordt onder motivatie verstaan het aanzetten tot en het richting geven aan het handelen.

Al deze literatuur heeft voor mij, binnen dit onderzoek, tot de volgende definitie van motivatie doen komen:

Leerlingen zijn maximaal gemotiveerd wanneer zij is staat gesteld worden zich optimaal te kunnen ontwikkelen in een omgeving waarin zij zelf keuzes mogen maken en hun eigen interesses en talenten kunnen en mogen aanboren.

2.2.2. Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Een dikwijls gemaakt onderscheid van motivatie is die tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Extrinsieke motivatie komt voort uit een externe factor zoals het vooruitzicht op een beloning of een consequentie.

Intrinsieke motivatie ontstaat vanuit de persoon zelf. Hier hangt geen beloning aan vast of het proberen onder een straf uit te komen. Deze personen willen een bepaald doel halen.

Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn laten een hogere concentratie en creativiteit zien. Zij hebben een groter gevoel van trots en bekwaamheid.

Daarbij hebben deze leerlingen meer plezier bij de uitvoering van hun werk (Franzen, 2010).

2.2.3. De zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie (ZDT) is een theorie die ervan uitgaat dat er drie natuurlijke basisbehoeften zijn. Deze behoeftes zorgen voor het optimaal functioneren, verhoging van de intrinsieke motivatie en de groei van een leerling. De drie basisbehoeftes zijn competentie, verbondenheid en autonomie. (Ryan & Deci, 2000).

Gevoelens van competentie zijn belangrijk om de intrinsieke motivatie te begunstigen. Niet alleen het daadwerkelijk kunnen maar deze gevoelens ook ervaren.

Autonomie zorgt ervoor dat je vrij bent om je eigen keuzes te (kunnen) maken en te kunnen maken. In combinatie met verbondenheid en ervaren van gevoel van veiligheid en steun, worden de gevoelens van competentie verhoogd.

Door doelen te stellen, complimentjes en aanmoediging te krijgen, in staat gesteld worden om eigen keuzes te maken en een passende uitdaging van het werk, zorgen voor het groeien van de intrinsieke motivatie.

De ZDT heeft als uitgangspunt positiviteit wat goed aansluit bij de positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Dit spreekt mij zeer aan. Ik ben een positief ingesteld persoon en ga uit van ieders kwaliteiten en talenten. Door deze talenten aan te boren, zullen andere uitdagingen overwonnen worden en zal er optimaal gefunctioneerd worden.

De ZDT wordt onderverdeeld in verschillende typen van extrinsieke motivatie. Allen hebben zij een verschillende invloed op het functioneren van de leerling.

Lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid		Hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid			
Amotivatie	Extrinsieke motivatie				Intrinsieke motivatie
	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Geïntegreerde regulatie	
	Externe beloningen, straffen en verwachtingen	Interne beloningen, straffen en verwachtingen	De activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk	Het belang van de activiteit past bij de eigen waarden	De activiteit is op zich interessant
	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie		

Figuur 2: Zelfdeterminatiecontinuüm (Deci & Ryan, 2000) uitgebreid met geïntegreerde regulatie (Vansteenkiste & Soenens, 2015)

Dit motivatiecontinuüm laat uiterst links amotivatie zien.

Bij amotivatie heeft de leerling geen zin of motivatie om een bepaalde taak uit te voeren. Dit kan voortvloeien uit het feit dat de leerling geen interesse heeft in de opdracht of dat hij geen vertrouwen heeft dat hij met deze opdracht iets leert of tot een goed einde kan brengen.

Uiterst rechts staat intrinsieke motivatie.

Er tussenin worden verschillende types van externe motivatie gedifferentieerd te weten

- externe regulatie
- geïntrojecteerde regulatie
- geïdentificeerde regulatie
- geïntegreerde regulatie

Externe regulatie (gecontroleerde motivatie)

Bij externe regulatie gaat het erom dat de leerlingen handelen omdat er een externe beloning of straf aan vast hangt. Zit er geen externe eis aan vast, zal de leerling zijn opdracht niet uitvoeren. Deze externe regulatie wordt ook als controlerend ervaren.

Geïntrojecteerde regulatie (gecontroleerde motivatie)

Bij geïntrojecteerde regulatie handelt de leerling omdat hij anders schaamte, angst of druk ervaart. Hij wil een bepaalde vorm van waardering krijgen. De leerling doet iets "omdat het hoort". Als het niet lukt, zal deze leerling meer angst voelen en er moeilijk mee om kunnen gaan. De leerling haalt hoge cijfers om te laten zien dat hij slim is. Introjectie kan onderverdeeld worden in ego involvement en task involved (Nicholls, 1984). Bij ego involvement handelt de leerling uit zelfrespect en wil hij zijn eigenwaarde behouden. Een leerling zal goed leren voor een toets om zichzelf beter te laten voelen en zich te kunnen bewijzen. Bij task involved zal de leerling handelen uit interesse voor de opdracht.

Geïdentificeerde regulatie (Autonome motivatie)

Geïdentificeerde regulatie betekent dat de leerling het belang inziet van de taak die gedaan moet worden en dat deze aansluit bij zijn eigen doel. De taken worden niet uitgevoerd omdat deze de leerling interesseert maar omdat het iets oplevert. De leerling ervaart meer plezier van de taak. Zou de taak niet lukken dan wordt er op een goede, positieve manier mee omgegaan als er sprake is van identificatie.

Geïntegreerde regulatie (Autonome motivatie)

We spreken van geïntegreerde regulatie als geïdentificeerde regulatie wordt opgenomen in wat de leerling zelf wil. Het is nog steeds iets buiten hemzelf, maar het is wel iets wat hij echt belangrijk vindt. Geïntegreerde regulatie leidt tot een grotere betrokkenheid, een betere kwaliteit van leren, meer welbevinden en minder uitval op school. (Verbeeck, van den Hurk, & van Loon, 2013)

Voor het leren heeft autonome motivatie positieve gevolgen voor het leren.

Autonomo gemotiveerde leerlingen zijn meer geconcentreerd en minder afgeleid. Zij plannen hun leeractiviteiten beter en verwerken het studiemateriaal diepgaander. Ze zijn minder angstig voor toetsen en voelen zich beter in hun vel en zullen als gevolg daarvan betere toetsresultaten behalen (Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005)

2.3 Meervoudige intelligentie

Een vorm voor de actieve betrokkenheid (zoals beschreven in figuur 1), en verhoging van de motivatie, is het aanspreken van de leerlingen op zijn eigen intelligentie. Door variatie aan te brengen in de didactische structuren en daarmee alle intelligenties aan te spreken, bereiken we iedere leerling (Kagan & Kagan, 1998).

De meervoudige intelligentie theorie is door de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner in 1983 geïntroduceerd (Gardner, 1983). Gardner omschrijft intelligentie als de bekwaamheid om te leren en om problemen op te lossen. Dit kan op verschillende manieren.

Er is alleen geen wetenschappelijke overeenstemming dat de verschillende intelligenties echt bestaan (Benson, 2003).

2.3.1. Verschillende soorten intelligenties

1) verbaal/linguïstische intelligentie (taalslim)

De taalslimme leerling bezit een grote gevoeligheid voor gesproken en geschreven taal. Hij leert makkelijk verschillende talen. Hij gebruikt taal om zijn doel te bereiken. Deze leerling houdt van lezen en kan teksten doorgronden en kan ideeën goed onder woorden brengen

2) logisch mathematische intelligentie (rekenlim)

De rekenlimme leerling kan problemen logisch analyseren. Rekenkundige opgaven worden snel en goed gemaakt. De leerling speelt graag met cijfers, ordent informatie en denkt kritisch.

3) visueel/ruimtelijke intelligentie (beeldslim)

De beeldslimme leerling is goed in het ontdekken en herkennen van patronen en beelden. Hij kan zich goed oriënteren, experimenteert met ontwerpen en heeft een creatief brein. Deze leerling heeft gevoel voor kleur en neemt de werkelijkheid waar via kleur en beeld.

4) muzikaal/ritmische intelligentie (muziekslim)

De muziekslimme leerling houdt van muziek. Hij maakt meestal zelf muziek en heeft gevoel voor ritme. Hij kan boeiend vertellen en onthoudt zaken door ezelbruggetjes of rijm te maken.

5) lichamelijke/kinesthetische intelligentie (beweegslim)

De beweegslimme leerling heeft een goed ontwikkelde motoriek. Hij gebruikt graag het lichaam om iets te doen. Deze leerling leert door iets te doen of te spelen. Hij knutselt graag en reageert met beweging.

6) interpersoonlijke intelligentie (samenslim)

Deze samenslimme leerling begrijpt andere mensen goed. Hij kan goed samenwerken. Hij houdt van contacten met anderen en voelt zich prettig in groepen. Daarbij is hij zeer welwillend om andere mensen te helpen.

7) intrapersonlijke intelligentie (zelfslim)

De zelfslimme leerling heeft een goed zelfinzicht en zelfbeeld. Hij weet welke capaciteiten hij bezit maar weet ook waar valkuilen liggen. Deze leerling kan goed reflecteren en houdt zich meestal enigszins op de achtergrond. Hij is een dagdromer maar kan daarnaast scherp zijn omgeving waarnemen.

8) natuurgerichte intelligentie (natuurslim)

De natuurslimme leerling herkent veel verschillende planten en bloemen. Hij ziet de wereld om hem heen. Hij heeft een grote interesse en fascinatie voor de natuur en gaat graag met dieren om. Daarnaast is hij een goede verzamelaar en kan deze leerling goed ordenen.

Er bestaat ook nog een negende intelligentie namelijk de existentiële intelligentie (Gardner, 1983). Deze is echter nog niet volledig onderzocht is en laat ik derhalve buiten mijn onderzoek.

2.3.2 Matchen, stretchen en vieren

De meervoudige intelligentie gaat uit van 3 visies te weten matchen, stretchen en vieren (Kagan & Kagan, Meervoudige Intelligentie. Het complete MI boek, 1998). Met matchen wordt het vergroten van het succes op school door mee r te voldoen aan de kerndoelen bedoeld. De sterkere intelligenties van de leerlingen worden gematcht met de didactische structuren. Hierdoor wordt in grote mate het falen van de leerlingen gereduceerd. De leerstof, waaraan alle verschillende intelligenties worden verbonden, wordt aan alle leerlingen aangeboden. Met stretchen wordt aan de slag gegaan door het zo sterk mogelijk ontwikkelen van alle intelligenties. Het onderwijsprogramma wordt aangepast zodat alle intelligenties ontwikkeld en op elkaar afgestemd worden. De aanwezige talenten en minder aanwezige talenten worden aangemoedigd en gestimuleerd om verder te ontwikkelen.

Met vieren gaan we onze eigen uniciteit en die van de medeleerlingen, begrijpen en vieren. De leerling leert zichzelf beter te begrijpen op cognitief vlak.

Zo ontstaat waardering voor de andere leerlingen. Ze leren de onderlinge verschillen beter te begrijpen. De leerling verbetert zichzelf door metacognitie en reflectie (Kagan & Kagan, 1998).

Door integratie van de principes van de meervoudige intelligentie in het onderwijs, worden verschillende 21^e eeuwse vaardigheden geoefend zoals samenwerken, creatief denken en zelfregulering (Thijs, Fisser, & Hoeven, 2014).

Maar bij de 21^e eeuwse vaardigheden zijn tegengeluken te horen, namelijk het idee dat het in het onderwijs van de 21^e eeuw vooral om vaardigheden zou moeten gaan en niet (meer) om kennis. Vaardigheden en kennis zijn moeilijk te scheiden. Ergens vaardig in worden, vereist ook kennis (Biestra, 2016)

Er wordt ook kritiek geuit op de theorie van Gardner. Er zouden onvoldoende empirische aanknopingspunten zijn voor de gekozen intelligenties (Visser, Aston, & Vernon, 2006). Ook wordt als kritiek uitgesproken dat Gardner het begrip intelligentie met het begrip vaardigheid verwisseld. Meervoudige intelligentie zou niet evidence based zijn.

Volgens Drenth en Resing (Drenth & Resing, 2007) is er weinig hersenonderzoek gedaan naar de neuropsychologische kant van MI. Zij betogen voor aantoonbaar wetenschappelijk bewijs.

IQ- testen laten zien hoe leerlingen functioneren op een school. MI heeft geen bewijs voor de prestaties van leerlingen (te Nijenhuis, 2007). Daarnaast stelt Te Nijenhuis de criteria van de verschillende intelligenties ter discussie. Deze zouden te vaag en rekbaar zijn.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksstrategie

Aangezien ik mijn eigen beroepspraktijk wil onderzoeken met als doel deze te verbeteren, is een ontwerpgericht actieonderzoek voor mij de juiste strategie. Er wordt een interventie ontwikkeld en uitgetoetst. Aan het einde van deze interventie, zal er een evaluatie plaatsvinden (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011)

Dit onderzoek zal bestaan uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel zal bestaan uit het lezen van de inhoudelijke literatuur en het verzamelen, analyseren en evalueren van benodigde data.

Het ontwerpgericht handelingsdeel bestaat uit het uitvoeren van de nieuwe activiteiten waarin kritisch gekeken wordt naar het beoogde doel.

3.1.1 Tijdpad

Dit schooljaar zijn de leerlingen begonnen in groep 8 met het uitvoeren van verschillende activiteiten uit het complete MI boek (Kagan & Kagan, 2004). Door het uitvoeren van de verschillende activiteiten maakten zij kennis met meervoudige intelligentie. Door het invullen van een vragenlijst (bijlage 1) over MI konden de leerlingen invullen welke talenten zij reeds bezitten en welke talenten nog geoefend dienen te worden. Om ieders talent visueel te maken hebben de leerlingen de MI-cirkel ingekleurd. Deze cirkels hangen, voorzien van ieders foto, zichtbaar op in het lokaal.



Niet alleen de leerkracht heeft zo zicht op de talenten van de leerlingen maar ook de leerlingen zelf. Zo kunnen zij al gebruik maken van elkaars talenten. Op deze manier worden de visies van MI, matches en vieren, duidelijk voor zowel de leerlingen en de als de leerkracht.

De leerlingen weten zo ook welke talenten zij nog kunnen stretchen bij de aankomende activiteiten rondom spelling.

Maand	Fase van de regulatieve cyclus (van Strien, 1986)	De te ondernemen actie
September/ oktober/ november 2015	Probleemanalyse	• Afnemen Viseon bij de leerlingen • Viseon leerkrachtlijst invullen door de leerkracht • Reguliere lessen geven volgens de methode Zin in Spelling • Afnemen vragenlijst leerkracht voor vaststellen beginsituatie • Afnemen vragenlijst met vragen over spelling
December 2015	Diagnose -opstellen onderzoeksvraag	• Gesprek met studiebegeleider over onderzoeksvraag
Januari 2016	Diagnose -opstellen deelvragen	• Analyseren van uitkomsten beginsituatie • Afnemen en analyseren van beginmeting motivatie van de leerlingen door middel van SRQ-A vragenlijst • Gesprekken met leerlingen over resultaten van SRQ-A en over spelling
Januari/ februari 2016	Diagnose -Literatuurstudie	• Aan de hand van de uitkomsten literatuur lezen m.b.t. verschillende onderwerpen
Februari/ maart 2016	Plan -ontwerpen	• Voor de verschillende lessen van de eenheid verwerkingen maken volgens de principes van MI
April/mei 2016	Interventie -uitvoeren	• Geven van de ontworpen lessen aan de leerlingen van groep 8
Juni 2016	Evaluatie	• Vragenlijst leerlingen eindmeting motivatie • Vragenlijst eindmeting na geven van lessen over spelling • Gesprekken met dezelfde leerlingen na eerste meting • Data-analyse
Juli 2016		• Presentatie aan team
Juli/ augustus 2016		• Praktijkgericht onderzoek verslag voltooien

3.2 Kwaliteitseisen van het onderzoek

Een goed onderzoek moet aan verschillende eisen voldoen: validiteit, betrouwbaarheid en ethische regels (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Daarnaast wordt triangulatie toegepast zodat de kwaliteit van het onderzoek wordt gewaarborgd

3.2.1 Validiteit

Voor het meten van de motivatie heb ik gebruik gemaakt van The Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) (Ryan & Connell, 1989). Verdere uiteenzetting van dit instrument wordt beschreven in hoofdstuk 4 data-analyse.

Ik heb gekozen voor dit instrument omdat ik hiermee antwoord kan krijgen op mijn vraag op welke manier de leerlingen gemotiveerd zijn waardoor de interne validiteit wordt gegarandeerd.

3.2.2 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid wordt gewaarborgd doordat de vragenlijsten die afgenomen worden met de leerlingen altijd door dezelfde afnemer worden gedaan. Een tweede persoon is hierbij aanwezig zodat gecontroleerd kan worden of de afnamen ook op de juiste manier wordt gedaan. Ook zal hetzelfde lokaal, wat voor de leerlingen een natuurlijke omgeving is, gebruikt worden voor de afname.

3.2.3 Ethiek

Voor het praktijkonderzoek dat wordt uitgevoerd wordt rekening gehouden met de gedragscode voor praktijkonderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

De 5 codes voor gedrag zijn:

1. Onderzoekers aan het hbo dienen het professionele en maatschappelijke belang.

Dit onderzoek draagt bij aan kennis- en theorieontwikkeling binnen mijn praktijksituatie doordat ik op zoek ga naar een oplossing voor een opkomend en relevant probleem.

2. Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol.

Er wordt rekening gehouden met de privacy van de leerlingen in de klas, de betrokken leraren en de praktijkschool waar het onderzoek wordt uitgevoerd. Alles wordt gedaan op een respectvolle manier voor alle betrokkenen.

3. Onderzoeken aan het hbo zijn zorgvuldig.

De onderzoeksmethoden worden op een zorgvuldige en nauwkeurige manier gewaarborgd. De data worden bewaard in een kluis zolang het onderzoek nog loopt. Gegevens worden maximaal 1 jaar bewaard en daarna vernietigd worden.

4. Onderzoekers aan het hbo zijn integer.

Kritisch wordt het probleem bekeken en gereflecteerd. Er wordt enkel gebruik gemaakt van betrouwbare bronnen. Eerlijkheid staat hoog in het vaandel bij mij als onderzoeker. Daarnaast is de onderzoeker op elk moment aanspreekbaar op het gedrag tijdens de uitvoering.

Ook wordt er meerdere malen feedback gevraagd aan de focusgroep bestaande uit een leerkracht, critical friend, intern begeleider en directeur.

5. Onderzoekers aan het hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Alle keuzes die gemaakt zijn met betrekking tot het onderzoek, zijn te verantwoorden door de onderzoeker.

3.2.4 Triangulatie

Letterlijk wordt met triangulatie driehoeksmeting bedoeld. Dit betekent dat ik met verschillende methoden en/of verschillende theoretische invalshoeken mijn onderzoek bestudeer door het vanuit minstens 3 verschillende perspectieven te bekijken. Als ik het zorgvuldig en doelgericht toepas, leid triangulatie tot een grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van mijn onderzoek (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

In mijn onderzoek wordt triangulatie toegepast doordat ik gebruik maak van vragenlijsten voor de leerlingen, vragenlijsten voor de leerkrachten, interviews met de leerlingen en vakliteratuur geschreven vanuit verschillende oogpunten.

Hoofdstuk 4: Dataverzameling

4.1 Gebruikte instrumenten voor het verkrijgen van de verschillende data

Voor het verwerven van verschillende data zijn verschillende instrumenten gebruikt om een gefundeerd antwoord te krijgen op de gestelde vragen (Baarda & De Goede, 2001).

De data is uitgeschreven volgens de deelvragen.

Deelvraag 1: Hoe meet ik de motivatie met betrekking tot het benutten van de talenten en interesses van de leerlingen in groep 8?

Deelvraag 2: Wat is de beginsituatie van de leerlingen in groep 8 met betrekking tot de motivatie ten aanzien van spelling?

Deelvraag 4: Wat is de eindsituatie van de leerlingen van groep 8 met betrekking tot motivatie ten aanzien van spelling?

4.1.1. Vragenlijst SRQ-A

De vragenlijst SRQ-A, oftewel Academic Self-regulation Questionnaire, is een vragenlijst gemaakt voor leerlingen op de basisschool. Deze vragenlijst is ontwikkeld door Ryan & Connell (1989). Het meet de motivatie van de leerlingen bij het maken van hun schoolwerk.

De vragenlijst is afgeleid van de Self-Determination Theory Continuüm (Deci & Ryan, 2000).

De vragenlijst bestaat uit 32 vragen. De vraag begint met een stelling. In totaal worden 4 stellingen bevraagd.

De leerlingen van groep 8 kunnen kiezen uit de volgende 4 antwoordmogelijkheden:

- Absoluut waar
- Beetje waar
- Beetje onwaar
- Absoluut niet waar

Uit onderzoek is gebleken dat het kunnen kiezen uit meer dan 4 antwoordmogelijkheden bij basisschoolleerlingen niet optimaal is, vandaar de keuze voor het gebruik van de 4-punts-Likertschaal waarbij een leerling dus 4 antwoordmogelijkheden heeft. Deze schaal is genoemd naar de Amerikaanse psycholoog Rensis Likert.

De leerlingen zetten een rondje om het antwoord dat voor hen het meest in de buurt komt zodat de concentratie zo optimaal mogelijk blijft tijdens het invullen van deze vragenlijst.

Iedere vraag is gericht op de 4 typen motivatie:

- Extrinsieke motivatie
- Geïntrojecteerde regulatie
- Geïdentificeerde regulatie
- Intrinsieke motivatie

Aangezien het een Amerikaanse vragenlijst is, heb ik de vragenlijst vertaald naar het Nederlands zodat deze voor de leerlingen goed te begrijpen en in te vullen is.

Naast de uitkomsten van deze vragenlijst heb ik er ook voor gekozen om de zelfdeterminatie te bepalen met de Relatieve Autonomie Index (RAI) (Ryan & Connell, 1989).

Deze schaal geeft aan in welke mate een leerling intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is. Hoe hoger de score op de RAI, hoe meer de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn. Er kan dus een goede vergelijking gemaakt worden tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Deze uitslagen worden berekend aan de hand van de antwoorden van de SRQ-A vragenlijst.

De RAI-score wordt berekend door een bestaande formule namelijk:

$2 \times \text{intrinsieke motivatie} + 1 \times \text{geïdentificeerde regulatie} - 1 \times \text{geïntrojecteerde regulatie} - 2 \times \text{externe regulatie}$ (Verloigne, et al., 2011).

Beide metingen worden tweemaal verricht. Eenmaal voor, meten beginsituatie, en eenmaal na de gekozen interventies voor de eindsituatie.

4.1.2. Volginstrument sociaal-emotioneel ontwikkeling Viseon

Dit volginstrument bestaat uit 2 vragenlijsten. Een leerlingvragenlijst, een zelfbeoordelingslijst, en een observatievragenlijst voor de leerkracht. Allebei de vragenlijsten worden via de computer afgenomen. Beide lijsten brengen het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen in kaart. Het verhoogt het inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen. Er is een duidelijke wisselwerking tussen het sociaal-emotioneel functioneren en zijn ontwikkeling (van Lier, Hoebe, & van Lieshout, 1993).

Het leerproces kan verstoord raken door problemen op het sociaal-emotionele vlak. De leerkrachtlijst bestaat uit het beantwoorden van vragen van 4 verschillende dimensies:

- *Zorgvuldige werkhouding versus onzorgvuldige werkhouding*; welk beeld heeft de leerkracht met betrekking tot het werkgedrag en de houding van de leerling ten opzichte van het leren op school.
- *Aangenaam gedrag versus storend gedrag*; Er wordt gekeken naar hoe het gedrag van de leerling is ten opzichte van zijn medeleerlingen en de leerkracht. Ook wordt er gekeken of de leerling daarbij rekening houdt met de omgeving.
- *Emotionele stabiliteit versus emotionele instabiliteit*; Er wordt gekeken of de leerling sterk in zijn schoenen staat.
- *Sociaal gedrag versus teruggetrokken gedrag*; Er wordt geobserveerd in welke mate de leerling interactie heeft met zijn klasgenoten. Heeft het kind zelfvertrouwen of blijft het liever op de achtergrond staan.

Bij het invullen van de leerlinglijst moet de leerling 42 stellingen beoordelen op een 4-puntsschaal. Er moet aangegeven worden in hoeverre een bepaalde stelling op de leerling van toepassing is.

De leerlinglijst omvat 5 dimensies van het sociaal-emotioneel functioneren:

- *het zelfvertrouwen*; Er wordt gekeken naar het zelfbeeld van de leerling. Heeft hij genoeg zelfvertrouwen om aan alle gegeven taken en eisen te voldoen.
- *de werkhouding*; Hoe voert de leerling zijn taken uit. Wat is de houding ten opzichte van leren?
- *relatie met de leerkracht*; Hoe wordt de leerkracht door de leerling gezien?
- *relatie met de overige leerlingen*; Wat is de houding ten opzichte van de andere leerlingen?
- *het schoolbeeld*; Hoe ervaart de leerling de school. Voelt hij zich veilig en geaccepteerd?

Aan de hand van deze lijsten wordt gekeken waar de komende tijd de aandacht op gevestigd kan worden in de klas. Dit kan individueel of klassikaal.

4.1.3. Vragenlijst voor de leerlingen in groep 8 voor het meten van de beginsituatie bij het vak spelling (bijlage 2)

De betreffende vragenlijst is ontworpen door mijzelf. Deze vragenlijst bestaat uit 4 vragen specifiek gericht op het vak spelling.

Alle leerlingen vullen de lijst voor en na de interventie in.

Het doel achter deze vragenlijst is om te weten te komen wat de leerling leuk en minder leuk vindt aan spelling. Deze vragen zijn open vragen zodat de leerling zelf moeten nadenken over het goede antwoord en niet voorbeelden zien waar hij uit kan kiezen.

Daarnaast wordt de vraag gesteld: Welk punt zou je geven aan de lessen spelling?

Deze vraag moet beantwoord worden op een schaal van 1 tot 10.

Hier zal dan niet alleen uit blijken wat de leerling vindt van het vak spelling maar ook of het plezier en de motivatie worden verhoogd als de interventies hebben plaatsgevonden.

De vragenlijst wordt ingevuld op papier in de eigen klas aangezien de eigen klas voor de leerlingen een veilige omgeving is. De lijst wordt beide keren afgenomen door de eigen leerkracht oftewel de onderzoeker.

Door de vragenlijst in toetsopstelling af te nemen wordt de keuze niet beïnvloed door anderen maar komt het antwoord daadwerkelijk uit de leerling zelf.

4.1.4. Gesprekken met de leerlingen van groep 8

Na het invullen van de vragenlijsten, vindt er, met alle leerlingen, een gesprek plaats met de onderzoeker. Dit gesprek vindt plaats onder schooltijd in het eigen klaslokaal van de leerling.

De gesprekken worden gevoerd volgens de oplossingsgerichte communicatie.

Het accent wordt gelegd op wat de doelen zijn van de leerling, wat wil de leerling bereiken en hoe kan dit doel bereikt worden (Wolters, 2011). Hoe kunnen de leerling en de leerkracht er samen voor zorgen dat de leerling een betere motivatie heeft bij het vakgebied spelling? Hoe wordt deze gedragsverandering bereikt?

In mijn klas heerst een goed pedagogisch klimaat. De leerlingen weten, en vertrouwen erop dat ze met mij alles kunnen bespreken. Ze weten dat ze serieus worden genomen en dat als ze met iets bij me komen, ik er ook iets mee doe. Ze kunnen me vertrouwen en dat vertrouwen geef ik hen ook terug.

Ze ervaren veiligheid en een luisterend oor van mij als leerkracht.

4.2 Dataverzameling deelvraag 3

Deelvraag 3: Hoe geef ik de verschillende intelligenties vorm in de verwerking van de lessen spelling?

Eenheid 8 van de methode Zin in Spelling bestaat uit 3 reguliere lessen met betrekking tot de onveranderlijke woorden. Hierna volgt een dictee. Aan de leerlingen die niet voldoende scoren, zal nog een extra les gegeven worden.

In totaal zijn er 4 lessen.

Iedere eenheid behandelt meerdere spellingscategorieën.

Iedere les kunnen de leerlingen kiezen uit 10, door mij ontworpen, verschillende verwerkingsopdrachten kiezen waar de intelligenties en de spellingscategorieën in verwerkt zijn. Bij iedere opdracht staat vermeld welke intelligenties erin verwerkt zitten. Ook is aangegeven of de opdracht individueel, in tweetallen of in groepjes gedaan kan worden. Zo kunnen de leerlingen zelf kiezen hoe ze de opdracht gaan uitvoeren. Op de verwerkingskaart staat welke materialen de leerlingen nodig hebben alsook de uitleg van de verwerking.

In de klas heb ik een kast ingeruimd met de opdrachten en materialen zodat de leerlingen zelfstandig hier mee aan de slag kunnen gaan. Dit verhoogt de concentratie en het eigenaarschap van de leerlingen.

Door de eerdere ondernomen activiteiten van MI (Kagan & Kagan, 1998) en het maken van hun eigen MI-cirkel weten de leerlingen waar hun interesses en talenten liggen.

De verschillende ontworpen opdrachten zijn te bekijken in de bijlages 3 t/m 12

4.3 Dataverzameling deelvraag 5

Deelvraag 5: Hoe zijn de resultaten na het volgen van de lessen met de gekozen interventie?

De leerlingen krijgen na iedere gevolgde eenheid een dictee. Dit dictee bestaat uit 10 woorden en 5 zinnen waarin 10 woorden van de spellingcategorieën zijn verwerkt. Er wordt een woordbeoordeling gegeven aan het gemaakte dictee.

0 of 1 fout – goed

2, 3, 4 fouten - voldoende

5 of 6 fouten – Twijfelachtig

7 of meer fouten – Onvoldoende

Bij eenheid 1 tot en met 7 hebben de leerlingen de verwerking gedaan zoals voorgeschreven in de handleiding oftewel het maken van een bladzijde in hun werkboek.

Bij eenheid 8 en 9 hebben de leerlingen de verwerking gemaakt met de ontworpen interventies.

Door deze uitslagen te vergelijken kan ik vaststellen of de leerlingen hun spellingniveau behouden, verhogen of verlagen.

Hoofdstuk 5: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de data-analyses verzamelen en per deelvraag weergeven. Door de genomen stappen komt er een duidelijk antwoord op de deelvragen.

5.1 Data-analyse deelvraag 1: Hoe meet ik de motivatie met betrekking tot het benutten van talenten en interesses van de leerlingen in groep 8?

5.1.1 Vragenlijst SRQ-A (bijlage 13)

De SRQ-A vragenlijst (Ryan & Connell, 1989) is ingevuld door 18 leerlingen van groep 8. Ze hebben de vragenlijst ingevuld in hun eigen klaslokaal met mezelf, de onderzoeker, als afnemer.

De vragenlijst bestaat uit 32 vragen verdeeld over 4 subschalen.

Bij de antwoordmogelijkheden hoort onderstaand puntenverdeling.

Absoluut waar: 4 punten

Beetje waar: 3 punten

Beetje onwaar: 2 punten

Helemaal niet waar: 1 punt

Bij de types motivatie horen de volgende vragen:

Externe regulatie: Vraag 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28 en 32

Geïntrojecteerde regulatie: Vraag 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29 en 31

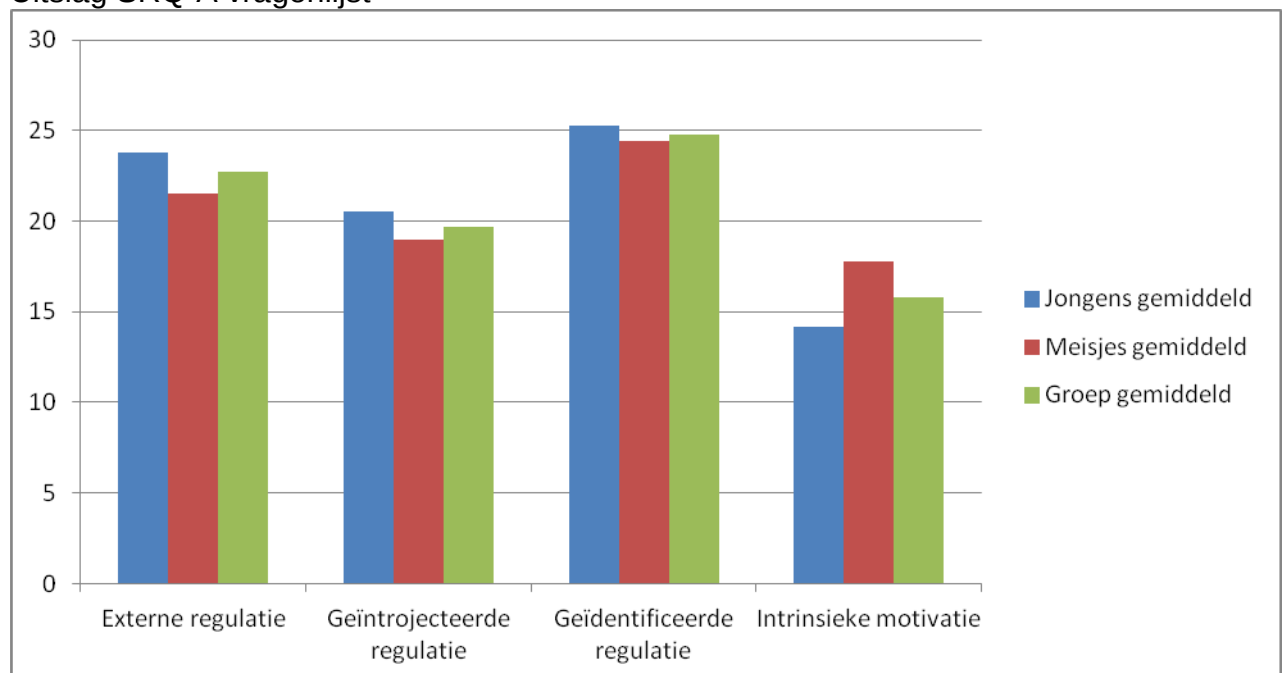
Geïdentificeerde regulatie: Vraag 5, 8, 11, 16, 21, 23 en 30

Intrinsieke motivatie: Vraag 3, 7, 13, 15, 19, 22 en 27

De subschalen zijn uitgerekend per leerling. Ook zijn deze berekend per groep alsook uitgesplitst over de meisjes en de jongens.

Daardoor is de regulatiestijl van de leerlingen in kaart gebracht maar ook de regulatiestijl als groep.

Uitslag SRQ-A vragenlijst



In de grafiek is te zien dat zowel de meisjes als de jongens een piek laten zien in de geïdentificeerde regulatie. Een regulatiestijl waarbij normen en waarden van belang zijn bij het maken van een taak voor de leerlingen door bijvoorbeeld hun cultuur (Broeck van den, Vansteenkiste, Witte de, Lens, & Andriessen, 2009). Er is een dunne lijn naar de extrinsieke motivatie. De leerlingen maken de taak omdat het belang ervan ingezien wordt, of het maken van een taak levert hen een vorm van beloning op of het maken van de taak zorgt ervoor dat er geen straf gegeven wordt. Uit de grafiek blijkt ook dat de meisjes van groep 8 een grotere intrinsieke motivatie laten zien dan de jongens. Dit beeld komt overeen met de bevindingen en observaties die ik zelf reeds gedaan heb in de klas, hoewel ik wel verwacht had dat de meiden nog meer intrinsiek gemotiveerd zouden zijn vergeleken met wat de grafiek nu laat zien. Dit door hun werkhouding en betrokkenheid tijdens de lessen. Daarnaast liet het sociaal-emotioneel meetinstrument Viseon geen melding zien van motivatieproblematieken bij de meisjes. Dit was wel te zien bij een aantal jongens in de klas.

De vragenlijst SRQ-A is helaas nog niet aangepast aan de zienswijze van Vansteenkiste & Soenens (2015). Daardoor is de 4e regulatiestijl, oftewel de geïntegreerde regulatie nog niet beschikbaar.

5.1.2. RAI-score

Niet alleen de SRQ-A vragenlijst heb ik afgenomen maar ook met de antwoorden heb ik de RAI-score (Verloigne, et al., 2011) berekend. Dit zodat er geen enkelzijdig denkbeeld ontstaat over de verschillende regulatiestijlen van de leerlingen.

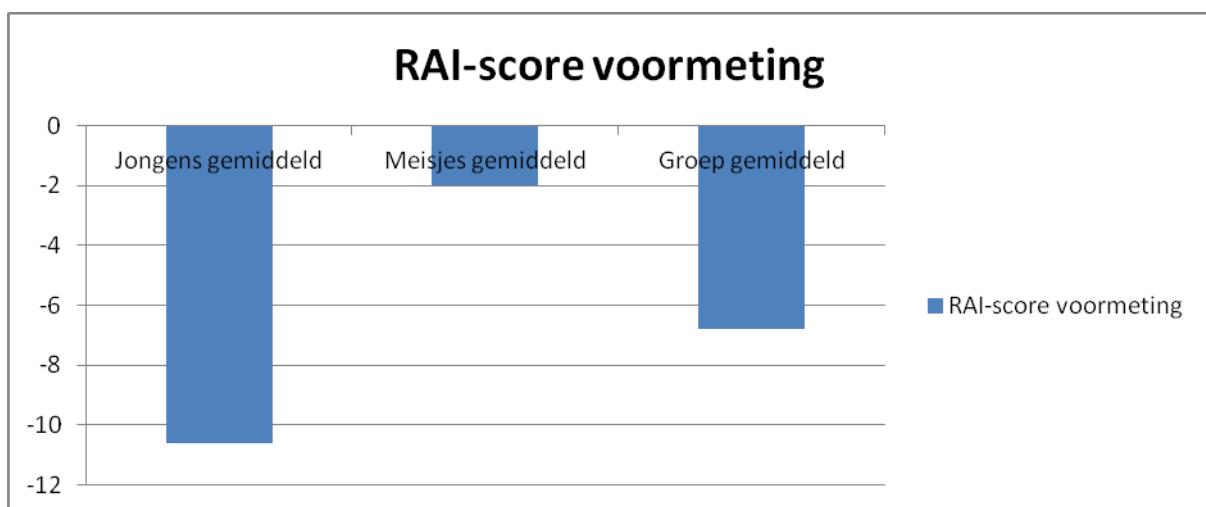
Voor berekening van de RAI-score wordt de volgende formule gebruikt:

$2 \times \text{intrinsieke motivatie} + 1 \times \text{geïdentificeerde regulatie} - 1 \times \text{geïntrojecteerde regulatie} - 2 \times \text{externe regulatie}$.

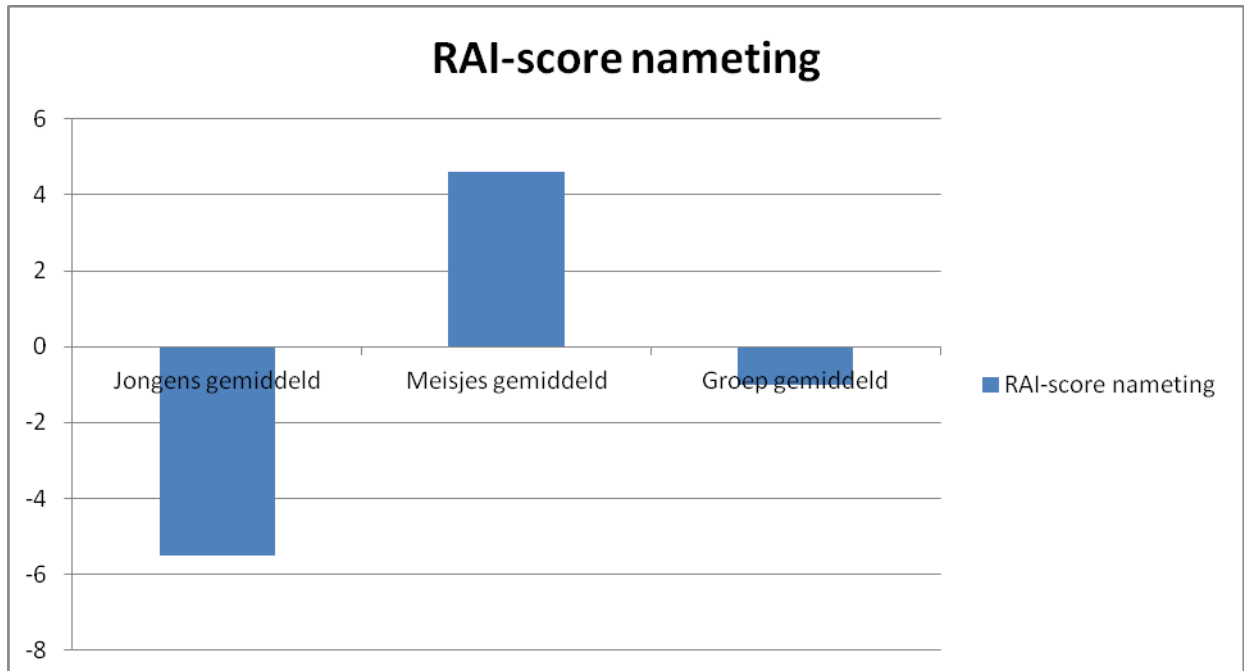
De minimum score van de RAI is -24 en de maximum score is +20.

Is er positief gescoord dan laat de leerling een autonome motivatie zien. Is er negatief gescoord dan laat de leerling een gecontroleerde motivatie zien, ook wel extrinsieke motivatie genoemd.

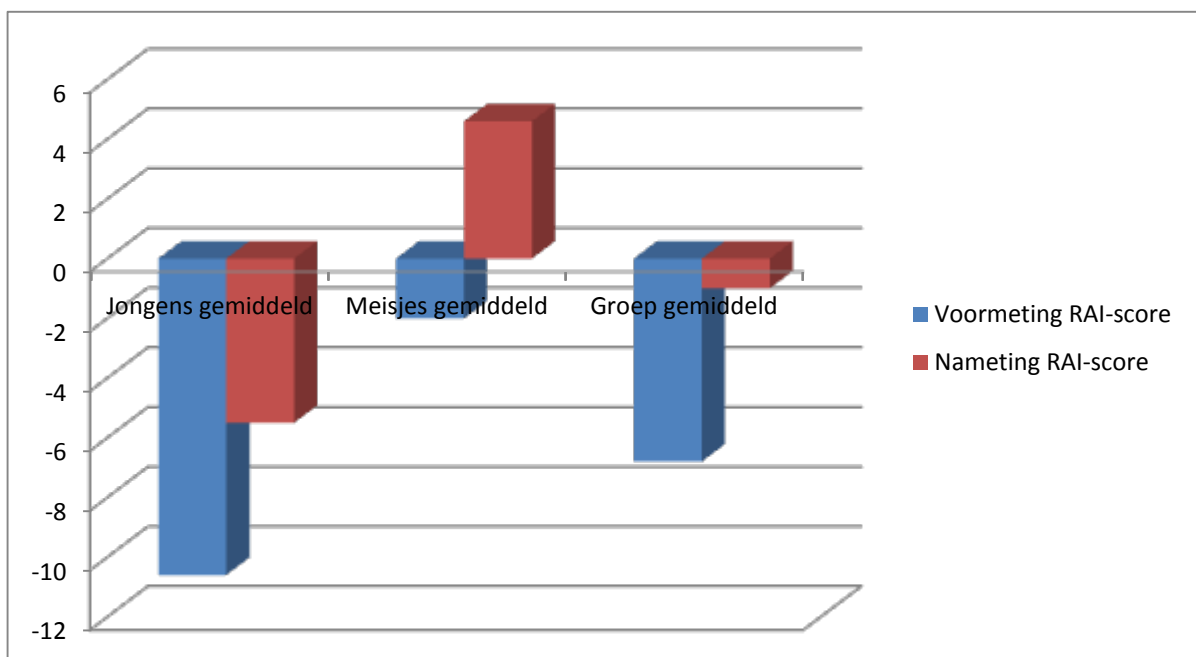
Hogere positieve scores laten een zeer autonome motivatie zien en hogere negatieve scores laten een zeer lage gecontroleerde motivatie zien.



In deze grafiek is te zien dat zowel de jongens als de meisjes gemiddeld een negatieve score hebben oftewel een gecontroleerde motivatie. Bij de jongens valt de score zeer negatief uit. Bij 3 van de 10 jongens is de score dermate laag (2x -45 en 1x -27) dat het ervoor heeft gezorgd dat het gemiddelde flink is gezakt. Ook 2 van de 8 meisjes hebben een zeer lage negatieve score namelijk 1x -27 en 1x -37.



In de nameting is af te lezen dat de jongens een negatieve score hebben, wat overeenkomt met gecontroleerde motivatie ofwel extrinsieke motivatie. De meisjes behalen een positieve score wat wil zeggen dat zij intrinsiek gemotiveerd zijn ofwel autonoom gemotiveerd. Het gemiddelde van de groep zit net onder het middelpunt.

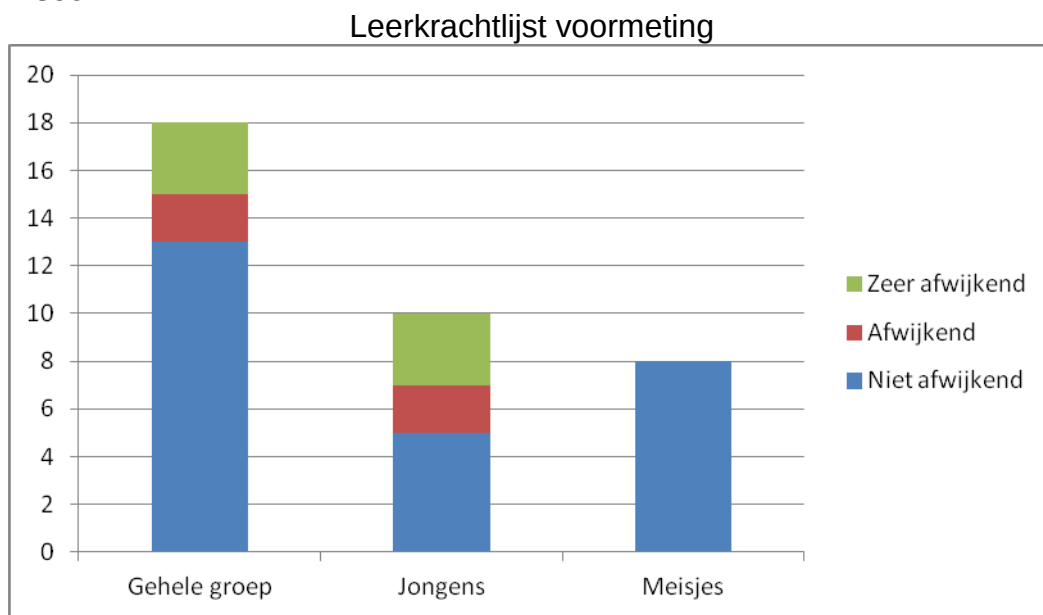


Bij de samenvoeging van de grafieken is het verschil goed te zien tussen de voor- en nameting. Zowel de jongens als de meisjes laten een goede vooruitgang zien na het inzetten van de interventie.

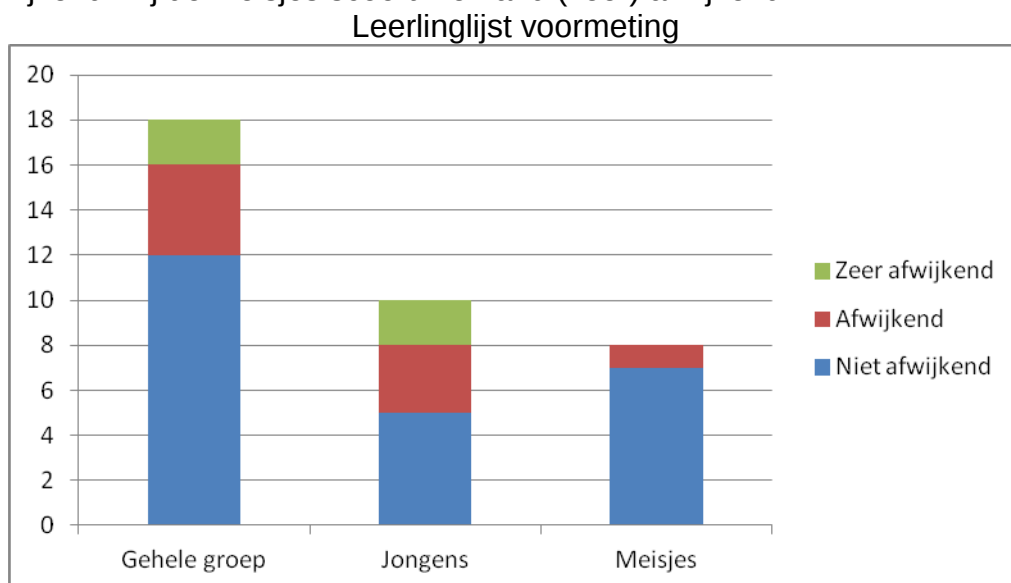
De jongens blijven een gecontroleerde motivatie zien maar er is wel degelijk een verschuiving te zien. De jongens handelen meer vanuit zichzelf doordat de betrokkenheid bij een taak groter is.

De meisjes lieten eerst een gecontroleerde motivatie zien maar lieten daarna een verschuiving zien naar de autonome motivatie. Dit beeld komt meer overeen met mijn eerder opgedane observaties. De betrokkenheid die de leerlingen tonen bij de taak is in overeenstemming met hun gedragsregulatie.

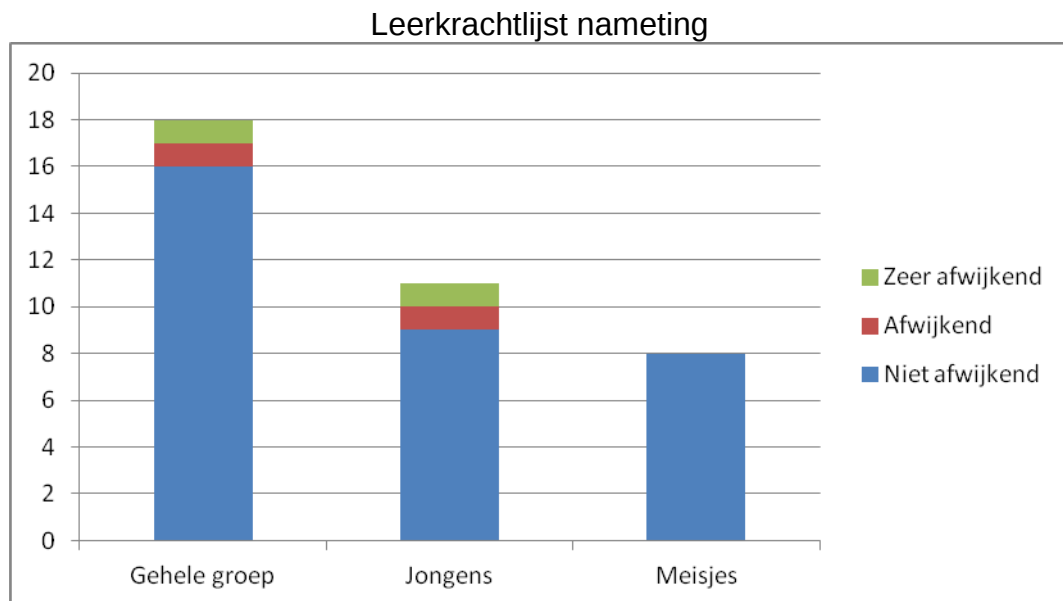
5.1.3 Viseon



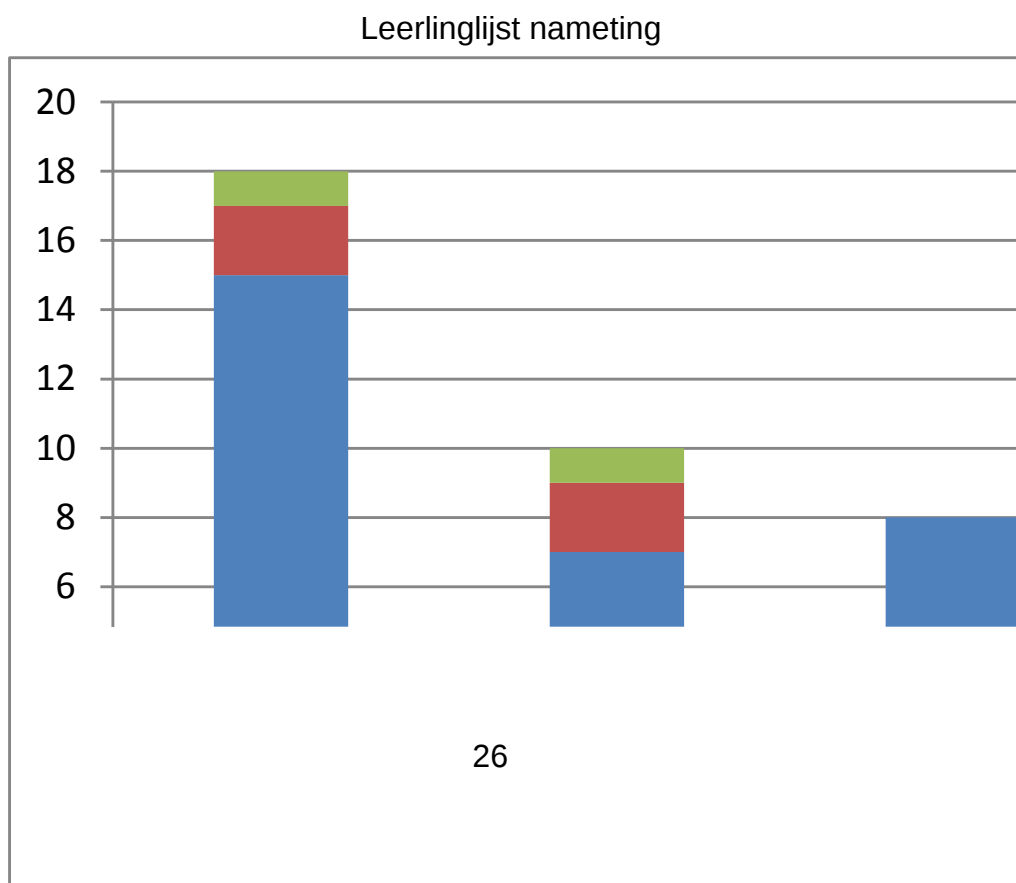
Op 5 november 2016 heb ik de leerkrachtlijst ingevuld voor de leerlingen van groep 8. Bij motivatie voor leren, subkop van werkhouding, vallen 5 van de 18 leerlingen op, allen jongens. 20% van de jongens scoort afwijkend, 30% zeer afwijkend en 50% niet afwijkend. Bij de meisjes scoort niemand (zeer) afwijkend.



Op 5 november 2015 hebben de leerlingen van groep 8 de leerlinglijst ingevuld. Van de 18 leerlingen hebben 6 leerlingen (1 meisje en 5 jongens) een afwijkende score. 4 leerlingen, waarvan 1 meisje en 3 jongens, hebben een afwijkende score. 2 leerlingen (beide jongens) hebben een zeer afwijkende score.



Op 15 juli 2016 heb ik nogmaals de leerkrachtlijst ingevuld. 16 van de 18 leerlingen hebben een niet afwijkende score. 1 leerling scoort afwijkend en 1 leerling scoort zeer afwijkend, beide jongens. Bij de meisjes scoort iedereen niet afwijkend. Er een positieve vooruitgang te zien ten aanzien van de vorige afname. De meisjes zijn gelijk gebleven qua scores maar bij de jongens is er een verschuiving te zien van 3 zeer afwijkend naar 1 zeer afwijkend. Een van 2 afwijkend naar 1 afwijkend.



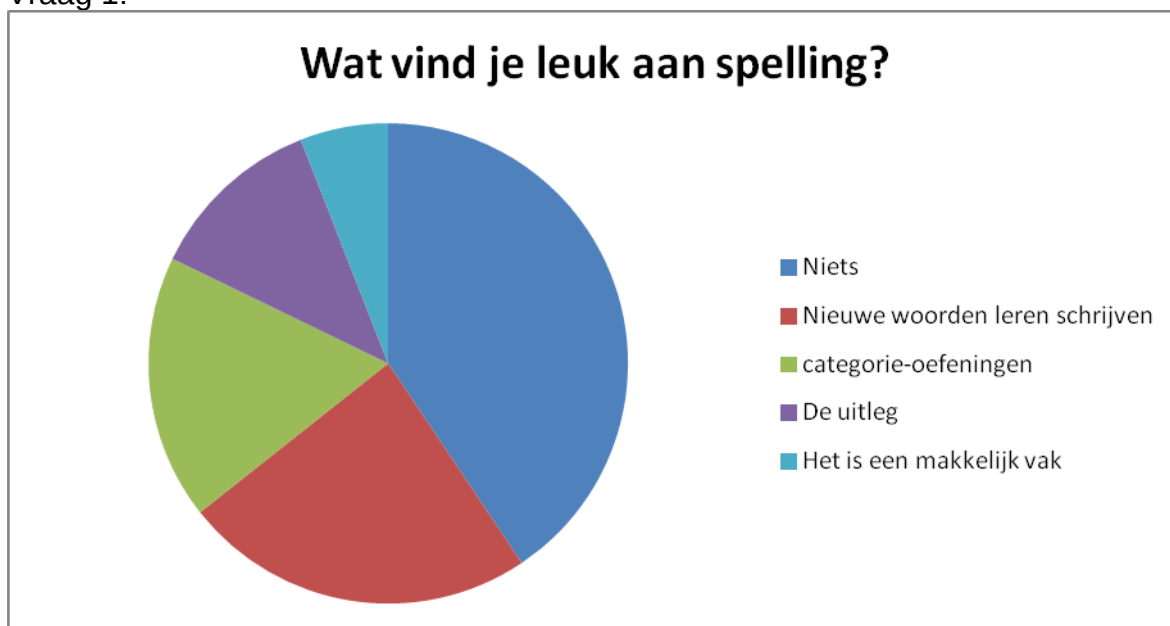
Ook bij de nameting van de leerlingen zien we een positieve vooruitgang met betrekking tot motivatie voor leren.
8 meisjes scoren niet afwijkend ten opzichte van 7 meisjes bij de laatste afname.
Bij de jongens scoren 7 niet afwijkend ten opzichte van 5 de vorige afname.
Afwijkend is verschoven van 4 jongens naar 2. Zeer afwijkend is verschoven van 2 jongens naar 1.
We mogen stellen dat dit een positieve verschuiving is.

5.2 Data-analyse deelvraag 2: Wat is de beginsituatie van de leerlingen in groep 8 met betrekking tot de motivatie ten aanzien van spelling?

5.2.1. Vragenlijst spelling

Het doel van deze vragenlijst is om duidelijk te krijgen wat de beginsituatie van de leerlingen is ten opzichte van het vak spelling.
Deze vragenlijst is in het eigen klaslokaal afgenomen bij 18 leerlingen en bestond uit 4 vragen. Het was voor mij belangrijk om te weten te komen wat de ideeën/interesses waren van de leerlingen zodat ik hier rekening mee kon houden bij het ontwerpen van de verwerkingslessen.

Vraag 1:



Het grootste gedeelte van de groep (38%) geeft aan helemaal niets leuk te vinden aan het vak spelling. Dit geldt voor mij als een groot zorgsignaal. 25% geeft aan het leuk te vinden om de woorden te schrijven. Dit heb ik daarom meegenomen in de ontworpen verwerkingslessen.

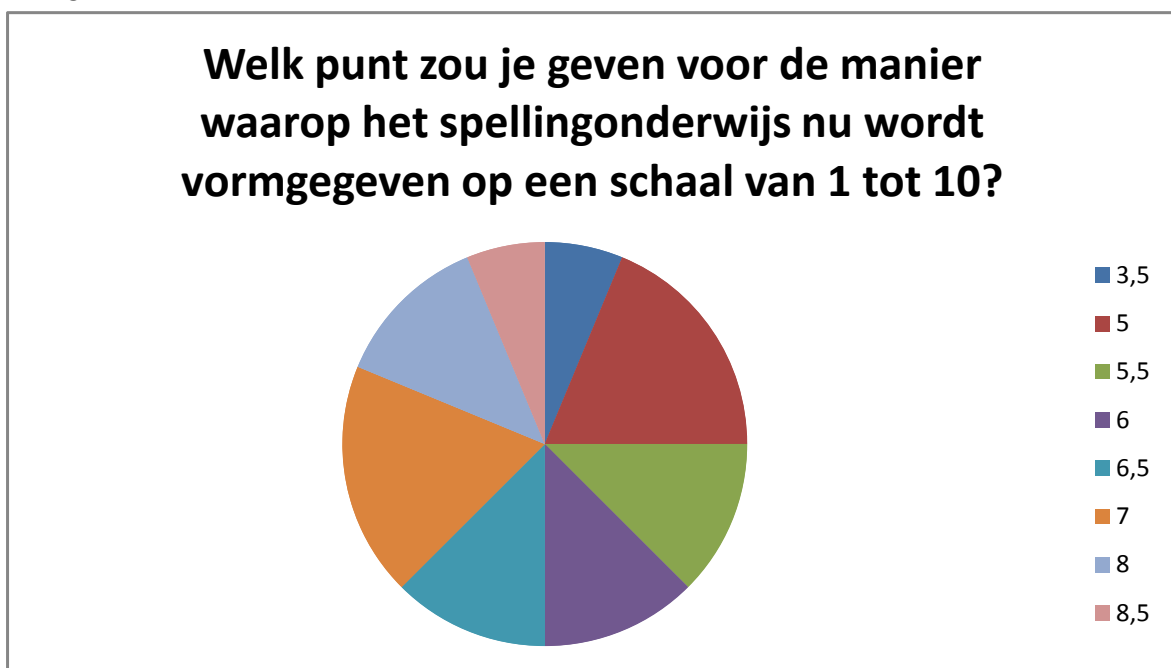
Vraag 2:



Ongeveer 40% van de leerlingen geeft aan dat ze van spelling niets leuk vinden. Dit komt overeen met de uitkomst van vraag 1.

Het vele schrijven en het maken van een dictee wordt ook door 25% van de leerlingen genoemd zijnde niet leuk.

Vraag 3:



Het gemiddelde cijfer van de klas komt uit op een 6,2. In totaal geeft 38% van de leerlingen het spellingonderwijs een onvoldoende. Een voldoende wordt door 25% van de leerlingen gegeven. 37% van de leerlingen geeft het een 7 of hoger.

Vraag 4:



Het merendeel van de leerlingen zou graag meer spelletjes willen doen tijdens de verwerking van spelling. Ook het gebruik maken van elektronische zaken wordt door meerdere leerlingen genoemd.

5.3. Data-analyse deelvraag 3: Hoe geef ik de verschillende intelligenties vorm in de verwerking van de lessen van spelling?

Tijdens eenheid 1 tot en met 7 hebben de leerlingen de lessen gevolgd zoals beschreven in de spellingmethode “Zin in Spelling” met de reguliere verwerking. Eenheid 8 en 9 bestaan uit lessen met de ontworpen interventie.

Elke eenheid duurt 4 weken. Na eenheid 8 heb ik nog een aantal zaken aangepast waar ik tegenaan liep bij de eerste omgezette eenheid. Bijvoorbeeld een stukje klassenmanagement. Grotendeels is de werkwijze echter hetzelfde gebleven. Daarbij ben ik van mening dat 4 weken een te korte tijd is om te komen tot een doordachte conclusie.

De instructie is gegeven volgens de wijze die beschreven staat in de handleiding. Bij de verwerkingsopdrachten konden de leerlingen kiezen uit 10 ontworpen MI-kaarten.

De opdrachten zijn toegespitst op de interesses van de leerlingen. Interesses die voornamelijk uit de vragenlijsten en gesprekken met de leerlingen naar voren zijn gekomen. Alle intelligenties en gevraagde spellingscategorieën zijn vertegenwoordigd in de opdrachten. Bij iedere verwerking is rekening gehouden met de gestelde kerndoelen.

De leerlingen mochten zelf kiezen welke kaart zij wilden doen na iedere instructie. Ze konden kiezen voor een kaart waar hun talent ligt maar ze konden ook een kaart kiezen met daarop een talent dat zij nog verder zouden willen ontwikkelen.



De leerlingen konden de materialen die nodig zijn voor de verwerking zelf pakken uit de MI-kast. Door dit op de manier te doen, werden de leerlingen in staat gesteld zelfstandig hun taak uit te voeren. Er is met de leerlingen besproken welke plek voor welk spel was waardoor er genoeg ruimte is om de verwerking op de juiste manier te doen. (zie foto). De leerlingen zijn bezig met het leggen van de spellingwoorden. In plaats van deze over te schrijven moeten de leerlingen de woorden maken door middel het constructiemateriaal Kapla.

Ik merkte bij de leerlingen met een extrinsieke regulatiestijl dat zij moeite hadden om zicht te houden de afspraak met betrekking tot het tijdstip dat zij terug in de klas moesten zijn. Ze hadden moeilijkheden met de verkregen vrijheid en vergaten hierdoor de tijd. Door dit samen met de leerlingen te bespreken en te komen tot een oplossing zodat er een soort tijdbewaking is, is ervoor gekozen om een stopwatch mee te geven met daarop het aantal minuten dat besteed mag worden aan het uitvoeren van de opdracht. Dit bleek een goede oplossing te zijn. Door het geven van vertrouwen en verantwoordelijkheid waren ze nauw betrokken bij de opdracht. De leerlingen die in de klas nauwelijks te motiveren zijn, gaan met veel enthousiasme en betrokkenheid aan de slag met de verschillende opdrachten. In de klas moeten ze redelijk vaak gecorrigeerd worden op hun gedrag maar tijdens de uitvoering van de opdrachten heerst er een goede werksfeer.



Terwijl de leerlingen aan het werk zijn, heb ik de tijd om de leerlingen te ondersteunen en te begeleiden in hun leerproces waar nodig. Soms is het nodig een groepje op weg te helpen bij het uitvoeren van de opdracht maar de opdrachten worden grotendeels zelfstandig uitgevoerd. Leerlingen luisteren naar elkaar en werken goed samen. Ze bespreken ideeën met elkaar en kiezen samen voor een manier van werken.

Niet alleen de betrokkenheid en nieuwsgierigheid van de leerlingen in groep 8 wordt geprikkeld maar ook die van de andere leerlingen.



In de klas hangen de gemaakte werkjes inclusief foto's. De talenten van de leerlingen worden uitgesteld en bekeken. Dit zorgt voor een betere ouderbetrokkenheid.

Normaliter komen de ouders van de leerlingen van groep 8 nauwelijks binnenlopen maar nu nemen de trotse leerlingen hun ouders mee naar boven om hun werkjes te laten zien.

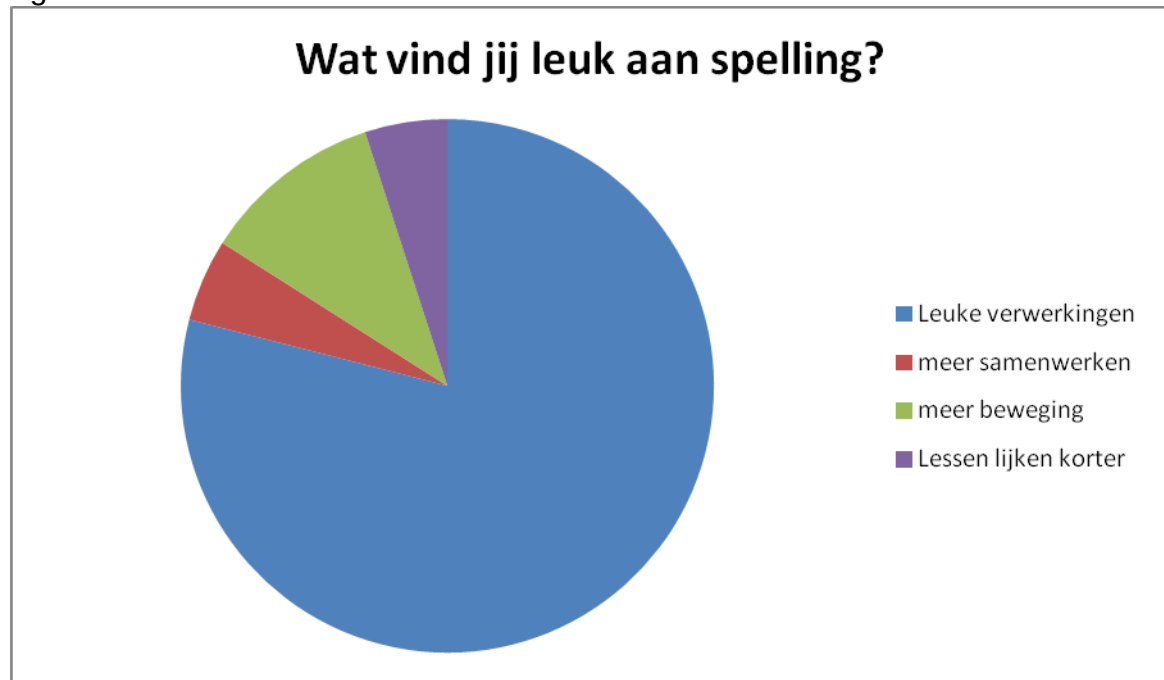
5.4 Data-analyse deelvraag 4: Wat is de eindsituatie van de leerlingen van groep 8 met betrekking tot motivatie ten aanzien van spelling?

5.4.1. Vragenlijst spelling

Aan het eind van de lessenreeks met de bij behorende ontworpen interventie hebben de leerlingen nogmaals de vragenlijst ingevuld waarbij 4 vragen worden gesteld over het vernieuwde spellingonderwijs.

Het doel van deze vragenlijst was om erachter te komen of de leerlingen het spellingonderwijs leuker zijn gaan vinden.

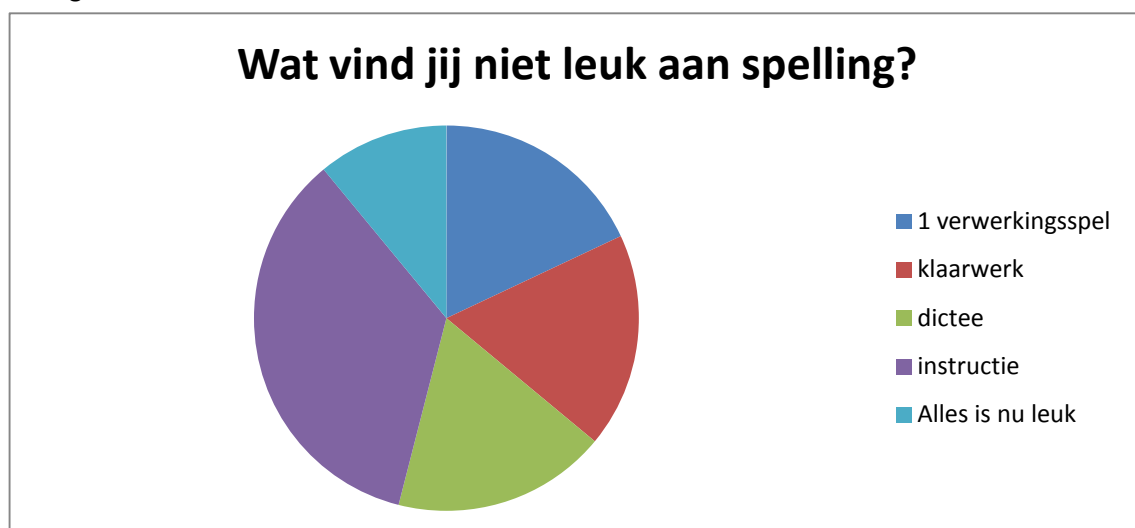
Vraag 1:



Uit 75% van de gegeven antwoorden blijkt dat de leerlingen van groep 8 de leuke verwerkingen nu het leukst vinden aan spelling.

De overige antwoorden zijn ook positief zoals meer samenwerking en meer beweging. Dat de lessen korter lijken is ook positief te noemen.

Vraag2:



In bovenstaand diagram is te zien dat de leerlingen de instructie bij spelling niet leuk vinden. Hier ligt een stuk ter verbetering. Graag zou ik verder willen onderzoeken hoe de instructie aangepast kan worden zodat hier ook meer rendement uit te halen valt. Het dictee blijven de leerlingen niet leuk vinden. Ook de vorm van toetsing zou ik graag willen onderzoeken of dit de enige manier van toetsing is op het gebied van spellingonderwijs.

Vraag 3:



De leerlingen geven een gemiddeld punt van 8,5. Dit is 2,3 punten hoger dan voor de interventie. Er wordt geen onvoldoende gegeven terwijl aanvankelijk nog 38% van de leerlingen een onvoldoende gaf.

Daarnaast is er ook een verschuiving zichtbaar bij het geven van punten hoger dan 7. Bij de beginsituatie gaf 37% van de leerlingen een punt hoger dan 7. Nu geeft bijna 80% een 7 of hoger. Dat is een verdubbeling!

Vraag 4:



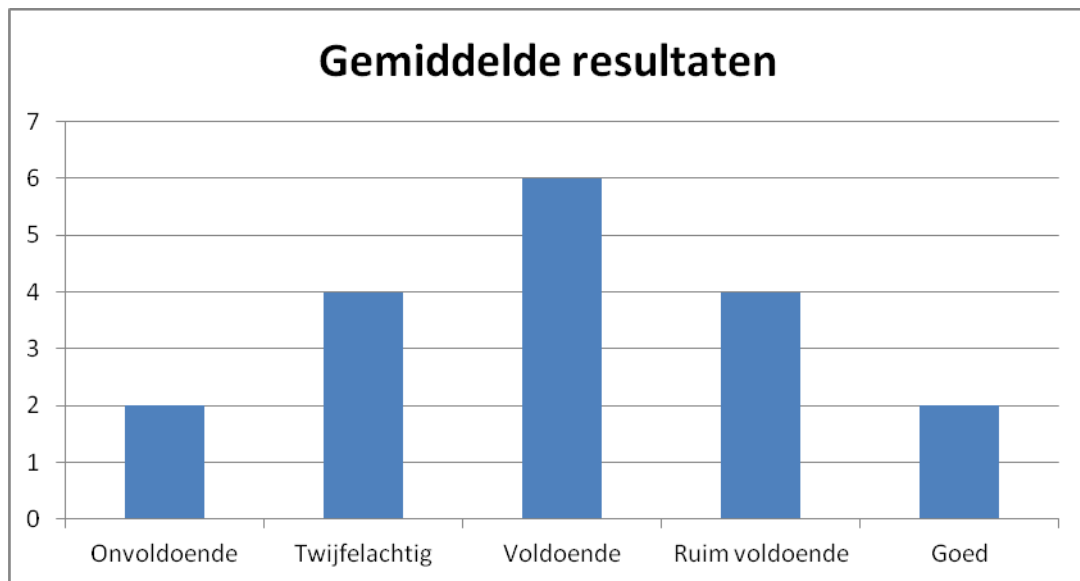
Goed af te lezen in dit diagram is dat de grootste groep van de leerlingen ervoor kiest om niets meer te veranderen aan de nieuwe manier van werken bij spelling. Toch is er nog een aantal goede tips/aanvullingen voor een verdere uiteenzetting van de verbeteringen met betrekking tot het spellingonderwijs.

5.4.2. Gesprekken met leerlingen

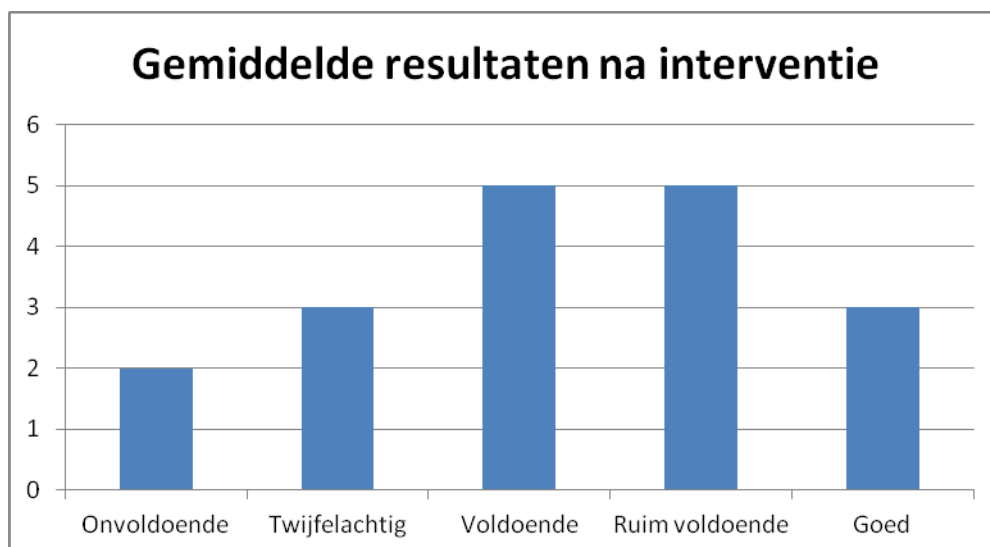
Met alle 18 leerlingen heb ik een gesprek gevoerd over de ingevulde vragenlijsten, spellinglessen en de manier van werken. Iedere leerling mocht zijn mening geven en vertellen wat hij of zij van de spellinglessen vond. Ook mochten ze tips geven voor een volgende cyclus. Door de leerlingen te betrekken bij het onderwijs voelen zij zich gehoord en geef je de leerlingen een stem (Otter, 2015). Dit verhoogt ook de betrokkenheid van de leerlingen bij de lessen.

De gesprekken met de leerlingen waren voor mij waardevol en inspirerend. Doordat ik meer leer over de leerlingen kan ik hen helpen, begeleiden en motiveren. Het is voor mij nog duidelijker wat de leerlingen van mij nodig hebben als leerkracht. Het bleek dat de leerlingen onder andere minder gemotiveerd waren doordat zij over een aantal maanden van school afgingen en daarom een beetje klaar waren met school. Mooi om te horen is echter wel dat dankzij de ontworpen verwerkingslessen, de leerlingen meer zin hebben om naar school te komen.

5.5 Data-analyse deelvraag 5: Hoe zijn de resultaten na het volgen van de lessen met de gekozen interventie?



Van eenheid 1 t/m 7 is een dictee afgenomen. Daarvoor kregen de leerlingen een woordbeoordeling. Van deze eenheden heb ik een gemiddelde score uitgerekend. Voor eenheid 8 en 9, met de nieuwe verwerking, heb ik ook een dictee afgenomen en het gemiddelde berekend.



Bij de resultaten is een goede vooruitgang te zien. 2 leerlingen blijven onvoldoende scoren. Hier is 1 leerling dyslectisch van. Zij scoorde wel gemiddeld 2 fouten minder dan in voorgaande dictées. Dit is voor mij, en voor de leerling, alsnog een goede score. Iedere leerling heeft zijn eigen niveau en het is belangrijk om de leerling te helpen zijn eigen niveau te verbeteren. Het gaat om de groei en ontwikkeling en niet perse om het (geijkte) eindresultaat.

Hoofdstuk 6: Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusie

Uitgaan van de interesses en talenten van de leerlingen en daarmee de motivatie voor het spellingonderwijs te vergroten was voor mij het voornaamste doel om dit onderzoeken te starten. Dit in combinatie met MI maakte het voor mij een interessant onderzoek aangezien ik graag wilde weten of MI een goede tool is voor het inzetten van de interesses en talenten.

Door verschillende theorieën te bestuderen, kwam ik erachter dat mijn visie op onderwijs goed matchte met MI. Niet alleen de uitgangspunten van de zelfdeterminatietheorie maar ook de combinatie met MI heeft mijn onderwijs verrijkt. Door zicht te krijgen op de verschillende regulatiestijlen van de leerlingen heb ik de leerlingen beter leren kennen en daardoor beter kunnen bieden wat ze nodig hadden. Door het voeren van de gesprekken met de leerlingen was ik beter op de hoogte van de interesses en talenten van de leerlingen waardoor ik beter kon inspelen op de onderwijsbehoeftes van de leerling.

Door goed te blijven observeren tijdens de lessen leerde ik al heel veel over de leerlingen maar door het uit te breiden met de resultaten van de SRQ-A vragenlijst en RAI-score, heb ik het gevoel gehad dat ik de leerlingen beter kon geven wat zij van mij vroegen.

De leerlingen hebben met veel plezier en betrokkenheid gewerkt aan de verwerkingslessen van spelling met de invloeden van MI. Er werd gewerkt aan de kerndoelen die gesteld worden voor spelling en daarnaast sloot het aan bij hun eigen behoeftes. Er hing een goede sfeer in de klas. De kinderen lieten een goede werkhouding zien. Ze vonden het zelfs jammer als de les afgelopen was.

Het laten zien aan de andere leerlingen waar ze goed in waren, zorgde voor een groter zelfvertrouwen bij een aantal leerlingen. De samenwerking tussen de leerlingen maar ook met de leerkracht verliep zeer goed. De leerlingen kozen hun werkpartner bij opdrachten niet op basis van vriendschap maar op basis van talent of toegevoegde waarde/verrijking. Dit zorgde voor een betere groepsdynamiek. Dit bleef niet alleen bij spelling maar ook bij andere vakgebieden schakelden de leerlingen elkaars hulp in op basis van talent en toegevoegde waarde. Regelmatig liepen de leerlingen naar de muur waar per leerling de MI-cirkel ophing om te kijken welke leerling geraadpleegd kon worden bij bijvoorbeeld een probleem bij rekenen of taal.

Tevens was het geweldig om te zien dat leerlingen andere talenten uit gingen proberen, met als gedachte in hun achterhoofd, hun MI-cirkel verder te kunnen inkleuren. De leerlingen stelden zich open voor zaken waar zij voorheen hun interesse niet lag.

Aan de hand van deze conclusie geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen, gebaseerd op de invloeden van de meervoudige intelligentie, kan ik ontwikkelen bij de verwerking van de spellinglessen in groep 8 zodat de autonome motivatie met betrekking tot het inzetten van de talenten en interesses wordt verhoogd?

Door de verwerking van de spellinglessen aan te passen aan de interesses en de talenten van de leerlingen is duidelijk zichtbaar en merkbaar dat de motivatie van de leerlingen verhoogd is.

Er is een duidelijke verschuiving in de motivatie van de leerlingen zichtbaar. De zelfregulatiestijl verschoof van gecontroleerd naar enigszins autonoom.

Gebruik maken van de principes van de meervoudige intelligenties bleek een goede manier om de lessen aan te passen. Er wordt in MI uitgegaan van ieders talenten.

Dit had een positieve uitwerking op de betrokkenheid van de leerlingen.

Niet alleen werkte het positief op de leerlingen maar zeer zeker ook op de leerkracht.

Ik zag leerlingen die graag bezig waren met een vak waar ze eerst met tegenzin aan gingen beginnen. Ik zag leerlingen die op een goede manier met elkaar

samenwerkten en gebruik maakten van elkaars kwaliteiten. Als persoon kreeg ik meer energie. Het gaf me een gevoel van voldoening. Ik merkte dat ik zelf ook meer gemotiveerd raakte om de lessen te geven.

Door opdrachten te verwerken waarin de leerlingen met hun lichaam bezig waren, waren er leerlingen die meer rust lieten zien in de lessen waar zij wel aan hun tafel moesten zitten. Ik had tijd en rust om iedere leerling individuele aandacht te geven.

Voor mij is dit onderzoek zeer waardevol geweest omdat ik een verschuiving in het gedrag van de leerlingen heb waargenomen. Dit was pas het begin dus ik ben zeer gemotiveerd om hiermee verder te gaan en ik ben zeer nieuwsgierig naar de verdere uitwerking van de lessen.

6.2 Kritische reflectie

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek kwam ik erachter dat een verandering in de verwerking van de spellinglessen de motivatie verhoogt van de leerlingen. Gebruik maken van de talenten en interesses door gebruik te maken van de principes van de meervoudige intelligenties bleek een juiste keuze. Maar gedurende dit onderzoek besepte ik dat er meerdere zaken aangepakt dienen te worden voor een nog beter resultaat. Een voorbeeld is het aan de behoeftes van de leerlingen aanpassen van de manier waarop de instructie gegeven wordt. Het is van belang om een gedegen observatie te doen. De gesprekken die je voert met de leerlingen en de manier waarop je als leerkracht je aanpast aan de onderwijsbehoefte van de leerling zorgt mede voor een goed resultaat.

Wat hebben mijn leerlingen van mij nodig om tot zo'n goed mogelijk resultaat te komen?

Geef leerlingen een stem. Door de leerlingen een stem te geven (Otter, 2015) in hun eigen onderwijsleerproces zal de motivatie van de leerlingen namelijk verhogen. Van belang is dat leerkrachten in het algemeen blijven leren hoe leerlingen van de 21^e eeuw het beste begeleid kunnen worden in plaats van geleid.

Door mijn leerkrachtgedrag aan te passen, hebben de leerlingen op een andere manier, een manier die bij hen past, de kennis verworven.

Na het volgen van de Master-SEN kreeg ik niet alleen meer theorieën aangereikt maar ben ik ook kritisch naar mezelf gaan kijken als leerkracht.

Na 10 jaar leerkracht te zijn en altijd goede feedback te hebben gekregen, ben ik een beetje blijven steken in mijn manier van lesgeven. Ik heb geleerd beter en realistischer te kijken naar de leerling en mezelf. De leerkracht doet ertoe (van Meersbergen & de Vries, 2013). Leerkrachten moeten hun ogen openen zodat de ogen van onze leerlingen geopend worden!

6.3 Aanbevelingen voor mijn praktijksituatie

Op mijn school heb ik mijn klas gebruikt als “proeftuin” op microniveau. Hierdoor heb ik informatie en ervaringen opgedaan die ik verder wil gaan inzetten. Het is van belang dat mijn collega’s ook enthousiast gaan worden over deze manier van werken zodat we dit met z’n allen kunnen uitrollen over de hele school waarbij de rode draad gewaarborgd wordt.

Ik ben van mening dat ik, door mijn opgedane kennis, de juiste persoon ben om dit traject te begeleiden.

De bovenbouwgroepen (meso-niveau) zullen starten met het uitproberen van de vernieuwde verwerkingslessen. In mijn eigen groep wil ik verder gaan met het onderzoeken hoe ik de instructie en de toetsing kan aanpassen aan de onderwijsbehoeftes, talenten en interesses van de leerling.

Praktijkgericht onderzoek heeft als doel om aspecten van de beroepspraktijk te verbeteren (Carr & Kemmis, 1986) Dat is wat ik graag zou willen doen.

Intrinsiek gemotiveerde leerlingen die op hun eigen, betrokken manier leren begeleid door een intrinsiek gemotiveerde leerkracht die de leerlingen zichzelf laat zijn en zichzelf openstelt voor een andere manier van leren.

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad.
- Baarda, D., & De Goede, M. (2001). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff .
- Benson, E. (2003). Breaking new ground. *Monitor on Psychology*.
- Biestra, G. (2016, april). Kritische blik op toekomstig onderwijs. (On)zin van 21e eeuwse vaardigheden. *HJK*, 14-17.
- Boer, M., & Noom, M. (2005). *Gedwongen motivatie*. Amsterdam: SWP.
- Bors, G., & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Broeck van den, A., Vansteenkiste, M., Witte de, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en Organisatie*, 22, 316-335.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London/Philadelphia: The Falmer Press.
- Citogroep. (2015). Arnhem.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflektieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 319-338.
- Drenth, W., & Resing, P. (2007). *Intelligentie weten en meten*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Franzen, G. (2010). *Motivatie: denken over drijfveren sinds Darwin*. Den Haag: Uitgeverij Boom Lemma.
- Gardner, H. (1983). *"Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences."*. New York: Basic Books.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1998). *Meervoudige Intelligentie. Het complete MI boek* (Vol. Deel 1 De intelligenties en hun toepassing in het onderwijs). Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgaven.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2004). *Meervoudige intelligentie Het complete MI boek*. Middelburg: RPCZ.

- Nelis, H., & van Sark, Y. (2015). *Motivatatie binnenstebuiten. Het geheim achter gemotiveerde pubers, enthousiaste leerlingen en gedreven studenten*. Utrecht: Kosmos Uitgevers.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Onderwijsinspectie. (2013). *Onderwijsverslag 2012/2013 Motivatie en tevredenheid*. Retrieved februari 22, 2016, from Inspectie van onderwijs Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: <http://publicaties.onderwijsinspectie.nl/xmlpages/page/onderwijsverslag-2012-2013/hoofdpijnen/leerlingen-en-studenten-en-hun-onderwijsprestaties/motivatatie-en-tevredenheid>
- Otter, M. d. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem. 9 aanraders*. Dordrecht: InStonDo.
- POraad. (2016, januari 08). *Model ondersteuningsplan passend onderwijs*. Retrieved from PO Raad: <http://ondersteuningsplan.poraad.nl/42-basisondersteuning>
- Roeters, A. S. (2014). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Ryan, R. M., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*(57), pp. 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 68-78.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology. An introduction*. *American Psychologist*.
- te Nijenhuis, J. (2007). Het amateuristische gestuntel van Howard Gardner. *Talent*, 08, 34-36.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. v. (2014). *21 eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Van Dale. (2016, juni 23). *Van Dale Uitgevers*. Retrieved from Van Dale: <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=motivatatie&lang=nn#.V5XqtRJmiul>
- van Lier, P., Hoeven, S., & van Lieshout, C. (1993). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. De vertrouwensrelatie als basis*. Gorichem: De Ruiter.
- van Meersbergen, E., & de Vries, P. (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs*. Utrecht: perspectief uitgevers.
- van Strien, P. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.

- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitaminbes voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Hpe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controleren schoolklimaat. *Caleidoscoop* 17, 18-25.
- Verbeeck, K., van den Hurk, A., & van Loon, A.-M. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door lerearen. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.
- Verloigne, M., De Bourdeaudhuij, I., Tanghe, A., D'Hondt, E., Theuwis, L., Vansteenkiste, M., & Deforche, B. (2011). Self-determined motivation towards physical activity in adolescents treated for obesity: an observational study. *International Journal of Behavioral Nutrition an Physical Activity*.
- Visser, B. A., Aston, M. C., & Vernon, A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34, 487-502.
- Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren. Gesprekken en werkvormen*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Zin in taal nieuw, e. m. (2015). *Zin in Taal*. Retrieved 03 26, 2016, from Uitgeverij Zwijsen: <http://www.zinintaal.nl/Zin-in-spelling-Nieuw/Zo-werkt-het/Differentiatie.htm>

Bijlages

Bijlage 1: Vragenlijst MI voor de leerlingen

Meervoudige intelligentie

Naam: _____

Datum: _____

Vaak Normaal Soms

Woordslim			
- Ik vind het gemakkelijk om verhaaltjes te schrijven.			
- Ik ben dol op lezen.			
- Ik houd van toneelstukjes.			
- Ik vind het leuk om nieuwe woorden te leren.			
- Ik vind het leuk als we taal doen.			

Vaak Normaal Soms

Denkslim			
- Ik vind het leuk om posters en collages te maken.			
- Ik vind het leuk om puzzels op te lossen.			
- Ik vind het leuk als we rekenen.			
- Ik houd ervan als alles netjes is opgeruimd.			
- Ik werk graag met bouwmaterialen zoals bijv. Lego.			

Vaak Normaal Soms

Beeldslim			
- Als de meester of juf iets vertelt kan ik me daar altijd wat bij voorstellen.			
- Ik heb best wel veel fantasie.			
- Ik kan echt wegdromen als iemand een verhaal voorleest.			
- Ik vind tekenen en knutselen erg leuk.			
- Ik kan pas iets begrijpen als ik me er iets bij kan voorstellen.			

Vaak Normaal Soms

Lichaamslim			
- Als ik ergens naar luister, ben ik altijd aan het bewegen, bijv. trommelen met de vingers, bewegen met de voeten.			
- Ik doe graag gym, ik dans graag en houd van sport.			
- Ik houd ervan om dingen te doen waarbij ik veel moet bewegen.			
- Ik knutsel graag.			

Vaak Normaal Soms

Muziekslim			
- Ik houd er van als er muziek wordt gemaakt.			
- Ik bespeel een instrument.			
- Als ik iets wil onthouden bedenk ik graag een rijmpje of ezelsbruggetje.			
- Ik neurie of zing graag in mezelf.			

Vaak Normaal Soms

Mensenslim			
- Als ik leider ben in een groepje, luister ik ook altijd naar wat andere kinderen in de groep zeggen.			
- Ik vind het leuk om in groepjes te werken.			
- Als ik in een groepje werk lukken de dingen veel beter.			
- In groepjes ben ik graag de leider.			
- In mijn vrije tijd speel ik het liefst met andere kinderen.			

Vaak Normaal Soms

Zelfslim			
- Ik houd er van om alleen te werken.			
- Ik denk wel eens na over mezelf.			
- Ik weet van mezelf precies wat ik goed kan en wat ik niet zo goed kan.			
- Als ik ergens naar toe ga, doe ik dat het liefste alleen.			

Vaak Normaal Soms

Natuurslim			
- Ik houd er van om in de natuur te zijn.			
- Ik vind het leuk om dingen te verzamelen.			
- Ik wil altijd graag weten hoe de natuur in elkaar zit.			
- Dingen die ik zie, daar denk ik vaker over na.			
- Uitstapjes en excursies vind ik erg leuk.			

Vragen over spelling!

Naam:.....Groep:.....

1. Wat vind jij leuk aan spelling? Noem een paar voorbeelden.

.....
.....
.....

2. Wat vind jij niet leuk aan spelling? Noem een paar voorbeelden.

.....
.....
.....

3. Welk punt zou je geven voor de manier waarop het spellingonderwijs nu wordt vormgegeven op een schaal van 1 tot 10?

.....1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9.....10.....

4. Als jij iets zou mogen veranderen aan spelling, wat zou dat dan zijn?

.....
.....
.....



Dank je wel voor jullie medewerking.

Schrijftaal

<i>Taalknap - Zelfknap - Beweegknap</i>
<i>Individueel of in tweetallen</i>

Wat heb je nodig?

- A4 lijntjespapier/tekenpapier
- schrijfgerei zoals stiften, potloden, kroontjespen etc.
- woordenvel met de woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Kies zonder te kijken een opdracht kaartje uit. Maak de opdracht die op het opdrachtenkaartje staat. Is er nog tijd over mag je nog een ander kaartje uitkiezen.





Taalknap - Zelfknap - Beweegknap

In tweetallen of met een groepje (max. 4 personen)

Wat heb je nodig?

- A4 papier
- liniaal
- schrijfgerei
- woordenvel met de woorden van de eenheid
- zakje met woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Het A4 papier verdeel je in 15 vakjes.

In ieder hokje schrijf je een woord van de woordenlijst.

Om de beurt mag iemand een woord pakken uit het woordenzakje en hardop voorlezen.

Staat het woord op jouw vel mag je het doorkruisen of inkleuren.

Wie het eerst alle hokjes vol heeft, heeft gewonnen!



woordbloemen

Natuurknap - Zelfknap - Taalknap

Individueel, in tweetallen of met een groepje (max. 4 personen)

Wat heb je nodig?

- stopwatch
- fotocamera
- woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Kies een willekeurig woordje uit van de eenheid. Ga op het schoolplein op zoek naar dingen die je kunt vinden om de woorden te maken. Denk aan: takken, gras, bloemen of andere dingen.

Neem een stopwatch mee en vraag van te voren aan de leerkracht hoe lang deze opdracht mag duren.

Is de tijd voorbij, moet je terug naar de klas komen.

Als het mogelijk is, maak een foto van jouw creatie.



Houten woord

Taalknap - Zelfknap - Beweegknap

In tweetallen of met een groepje (max. 4 personen)

Wat heb je nodig?

- Kapla
- fotocamera
- woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Kies een woord uit de woordlijst van de eenheid. Maak met de kapla het woord. Dit kan op verschillende manieren. Je mag zelf kiezen op welke manier

Als het mogelijk is, maak dan een foto van je creatie



Letterbal

Taalknap - Beweegknap

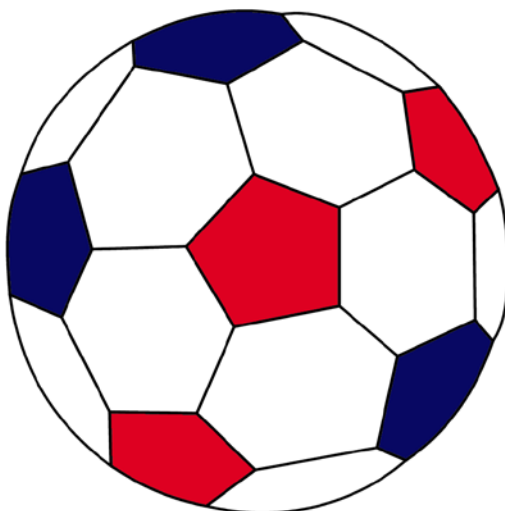
In tweetallen of met een groepje (max. 4 personen)

Wat heb je nodig?

- bal
- doosje met woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Een leerling kiest een woord uit het woordendoosje. Hij laat dit woord niet zien maar zegt alleen het woord hardop. Om de beurt moet de bal overgegooid/overgespeeld worden. Daarbij zeg je de eerstvolgende letter van het woord. Zou iemand een foute letter hebben gezegd, wordt er opnieuw begonnen met dit woord. Is het woord helemaal goed gespeld mag de volgende een nieuw woord kiezen.



LetterSMART

Taalknap - Zelfknap - Beweegknap

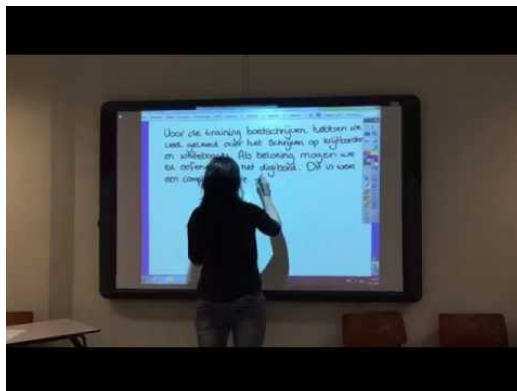
Individueel of in tweetallen

Wat heb je nodig?

- smartboard
- pen van het smartboard
- woordenvel met de woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Kies een woord van het woordenvel en schrijf dit over op het smartboard. Je mag gebruik maken van alle bruikbare opties. Ben je in tweetallen kan je elkaar ook een dictee afnemen.



Losse letters

Taalknap - Rekenknap - Beweegknap

Individueel, in tweetallen of met een groepje (max. 4 personen)

Wat heb je nodig?

- letters
- A4 papier
- schrijfgerei
- stopwatch

Wat moet je doen?

Als voorbereiding moet de leerkracht de letters verstoppen door de school. De leerlingen gaan de letters zoeken en proberen met de gevonden letters zoveel mogelijk woorden te maken.

Voor iedere letter die gebruikt wordt, kunnen ze 1 punt verdienen.

Diegene die de meeste punten heeft, heeft gewonnen.

De leerlingen krijgen een stopwatch mee. Binnen de gestelde tijd moeten ze deze opdracht voltooien



Mensenletters

Taalknap - Zelfknap - Beweegknap

In tweetallen of met een groepje (max. 4 personen)

Wat heb je nodig?

- je eigen lijf
- woordjes van de eenheid
- wanneer mogelijk een fotocamera

Wat moet je doen?

Uit de stapel woordjes pak je zonder te kijken een woordje. Je gaat met je lichaam proberen de letters uit te beelden. De anderen moeten proberen het woord te raden.

Op welke manier je het uitbeeldt, mag je geheel zelf uitkiezen.

Het leukste zou natuurlijk zijn om foto's te maken van de letters en de foto's achter elkaar te plakken op een groter vel.



Woordenpuzzel

Taalknap - Zelfknap - Beweegknap

Individueel of in tweetallen

Wat heb je nodig?

- A4 ruitjespapier
- liniaal
- schrijfgerei
- woordenvel met de woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Probeer met zoveel mogelijk woorden van de eenheid een woordenpuzzel te maken waarbij de letters elkaar raken. In ieder hokje schrijf je 1 letter.

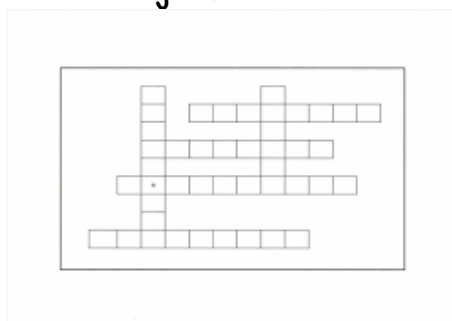
p a a r d

o p

s p

t h e m a

Een andere mogelijkheid is dat je zelf een woordzoeker maakt of een invulpuzzel. Deze keuze is aan jou!



Woordrap

Taalknap - Zelfknap - Muzieknap

Individueel of in tweetallen

Wat heb je nodig?

- A4 lijntjespapier
- schrijfgerei
- muziekinstrumenten
- woordenvel met de woorden van de eenheid

Wat moet je doen?

Probeer met zo veel mogelijk woorden van de woordenlijst een rap te maken. En als je natuurlijk durft mag je het ook laten zien aan de groep. Gebruik maken van muziekinstrumenten is ook mogelijk.



Vragenlijst (SRQ-A) voor de leerlingen – motivatie eerste meting

Naam:.....Leeftijd:.....

Groep:.....M/V.....Leerkracht:.....

1. Waarom doe ik mijn huiswerk?

1. Omdat ik wil dat de leerkracht denkt dat ik een goede leerling ben.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

2. Omdat ik anders in de problemen kom.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

3. Omdat het leuk is.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

4. Omdat ik me anders niet goed voel over mezelf als ik het niet doe.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

5. Omdat ik meer wil begrijpen van het onderwerp.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

6. Omdat dit van mij verwacht wordt.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

7. Omdat ik het leuk vind om mijn huiswerk te doen.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

8. Omdat het belangrijk is dat ik mijn huiswerk doe.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

2. Waarom maak ik mijn klassenwerk?

9. Zodat de leerkracht niet boos op me wordt.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

10. Omdat ik wil dat de leerkracht denkt dat ik een goede leerling ben.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

11. Omdat ik graag nieuwe dingen leer.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

12. Omdat ik me anders zou schamen als ik het niet klaar zou krijgen.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

13. Omdat het leuk is.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

14. Omdat dat de regels zijn.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

15. Omdat ik het leuk vindt om klassenwerk te doen.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

16. Omdat het belangrijk is om te werken aan mijn klassenwerk.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

3. Waarom probeer ik antwoord te geven op moeilijke vragen in de klas?

17. Omdat ik wil dat de andere leerlingen denken dat ik slim ben.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

18. Omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

19. Omdat ik ervan geniet om moeilijke vragen te beantwoorden.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

20. Omdat dit van mij verwacht wordt.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

21. Om erachter te komen of ik het goed of fout heb.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

22. Omdat ik het leuk vind om moeilijk vragen te beantwoorden.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

23. Omdat het belangrijk voor me is om moeilijke vragen te beantwoorden in de klas.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

24. Omdat ik wil dat de leerkracht goede dingen over me zegt.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

4. Waarom probeer ik mijn best te doen op school?

25. Omdat dit van mij verwacht wordt.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

26. Zodat mijn leerkrachten denken dat ik een goede leerling ben.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

27. Omdat ik het leuk vindt om mijn schoolwerk goed te doen.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

28. Omdat ik in de problemen kom als ik mijn werk niet goed doe.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

29. Omdat ik me anders niet goed voel als ik mijn werk niet goed doe.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

30. Omdat het belangrijk voor me is om te proberen goed mijn best te doen op school.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

31. Omdat ik me heel trots voel als ik het goed heb gedaan.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

32. Omdat ik misschien een beloning krijg als ik goed mijn best doe.

Absoluut waar Beetje waar Beetje onwaar Helemaal niet waar

Bijlage 14 t/m 18: Feedbackformulier



Opleidingscentrum
Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek
Speciale Onderwijszorg

Gegevens	Naam student	Wendy Theunissen
	Datum presentatie	14-7-16
	Naam toehoorder	Sylvie Ophelders
	Titel presentatie	Praktijkgericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	absoluut; ze geeft duidelijke en begrijpelijke antwoorden op aan haar gestelde vragen.
	Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	De motivatie is een steeds terugkerend probleem bij een aantal kn → dus JA, het sluit aan.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja, de theorie was rondom ZDT en MI pasten goed bij het onderzoek.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Het lukt Wendy heel goed om ons in haar onderzoek en haar enthousiasme mee te nemen.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Het gebruik van tabellen en grafieken maakt het zeer duidelijk.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	als duo-partner van Wendy is het zeer fijn om samen op dezelfde wijze bepaalde vakgebieden aan te bieden.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Door extra theorie en een andere manier van stof verwerken, ontwikkel ik mij als leerkracht.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Wendy brengt het op zo'n enthousiaste en motiverende wijze, dat je zelf ook weer geïnspireerd en gemotiveerd aan de slag gaat.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	De onderdelen van het onderzoek zijn zeer bruikbaar in de praktijk.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Wendy brengt theorie en praktijk duidelijk over op collega's en kinderen !!

Handtekening:

S. Ophelders

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Gegevens	Naam student	Wendy Theunissen
	Datum presentatie	14-7-2016
	Naam toevoerder	Madeline Hoedemakers
	Titel presentatie	Praktijkgericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Zeer zeker. Ze legt zeer gericht en begrijpelijke uit. Het haar manier van antwoorden blijkt veel passie voor het vak.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Door de woorden die ze kiest, maak ik op dat deze zeker duidelijk zijn.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Theorie sluit goed aan op de praktijk, zeker rondom motivatie.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	De theorie van H. i on motivatie passen goed het verdere verloop.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	De strategie wordt stapsgewijs uitgelegd en daardoor heel overzichtelijk.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	In het hoofdstuk data-analyse worden de gegevens helder uitgelegd.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Het was van belang om dit verder uit te diepen zodat wij hier in de praktijk ook stappen vooruit mee kunnen zetten.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Door recentere theorieën te hanteren, blijven we up to date en innovatief.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Wendy is een praktijkgericht gewoelsmens, maar je merkt dat ze gedurende deze opleiding meer de theorie erbij betrekt.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Ze heeft met veel enthousiasme de leerlingen weten te betrekken.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Door haar het toepassen van haar uitgebreide kennis in haar praktijk heeft ze zichzelf verder doen ontwikkelen. De ontwikkeling van het kind staat bij haar centraal.

Handtekening:

M. Hoedemakers

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Gegevens	Naam student	Wendy Theunissen
	Datum presentatie	14-07-2016
	Naam toehoorder	Aukje Renssen
	Titel presentatie	Praktijkgericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja, heel adequaat en duidelijk antwoord gegeven.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	de onderzoeksvraag + kernbegrippen worden duidelijk uitgelogd.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja, sluit aan.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ze heeft duidelijk laten zien welke bronnen ze heeft gebruikt en waarom ze hiervoor heeft gekozen.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Hele duidelijke opzet en uitleg waardoor het makkelijk te volgen is.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Een uitgebreide verzameling van gegevens zorgt voor een goed uitgevoerde interventie.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	heel relevant, zeer bruikbaar voor mijn eigen praktijk.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Veel bewustwording rondom de regulatiestrijden, waardoor onderwijs passender wordt.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Wendy, super gedaan! Heel duidelijk.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Goede verdieping in de literatuur en goede toevoeging voor het onderwijs
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Niet alleen op theoretisch vlak, maar zeker ook op persoonlijk vlak grote ontwikkeling doorgemaakt.

Handtekening:

A. Denssen

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Gegevens	Naam student	Ward y. theunissen
	Datum presentatie	14-07-16
	Naam toehoorder	Bas Blauken
	Titel presentatie	praktijk gericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	er is sprake van dialoog op vragen wordt een duidelijk antwoord gegeven
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	kernbegrippen zijn terug gekomen in presentatie en hun doel is duidelijk
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	De verschillende teksten literatuur sluit inhoudelijk aan op de praktijk
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	De Bronnen en Concepten worden duidelijk vermeld.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	De opzet van het onderzoek komt naar voren in de presentatie
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	In de presentatie worden steeds gezegd de verzamelde gegevens opgevoerd en tevens hun doel uitgelegd
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	De school kan de resultaten van het onderzoek gebruiken om zelf toe te passen. Aanvulling van eigen kennis
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	De behandelde onderwerpen, Geven me meer handvaten voor de invulling van mijn spellingsonderwijs
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Zeer interessante presentatie, wat praktisch ook toepasbaar is
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Zie Bovenstaande
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Door Bevolgen presentatie met een goede mix tussen praktijk en theorie en Inclusief eigen ervaringen van student

Handtekening:



Gegevens	Naam student	Wendy Theunissen
	Datum presentatie	14 juli 2016
	Naam toehoorder	Karin van Schendel
	Titel presentatie	Praktijkgericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Met name aan het eind van de presentatie is er duidelijk sprake van dialoog.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Alles is duidelijk uitgelegd.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	De theorie ondersteunt onze praktijk. Zeer passend bij onderzoek.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja, heel duidelijk.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Het onderzoek wordt duidelijk onderbouwd.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	De verzamelde gegevens worden overzichtelijk geanalyseerd en goed gepresenteerd dmv tabellen.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Zeer relevant. Onderwerp waar wij als school al jaren meer van willen weten en toepassen.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Mijn eigen, maar ook andere collega's, leerkrachtsgedrag wordt nogmaals kritisch bekeken. Niet zomaar methode volgen maar leuke presentatie!
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Leuke presentatie! Leuke naar goed stemgeluid. Goede informatie! behoefte van leerlingen
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Interessant onderzoek. Waardevol voor onze praktijk.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Goed gebruik literatuur. Weet dat ook over te brengen. MSSEN waardig!

Handtekening:

Karin Schendel