

Leerstijlen Kolb

De instructie afstemmen op leerlingen.

Margot Schuurkes - Van Breda

Student: M.C.J van Breda
Studentnummer: 2157711
Begeleider: Jos Hoogveld
Master of Special Education Needs

Inhoudsopgave

Onderdeel	Blz.
Samenvatting van het onderzoek	3
Inleiding	4
1. Hoofdstuk 1 De onderzoeksvraag	7
1.1 De huidige situatie	
1.2 De praktijkvraag	
1.3 Doelen en onderzoeksvragen	
1.4 Verwachtingen	
2. Hoofdstuk 2 De theorie	11
2.1 De persoonlijke denk- en leerstijl	
2.1.1 De werking van de hersenen	
2.1.2 Ontwikkelingsniveau	
2.1.3 Leren	
2.1.4 Leerstijlen van Kolb	
2.2 wat is er eerder over dit onderwerp onderzocht	
2.3 Koppeling theorie aan onderzoek en praktijk	
3. Hoofdstuk 3 Onderzoekmethodologie	18
3.1 Leerling gegevens	
3.1.1 Vragenlijstonderzoek	
3.2 Het aanbieden van de leerstof	
3.2.1 Het actieonderzoek	
4. Hoofdstuk 4 Dataverzameling	22
4.1 Weergave gegevens- en informatie leerlingen	
4.2 Opbrengsten actieonderzoek	
4.2.1 Beschrijving van de huidige situatie en het formuleren van de onderzoeksvraag	
4.2.2 Ontwikkelen en plannen	
4.2.3 Uitvoeren en implementeren	
5. Hoofdstuk 5 Conclusie	31
5.1 Kennis van de leerstijlen van de leerlingen	
5.2 Lesstructuur aanpassen aan de leerstijlen	
5.3 Een werkbare instructievorm	

5.4 Het leerrendement vergroten	
5.5 De totale conclusie van het onderzoek	
6. Hoofdstuk 6 Procesverslag en evaluatie	35
6.1 Procesverslag	
6.2 eigen leerproces	
6.3 Terugblik op het onderzoek	
6.4 Hoe verder met de opbrengsten van het onderzoek	
Literatuurlijst.	39
Bijlage 1. Ontwikkelingsschema	
Bijlage 2. Observatielijst leerstijlen van Kolb aangepast aan de vragenlijsten van Ben Akkermans.	

Samenvatting

Door de grote onderlinge verschillen tussen leerlingen die bij mij in de cluster vier onderbouwgroep zitten, liep ik er tegenaan dat ik niet alle leerlingen de juiste begeleiding kon geven op het gebied van spelling. De leerlingen zijn kunstmatig ingedeeld in niveaugroepen om het aantal niveaugroepen te beperken. Toch was het kwalitatieve en kwantitatieve niveau van de spellingslessen voor mij niet voldoende, hiermee kon ik leerlingen niet het optimale bieden.

Naast de onderlinge verschillen merkte ik dat de instructie zoals ik die aanbood aan de leerlingen, niet voldoende bij de leerlingen aansloot. De frontale, klassikale instructie werd door een aantal leerlingen niet opgepikt. Tijdens deze instructie dwaalden leerlingen af. Zij waren afhankelijk van de verwerking van de stof.

Vanuit deze twee punten heb ik gekeken hoe ik didactische werkvormen zo kan toepassen dat ik zowel meer grip krijg op de verschillende niveaugroepen als dat leerlingen aansluiting vinden bij de instructie. Mijn onderzoek is erop gericht om het leerrendement te vergroten door verbetering aan te brengen in bovenstaande punten.

Door eerst te kijken naar het functioneren van de hersenen, de ontwikkeling van kinderen en naar hoe kinderen daadwerkelijk leren, heb ik meer theoretisch inzicht gekregen in het leerproces van de leerlingen.

Vervolgens heb ik de leerstijlen theorie van Kolb bekeken en getoetst op de leerlingen van mijn groep. Door te kijken naar didactische werkvormen die aansluiten bij de “doener” en de “beslisser” sluit ik beter aan bij de behoefte van mijn leerlingen.

De volgende didactische werkvormen heb ik toegepast en geëvalueerd: samenwerken, het circuitmodel, het werken met opdrachten en verschillende spelvormen. De kwaliteit van het spellingsonderwijs is hierdoor verbeterd in de onderbouwgroep. Hierdoor is er een verbetering in het leerrendement zichtbaar.

Inleiding

Ik ben Margot van Breda. Sinds drie jaar ben ik als leerkracht werkzaam op een cluster vier school, een school voor kinderen die vanwege hun gedragshandicap of psychiatrische problemen een structurele beperking in hun onderwijsparticipatie ondervinden. Eerst twee jaar als fulltime leerkracht en sinds het begin van dit schooljaar als parttime leerkracht. Ik ben eerder al op deze school als stagiaire werkzaam geweest tijdens mijn opleiding Speciaal Pedagogisch Werk. Na het voltooien van deze opleiding ben ik verder gegaan met de Pedagogische Academie voor Basisonderwijs. Tijdens mijn studies en bijbanen heb ik met diverse doelgroepen gewerkt zowel binnen de zorg als binnen het onderwijs. Zo heb ik onder andere op een mytyschool en op een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen gewerkt. Vanaf de eerste stage heb ik al een voorkeur ontwikkeld voor het speciaal onderwijs. Op de diverse scholen heb ik kennis gemaakt met verschillende instructievormen. Scholen die klassen overstijgend werken maar ook scholen waar alle leerlingen een individueel aanbod krijgen.

Om mijn kennis over de achtergronden en de problematiek te verbreden, de leerlingen beter te begrijpen en mijn handelen hierop af te kunnen stemmen, ben ik de opleiding MasterSEN gaan volgen. De complexiteit van de leer- en gedragsstoornissen, de verschuivende doelgroep en de uiteenlopende problematiek van de kinderen vanuit de thuissituatie vragen om een individuele aanpak, aansturing en begeleiding die ik als leerkracht moet kunnen bieden. Op sociaal- emotioneel gebied vraagt dat onder andere om kennis, geduld en een goede aansturing vanuit een orthopedagoog. Het is mogelijk om ieder kind in een groep individueel te bieden wat hij of zij nodig heeft.

Op didactisch gebied merkte ik echter dat dit lastig is. We hebben te maken met groepen waarin leeftijdsverschillen zitten, met verschillende uiteenlopende intelligentieniveaus en waar naast de gedragsproblematiek ook diverse leerstoornissen voorkomen. Dit in klassen met 14 leerlingen maakt het lastig om alle leerlingen de juiste begeleiding te bieden en zo het optimale uit de leerlingen te halen.

Zoals ik als student een bepaalde leerstijl heb, hebben ook onze leerlingen een individuele leerstijl. Een stijl die het voor hen prettig maakt te leren en te werken. Als de leerlingen de

stof aangeboden krijgen door een instructie die aansluit bij de individuele leerstijl, kunnen zij de stof beter verwerken en het hoogst haalbare eruit halen.

Bij de meeste methodes wordt vermeld dat het een goed werkbare methode is voor een combinatieklas. Hierbij wordt vaak uitgegaan van het reguliere onderwijs. Wij hebben echter te maken met meer dan twee jaargroepen per klas met in die jaargroepen vaak ook variërende niveaugroepen. Ons streven is om per klas niet meer dan 3 niveaus per vak te hanteren. Dit is echter niet altijd haalbaar of mogelijk.

In de methodes zijn lessen opgenomen waarvan je mag verwachten dat de leerlingen deze zelfstandig kunnen maken. Onze doelgroep is vaak niet in staat om deze lessen zelfstandig te maken. Naast de verduidelijking van de opdracht hebben ze continu begeleiding en toezicht nodig.

Mijn ervaring is dat het systeem wat wij nu hanteren niet meer aansluit bij onze leerlingen. Hierbij wil ik de nuance aanbrengen dat dit vooral bij mij in de onderbouwgroep is. Door goed naar de leerlingen te kijken en te luisteren zou ik graag een werkwijze willen ontwikkelen waarbij ik meer uit kan gaan van de leerling als individu en niet meer vanuit het groepsniveau als het gaat om instructie. Hierbij is het van belang dat de werkbaarheid goed in beeld blijft.

In het schoolplan van de Sterrenkijker staat het volgende:

Het team heeft kennis van- en kan inspelen op de leerstrategieën van de leerlingen. Uitgewerkte strategieën voor leren en denken worden opgenomen in het onderwijskundige beleid van de school.¹

Allereerst ben ik me gaan oriënteren op verschillende theorieën over leerstrategieën. Met de theorie waarvan ik, in overleg met directie, dacht dat deze het beste aansluit bij onze leerlingen, wilde ik verder gaan. Door de leerlingen in de onderbouwgroep te testen op een leerstijl wilde ik meer inzicht krijgen op de leerstijlen van de leerlingen.

¹ Schoolplan 'de Sterrenkijker' periode 2009-2013

Ik wilde gaan onderzoeken welke werkvormen er goed aansluiten bij de behoefte van onze leerlingen en de mogelijkheden van mij als leerkracht voor deze groep om zo de leerlingen optimaal onderwijs te kunnen bieden.

Mijn onderzoeksvraag heb ik daarom als volgt geformuleerd:

“Met welke didactische werkvormen kan ik zodanig aansluiten bij de leerstijlen van mijn leerlingen dat het leerrendement wordt vergroot.”

De ouders van de leerlingen zijn in deze fase op de hoogte gebracht van het onderzoek dat zou plaatsvinden in mijn groep. Het onderzoeksverslag zal inzichtelijk zijn voor ouders die daar interesse in hebben na het afronden van mijn onderzoek.

Met dit onderzoek wilde ik meer verdieping aanbrengen in mijn theoretische kennis over het leerproces van kinderen om hier vervolgens mijn handelen op af te kunnen stemmen. Voor dit onderzoek heb ik de medewerking gevraagd aan mijn parallelcollega's van de locatie Uden en de intern begeleider van de locatie Oss. Zij hebben met deze medewerking ingestemd en waren bereid mij hierbij te ondersteunen, te begeleiden en te controleren. Hierdoor werkte ik tevens aan het mijn persoonlijke leerproces van samenwerken en met openstellen voor feedback en hulp van collega's.

Hoofdstuk 1 De onderzoeksvraag

In de inleiding heb ik in het kort de aanleiding tot dit onderzoek aangegeven. In dit hoofdstuk wordt in kaart gebracht hoe de situatie was ten tijde van de aanvang van het onderzoek. Waar lagen de knelpunten en wat verliep naar wens? Ik heb mijn onderzoek gericht op een taalkundig gebied, namelijk spelling. Dit omdat deze les het meest moeizaam verliep en er hierbij sprake was van vier niveaugroepen.

Vervolgens wilde ik duidelijk in beeld hebben hoe de optimale situatie eruit zou zien en kritisch kijken naar wat haalbaar zou zijn tijdens de periode waarin het onderzoek liep.

1.1 De huidige situatie.

Mijn groep bestaat uit vier niveaugroepen. Bij iedere niveaugroep heeft de instructie een vergelijkbare opbouw, namelijk een mondelinge instructie waarbij gebruik wordt gemaakt van verschillende klassikale werkvormen. Na deze mondelinge instructie aan een niveaugroep gaat de groep de zelfstandige verwerking maken zodat ik instructie aan een ander niveau kan geven. Aan het eind van de les kijk ik het werk van leerlingen individueel met de leerling na en krijgen ze op deze manier directe feedback. Indien mogelijk is er tussentijdse feedback. De klassikale instructie lijkt soms niet effectief en sluit niet bij alle leerlingen aan. Door de verschillende niveaugroepen in de klas is het niet mogelijk om alle groepen iedere dag instructie aan te bieden. Ik denk dat deze vorm van instructie onvoldoende rendement oplevert voor onze leerlingen. Leerlingen krijgen onder andere door tijdgebrek onvoldoende mogelijkheid tot herhalen en inslijping.

1.2 De praktijkvraag

Nu werken wij in niveaugroepen waarin de leerling naar boven of beneden wordt ingeschaald bij het niveau dat het beste bij de leerling past. Hierbij wordt vooral gekeken naar het werkniveau. Door de onderlinge verschillen tussen leerlingen bleek vaak dat dit in de praktijk niet werkte. Leerlingen kregen de stof niet voldoende aansluitend bij hun eigen vermogen aangeboden. Hierdoor was er onvoldoende leerrendement. Een voorbeeld situatie hiervan is dat een kind met een IQ van 83 in hetzelfde groepje werkt met dezelfde verwachtingen als een kind met een IQ van 121. Het kan echter zo zijn dat de gedragsproblematiek bij de leerling met een hoog IQ dusdanig van invloed is dat deze leerling toch niet tot leren komt. Voordat ik verder ga met volgende stappen, zal ik de feitelijke gegevens van de leerlingen in kaart

brengen. Hierbij denkend aan intelligentie, leeftijd en didactische leeftijd. De praktijkvragen hierbij:

Welke gegevens van leerlingen had ik, of heb ik nodig gehad, om het individuele niveau van een leerling vast te stellen?

Om aan te sluiten bij de behoefte van de leerling moest ik duidelijk in beeld krijgen wat de leerstijl van de leerling is. In de theoretische verdieping van dit onderzoek wil ik de theorie over leerstijlen van Kolb bekijken. Tijdens de literatuurstudie heb ik de inhoud van de theorie in kaart gebracht. Deze informatie wilde ik filteren en de bruikbare informatie voor mij als leerkracht maar ook voor collega's overzichtelijk weergeven zodat het een bruikbaar document werd. De praktijkvraag hierbij; welke leerstijlen hebben de leerlingen in de onderbouwgroep waarin ik werkzaam ben? Om leerlingen bewust te kunnen begeleiden heb ik me naast de leerstijlen verdiept in het leerproces bij kinderen. Wat zijn factoren die van invloed zijn op het leerproces en hoe verloopt het leerproces?

Zodra de individuele leerstijlen in beeld waren, kon ik gaan kijken wat de onderlinge overeenkomsten en verschillen hierin zijn. Ik ging ervan uit dat ik de leerstijl die het grootste bereik heeft bij de leerlingen als uitgangspunt ging nemen voor de algemene instructie. De werkvormen voor de instructie, maar ook voor de verwerking van de stof, zouden de aansluiting moeten gaan bieden bij de overige leerstijlen. Op deze manier verwachtte ik alle leerlingen optimaal te kunnen begeleiden.

De onderstaande praktijkvragen kwamen hierbij op. Welke werkvormen die wij nu hanteren sluiten aan bij de leerlingen? En welke werkvormen zouden aansluiting kunnen bieden?

Tot slot was het van belang dat al deze gegevens samen kwamen om er in de praktijk iets mee te kunnen gaan doen. Het moet van informatie op papier omgezet gaan worden naar een praktisch instrument wat toepasbaar en werkbaar is. Dit leidt tot de praktijkvraag: hoe kan ik deze gegevens omzetten in een werkbaar instrument?

Bovenstaande praktijkoverwegingen hebben geleid tot de volgende doelen en onderzoeksvragen.

1.3 Doelen en onderzoeksvragen.

Doel in:

- a. Ik heb kennis van de leerstijlen van de leerlingen.
- b. Ik kan de lesstructuur aanpassen aan de leerstijl van de grootste groep leerlingen en doormiddel van aanpassingen de overige leerlingen optimaal instructie bieden.
- c. Ik kan een werkbare instructievorm opzetten die het mogelijk maakt om kinderen op individueel niveau te laten werken.

Doelen van:

Ik wil het leerrendement van de leerlingen vergroten.

De doelen worden vertaald naar de onderzoeksvraag. Deze is als volgt:

“Met welke didactische werkvormen kan ik zodanig aansluiten bij de leerstijlen van mijn leerlingen dat het leerrendement wordt vergroot.”

Om de onderzoeksvraag te ondersteunen heb ik de volgende deelvragen opgesteld:

Werkvormen:

- Welke werkvormen sluiten aan bij de leerlingen in mijn groep? Welke niet?
- Welke werkvormen hanteren collega's in de parallelklas?
- Welke knelpunten ervaren collega's van de parallelklas?
- Hoe ervaren leerlingen de instructievormen die we nu hanteren?

Leerstijlen:

- Welke leerstijltheorieën zijn er?
- Welke theorie sluit het beste bij de doelgroep van deze school aan?
- Welke leerstijlen hanteren de leerlingen uit mijn groep?
- Bij welke leerstijl sluiten de meeste leerlingen uit de groep aan?

Leerling gegevens:

- Welke gegevens heb ik van de leerlingen?
- Welke gegevens zou ik nog moeten hebben?

- Hoe kom ik aan de ontbrekende gegevens?
- Wat is het optimale individuele werkniveau van de leerlingen?

De les opzet:

- Hoe verwerk ik bovenstaande gegevens tot een werkbaar instrument?
- Welke materialen heb ik nodig om hiermee te kunnen werken?

1.4 Verwachtingen

Mijn verwachtingen hadden betrekking op twee gebieden, namelijk het leerrendement van de leerlingen en mijn persoonlijke ontwikkeling als leerkracht.

Leerrendement van de leerlingen:

Ik dacht dat het onmogelijk zou zijn om alle leerlingen individueel stof aan te bieden die past bij het niveau van de leerlingen. Waarschijnlijk zou je de grootste groep leerlingen moeten koppelen aan één niveau. Daarnaast zou ik, indien ik een werkbare les-opzet had gevonden, de overige leerlingen beter individueel kunnen begeleiden. Ik had niet de verwachting dat ik alle leerlingen optimaal kan aansturen. Ik wilde hiermee bereiken dat leerlingen de spellingsafspraken beter beheersen en zich meer eigen maken.

Ik heb dit onderzoek toegespitst op het taalkundige gebied en zou dit graag door willen trekken naar andere leergebieden, met name rekenen.

Persoonlijke ontwikkeling:

Door dit hele proces werd ik me meer bewust van de leerling als individu. Vaak zijn wij bezig met het groepsproces, waarin het kind als individu dreigt naar de achtergrond te raken als het gaat om didactiek. Ik vond het prettig als ik kennis had van alle gegevens van de kinderen en hier mijn handelen op af kan stemmen om de leerlingen hiermee het maximale te kunnen bieden.

Ik wilde me bewust worden van mijn kunnen en onkunde maar vooral ook mijn grenzen.

Uiteindelijk verwachtte ik dat ik als leerkracht meer kennis en inzicht zou krijgen in de didactiek. Ik verwachtte dat ik de vorderingen en knelpunten van leerlingen beter en eerder zou kunnen signaleren. En dat ik dit zou kunnen toepassen in deze groep en zou kunnen aanpassen bij veranderingen of wisselingen.

Hoofdstuk 2 Theorie

2.1 De persoonlijke denk- en leerstijl

Er vanuit gaande dat iedere kind maar ook iedere volwassene een eigen denk- en leerstijl heeft, wil ik mijn kennis over denk- en leerstijlen kunnen toepassen in mijn werk als leerkracht. Allereerst ben ik gaan kijken naar de persoonlijke denk- en leerstijl en hoe deze tot stand komt.

In het boek “Een persoonlijke denk- en leerstijl” beschrijft Timmerman (2006) het volgende:

Er is een neurologische bepaalde aanleg waarmee we geboren zijn en dan zijn er verder de vele invloeden vanuit de omgeving die daarop inspelen. Uit die combinatie hebben we verschillende werkwijzen uitgetoetst en afhankelijk van het succes bijgeschaafd en verbeterd, verworpen en weerhouden tot we uiteindelijk kunnen zeggen: ‘dit is mijn manier van aanpakken.’²

2.1.1 De werking van de hersenen.

De hersenen zijn in twee bijna identieke delen te verdelen; de rechter- en de linkerhersenhalft. De grote, brede verbinding daartussen is het corpus callosum ofwel hersenbalk.³ Er zitten zenuwcellen in onze hersenen die onderling communiceren. Door de communicatie kan iemand denken, voelen en handelen. Deze communicatie gaat via vertakkingen, axonen en dendriten, die het mogelijk maken om informatie te verzenden en te ontvangen van en naar andere zenuwcellen.

In de vroege ontwikkel fase vormt zich een vette stof rond de axonen, myeline. Dit proces isoleert de vertakkingen waardoor de communicatie sneller en efficiënter verloopt. Deze myelinisatie gaat door tot in de laatste stadia van de adolescentie en de vroege volwassenheid en heeft een positieve invloed op de snelheid en de kwaliteit van informatieverwerking in de hersenen.

De grijze stof bestaat uit zenuwcellen (neuronen) en de verbindingen daartussen. De toename hiervan piekt voor het vijfde levensjaar en wordt gevolgd door een geleidelijke afname van de neuronale verbindingen (snoeiproces). Door het snoeien versterkt het kind zijn mentale vermogens, waarbij de verbindingen die niet nodig zijn of niet gebruikt worden, afsterven en de veel gebruikt verbindingen sterker worden. Deze periode van consolidatie duurt voort tot

² Timmerman K., (2006). Een persoonlijke denk- en leerstijl, handleiding voor leerkrachten, begeleiders en ouders. Leuven, uitgeverij Acco

³ Hoogveld J., (2008). Reader Neuropsychologie. Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

er een tweede belangrijke groeiperiode van grijze stof aanbreekt, die rond het elfde of twaalfde levensjaar begint. Vervolgens wordt er weer gesnoeid.⁴

In het boek *Kinderen met ruimtelijk-visuele problemen* (Acco, 1998) worden de functies, het verschil in werking van de linker- en rechterhersenhelft en de mogelijke daaruit voorkomende problemen beschreven en geïllustreerd.⁵ In het boek “Een persoonlijke denk- en leerstijl” haalt Timmerman (2006) uit de theorie enkel de relevante aspecten die slecht één toepassingsgebied omvat:

*“Wie een voorkeur heeft voor talige activiteiten, heeft een sterk ontwikkelde linker hemisfeer en zal opdrachten op een andere manier aanpakken dan wie ruimtelijk- visueel en de rechter hemisferisch denkt.”*⁶

Je persoonlijke denk- en leerstijl wordt dus al voor een deel bepaald door de hersenen. Er is een voorkeur in je hersenen aanwezig. Er zijn meer factoren die van invloed zijn op het leren van kinderen. Wat kinderen leren en hoe kinderen leren heeft ook te maken met het ontwikkelingsniveau van het kind. Een kleuter kan andere informatie aan en moet dit op een andere manier aangeboden krijgen dan een puber.

2.1.2 Ontwikkelingsniveau van kinderen.

De stadia in de ontwikkelingsniveaus zijn door verschillende psychologen bekeken en onderzocht. In het boek “De kleine ontwikkelingspsychologie” gaat Kohnstamm (2002) in op wat ontwikkelingspsychologie precies inhoudt.

*“Psychologie- en dus ook ontwikkelingspsychologie- kent geen algemeen aanvaarde, sluitende theorie over het wezen van de kinderlijke ontwikkeling. Er bestaan allerlei theorieën naast elkaar, elk met hun eigen samenhangende model van ontwikkelingsprincipes en redeneerregels, tezamen wel de paradigma's genoemd, waaraan men zich wil houden.”*⁷

Zoals in de paragraaf over de hersenen is aangegeven zijn er in aanleg zenuwcellen in de hersenen aanwezig. Hoe deze tot groei gaan komen wordt in verschillende theorieën verschillend benaderd. Een aantal hiervan:

⁴ Dawson P., Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken(2009).Amsterdam, Hogrefe Uitgevers BV.

⁵ Timmerman K., (2006). Een persoonlijke denk- en leerstijl, handleiding voor leerkrachten, begeleiders en ouders. Leuven, uitgeverij Acco

⁶ Timmerman K., (2006). Een persoonlijke denk- en leerstijl, handleiding voor leerkrachten, begeleiders en ouders. Leuven, uitgeverij Acco

⁷ Kohnstamm R., (2002) De kleine ontwikkelingspsychologie deel I. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum.

- Gesell beschouwde alle ontwikkeling vanaf het leren kauwen van baby's tot het gaan volgen van morele principe in de adolescentie- als een zelfregulerend proces waarbij natuurlijke en biologische schema's zich één voor één ontvouwen.⁸ Wij zouden hierbij als volwassenen niet hoeven in te grijpen.
- De behavioristen, zoals Locke en Skinner, geven aan dat de kinderlijke ontwikkeling ontstaat door ervaring en leerprocessen.⁹
- Een combinatie van deze twee theorieën is het interactiemodel, waarbij aanleg en ervaring in een gecompliceerde wisselwerking met elkaar worden beschouwd.

In bijlage 1 is een schema opgenomen met de fasen van ontwikkeling¹⁰. In dit schema worden de fysieke- en cognitieve- en sociaal emotionele ontwikkeling weergegeven in de volgende leeftijdsfasen; nul tot twee jaar, twee tot vier jaar, vier tot zes jaar, zes tot twaalf jaar, twaalf tot achttien jaar en achttien jaar en ouder.

Uit bovenstaande blijkt dat bepaalde fasen in de ontwikkeling in de aanleg zijn vastgelegd. Hierbij gaat men uit van een “normale” ontwikkeling. Een eventuele scheefgroei in de ontwikkeling is in het schema van bijlage 1 goed weer te geven. Door het schema voor een leerling individueel in te vullen wordt het inzichtelijk op welk gebied een leerling eventuele scheefgroei laat zien. Hierdoor kun je de verwachtingen van- en begeleiding voor een leerling afstemmen op zijn of haar individuele behoefte. Wat houdt leren precies in?

2.1.3 Leren

We spreken van leren als een

‘proces met min of meer duurzame resultaten, waardoor nieuwe gedragspotenties van de persoon ontstaan of reeds aanwezige zich wijzigen’ (Parreren, C.F. van. Psychologie van het leren I. Arnhem, Van Lochem Slaterus, 1969)¹¹

Leren kun je omschrijven als een blijvende verandering in wat iemand kan of weet op grond van ervaring. In dit laatste zit het verschil met groeien en rijpen, dat in de aanleg aanwezig is.

⁸ Kohnstamm R., (2002) De kleine ontwikkelingspsychologie deel I. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum.

⁹ Kohnstamm R., (2002) De kleine ontwikkelingspsychologie deel I. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum.

¹⁰ Ontwikkelingsoverzicht Gespecialiseerd Leraar Cluster 4 traject FontysOSO 2010

¹¹ Alkema E., & Tjerkstra W. (1995) Meer dan onderwijs, theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool. Assen, van Gorcum.

De verbindingen die in de hersenen ontstaan als weer iets is geleerd, komen in twee fasen tot stand. In de eerste, voorlopige fase worden verbindingen tussen bepaalde zenuwcellen tot stand gebracht. Als dit aanhoudt kan er een permanente verbinding worden gevormd. Dit is terug te zien bij het korte- en het langetermijngeheugen.

Onderzoek maakt aannemelijk dat er vanaf het begin in de hersenen structuren aanwezig zijn, die maken dat er een systeem zit in de manier waarop een kind zich de wereld om hem of haar heen eigen maakt. Het gaat hierbij om leerstrategieën.¹²

*“Leerstrategieën zijn (combinaties van) mentale activiteiten of handelingen die door de lerende op het leermateriaal uitgevoerd worden tijdens het proces van het opnemen, het verwerken en het opslaan van nieuwe informatie om een bepaald doel te bereiken. Soorten informatie die in leerstof voorkomen en waarop deze mentale activiteiten of handelingen zijn gericht, zijn feiten, begrippen, formules, redeneringen, theorieën enz. Het toepassen van een leerstrategie leidt tot een leerresultaat (kennis, inzicht, vaardigheid).”*¹³ Hier zijn veel voorbeelden bij te noemen een aantal hiervan zijn inprenten, memoriseren, groeperen en concretiseren. Bij het spelen van een memoriespel is er sprake van visuele herhaling en inprenting.

Naast de neurologische aanleg, het ontwikkelingsniveau van het kind en leerstrategieën zijn ook leerstijlen van belang. Hoe maakt een kind zich leerstof het best eigen. Ik bekijk hiervoor de theorie van Kolb omdat deze aansluit bij de visie op leerstijlen van de Sterrenkijker.

2.1.4 Leerstijlen van Kolb

In 1984 heeft Kolb een boek gepubliceerd met de titel “Experiential learning: experience as the source of learning and development”. In dit boek beschrijft hij 17 jaar onderzoek naar ervaringsgericht leren.

Volgens Kolb zijn in een leerproces verschillende fasen te onderscheiden, zoals het verzamelen van informatie, het toetsen van nieuwe inzichten, het nadenken over dingen die je overkomen zijn en het in de praktijk brengen van dingen.¹⁴

¹² Kohnstamm R., (2002) De kleine ontwikkelingspsychologie deel I. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum

¹³ K.U.Leuven. (2000-2002) Algemene didactiek. Binnengehaald april 2011 van <https://www.kuleuven.be/algidid/difdyn1.php3?klike=cmapi1tac312-03&gr=1&studnr>

¹⁴ Infoteur Sila (2007). Leerstijl en leren. Binnengehaald april 2011 van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/2319-leerstijl-en-leren-leerfasen-cyclus-kolb.html>

Kolb gaat hierbij uit van vier verschillende fasen, namelijk:

- Fase 1 concreet ervaren
- Fase 2 Waarnemen en overdenken (reflecteren)
- Fase 3 Abstracte begripsvorming
- Fase 4 Actief experimenteren

De leercyclus verloopt volgens Kolb als volgt, wanneer je iets meemaakt:

- Ervaring- daarna je ervaringen overdenken (reflectie)
- Reflectie – en vervolgens veralgemeniseren (begripsvorming)
- Begripsvorming- en dan een manier bedenken voor een volgende/komende gebeurtenis (experimenteren)
- Experimenteren- de leercyclus gaat weer opnieuw naar fase 1 (ervaring)

Deze vier fasen herhalen zich volgens Kolb voortdurend en er is dus sprake van een leercyclus.¹⁵

Het proces herhaalt zich altijd in dezelfde volgorde maar hoeft niet altijd op hetzelfde punt te starten. Een voorbeeld hierbij:

Jan gaat fietsen en valt van zijn fiets af (1.ervaring)

Hij kijkt hoe het komt dat hij gevallen is (2.reflectie)

Hij ziet dat zijn banden te slap zijn (3.begripsvorming)

Jan kijkt of hij zijn banden kan oppompen (4.experimenteren)

óf:

Jan wil gaan fietsen dus kijkt zijn fiets na. (2.reflectie)

Jan ziet dat zijn banden slap zijn. (3.begripsvorming)

Jan kijkt of hij zijn banden kan oppompen (4.experimenteren)

Jan gaat fietsen (5.ervaring)

Kolb heeft vier verschillende leerstijlen onderscheiden. Hoewel iedereen gebruik maakt van alle vier de leerstijlen, is er volgens Kolb meestal sprake van één of twee overheersende leerstijlen. De vier leerstijlen van Kolb:

¹⁵ Infoteur Sila (2007). Leerstijl en leren. Binnengehaald april 2011 van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/2319-leerstijl-en-leren-leerfasen-cyclus-kolb.html>

- Doener- concreet ervaren
- Denker- waarnemen en overdenken
- Bezinner- abstracte begripsvorming
- Beslisser- actief experimenteren¹⁶

Als een kind dus één of twee leerstijlen heeft die hem of haar het meest aanspreken dan zou dat mogelijk de eerste stap kunnen zijn bij het aanbieden van nieuwe stof. Door aan te sluiten bij een van de twee favoriete leerstijlen kan het kind zich dusdanig prettig voelen dat het open staat voor leren. Ik denk dat het hierbij de taak is van de leerkracht om het kind bij de andere twee stappen extra te begeleiden. Dit zijn immers de stappen waar niet zijn of haar voorkeur bij ligt en waar de leerling misschien ook wel minder vaardig in is.

2.2 Wat is er eerder over dit onderwerp onderzocht.

Het onderzoek van Debby Crusio heeft aansluiting bij mijn onderzoek. Haar onderzoek “Effectieve werkvormen om te komen tot zorgverlening: klassenmanagement” heeft deels eenzelfde doel voor ogen, namelijk: zoeken naar passende werkvormen.¹⁷

Het verschil tussen mijn onderzoek en het onderzoek van Crusio is dat mijn vertrekpunt de individuele leerling was en zijn of haar leerstijl, en Crusio zich met name gericht heeft op wat management inhoudt.

Het onderzoek dat ik uitvoerde zou leiden naar werkvormen waarbij ik tegemoet kom aan de individuele leerstijl van leerlingen in een groep.

2.3 Koppeling theorie aan onderzoek en praktijk

Hieronder heb ik de belangrijkste punten uit de theorie die ik zojuist beschreven heb puntsgewijs bij elkaar gezet:

¹⁶Infoteur Sila (2007). Leerstijl en leren. Binnengehaald april 2011 van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/2319-leerstijl-en-leren-leerfasen-cyclus-kolb.html>

¹⁷ Crusio D. (2010) Effectieve werkvormen om te komen tot zorgverlening: klassenmanagement. Binnengehaald maart 2010 van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?did=25331>

- Je persoonlijke denk- en leerstijl ligt voor een deel bij aanleg in de hersenen al vast.
- De aanwezige zenuwcellen in de hersenen gaan groeien, zich ontwikkelen. Volgens het interactiemodel is hier sprake van een wisselwerking tussen aanleg en ervaring.
- Naast groei en rijping van de zenuwcellen is er ook sprake van leren. Leren kun je omschrijven als een blijvende verandering in wat iemand kan of weet op grond van ervaring
- De mens leert door middel van verschillende leer strategieën.
- Ieder persoon heeft een eigen leerstijl. Kolb gaat uit van vier leerstijlen waarvan iemand meestal één of twee voorkeursstijlen heeft.

In mijn onderzoek heb ik de gegevens verzameld die nodig waren om alle leerlingen van de groep individueel goed in kaart te brengen. Hierbij ging het om het verzamelen van onder andere niveaus en de leeftijden om vervolgens met deze gegevens beter aan te kunnen sluiten op het ontwikkelingsniveau en de leerstijlen van de leerlingen.

Zodra ik deze gegevens in kaart had gebracht ben ik gaan zoeken naar welke werkvormen hierbij ondersteuning kunnen bieden.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.

3.1 De leerling gegevens

Mijn onderzoek bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is het verzamelen van gegevens, namelijk:

1. Niveaus van de leerlingen
2. Leeftijden van de leerlingen
3. Intelligentie gegevens van de leerlingen
4. Leerstijlen van de leerlingen

Deze komen uit diverse verslagen en onderzoeken die in de afgelopen jaren zijn afgenomen bij leerlingen en zijn opgenomen in de dossiers van kinderen. De gegevens zoals opgenomen in de data-analyse in hoofdstuk vier zijn gecontroleerd door de intern begeleider van de school.

3.1.1 Vragenlijstonderzoek

De gegevens voor punt één tot en met drie komen uit de leerling dossiers. Deze gegevens worden anoniem in een overzicht weergegeven in hoofdstuk 4. Het verkrijgen van informatie met betrekking tot punt vier was lastiger. Gezien de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen en de verschillen hiertussen was het niet mogelijk om alle leerlingen door middel van één vragenformulier te testen. Daarbij komt dat de leerstijltesten van Kolb vooral gericht zijn op volwassenen. Deze gegevens heb ik in kaart gebracht door een vragenlijstonderzoek.

Ben Akkermans heeft de leerstijltest van Kolb aangepast. Akkermans is werkzaam bij het Greijdanus College, een gereformeerde scholengemeenschap voor VMBO. De leerstijltest is aangepast voor de leerlingen van de school die een leerwerktraject gaan volgen. Aan de hand van deze test is er een observatielijst ontwikkeld.¹⁸ In bijlage 2 is een blanco observatielijst toegevoegd.

De lijst bestaat uit negen vragen, waarbij gekozen kan worden uit vier antwoorden. Het antwoord dat het beste bij het kind past krijgt een vier. Het antwoord dat daarna het beste past

¹⁸ Auteur onbekend (jaartal onbekend). Observatielijsten leerstijlen Kolb. Binnengehaald maart 2011 van http://www.jufsuzaline.nl/samenkunstenaar/Observatieform/Observatielijst_leerstijlenKolb.pdf

krijgt 3 punten. Het antwoord daarna krijgt 2 punten en het laatste antwoord 1 punt.

Uiteindelijk wordt door het volgende systeem de punten opgeteld:

Kolom Vul de punten in Totaal

Kolom A Vraag (2) .. + (3) .. + (4) .. + (5) .. + (7) .. + (8) punten = CE score (concreet ervaren)

Kolom B Vraag (1) .. + (3) .. + (6) .. + (7) .. + (8) .. + (9) punten = RO score (reflectief observeren)

Kolom C Vraag (2) .. + (3) .. + (4) .. + (5) .. + (8) .. + (9) punten = AD score (abstract denken)

Kolom D Vraag (1) .. + (3) .. + (6) .. + (7) .. + (8) .. + (9) punten = AE score (actief experimenteren)¹⁹

De gegevens worden in hoofdstuk 4 weergegeven.

Om het onderzoek zo objectief mogelijk te houden en in verband met tijd, heb ik gekozen voor onderzoeks triangulatie. Ik heb de onderwijsassistent van de groep betrokken bij het afnemen van de vragenlijsten en het invullen van de observatielijsten. Het merendeel van de leerlingen heb ik betrokken bij het invullen van de vragenlijst. Met hen ben ik samen gaan zitten en besproken hoe zij zelf de punten zouden verdelen. Bij een aantal leerlingen heb ik de lijst daadwerkelijk als observatielijst gebruikt en heb ik hem, naar eigen inzicht, ingevuld.

De verzameling van deze gegevens wordt weergegeven in Hoofdstuk vier. De resultaten en conclusies worden beschreven in Hoofdstuk vijf.

3.2 Het aanbieden van de leerstof

Het tweede deel van mijn onderzoek is erop gericht om mijn handelen, het aanbieden van stof, te verbeteren. Hierbij heb ik de resultaten uit het eerste deel van het onderzoek meegenomen. In “Ontwikkeling door onderzoek” van Van Kallenberg e.a. (2007) wordt beschreven hoe de leraar het eigen handelen in de klas op een systematische en planmatige manier kan verbeteren met behulp van actieonderzoek.²⁰

3.2.1 Het actieonderzoek

Dit deel van het onderzoek is een actieonderzoek. Bij het actieonderzoek vormt een handelingsvraag het vertrekpunt en is verbeteren van het eigen handelen het doel. Andere kenmerken zijn dat onderzoeker en onderzochte dezelfde zijn, dat gestreefd wordt naar

¹⁹ Auteur onbekend (jaartal onbekend). Observatielijsten leerstijlen Kolb. Binnengehaald maart 2011 van http://www.jufsuzaline.nl/samenkunstenaar/Observatieform/Observatielijst_leerstijlenKolb.

²⁰ Kallenberg T. & Koster B. & Onstenk J. & Scheepsma W., (2007) Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren. Utrecht/ Zutphen ThiemeMeulenhoff.

gefundeerd inzicht en dat kennis steeds vertaald moet worden naar een specifieke context van de leraar. Actieonderzoek gebeurt vaak in dialoog met collega's of vakgenoten.²¹

De stappen die horen bij het actieonderzoek worden duidelijk besproken en uitgelegd in dit boek. Ik ben vooral ingegaan op hoe die stappen er bij mij in de praktijk uit zagen.

Stap 1: analyse van het onderwerp (betekenis voor mijn leerproces, situatie in mijn klas/school; inhoudelijke verkenning en probleemstelling.) In deze stap heb ik eerst bekeken hoe de instructie nu plaats vindt en hoe dit zo is ontstaan. Hiervoor heb ik eerst zelf een spellingsinstructie beschreven zoals het naar mijn idee ging. Een collega is ook een spellingsles komen observeren en n.a.v. de bespreking hiervan heb ik ook deze situatie kunnen beschrijven.

Daarna volgt in deze stap het formuleren van wat ik precies wilde onderzoeken. In principe is dit mijn onderzoeksvraag zoals ik die in het begin van dit proces beschreven heb, namelijk: *“Met welke didactische werkvormen kan ik zodanig aansluiten bij de leerstijlen van mijn leerlingen dat het leerrendement wordt vergroot.”*

Stap 2: Ontwikkelen en plannen. Deze fase is erop gericht om nieuw gedrag te ontwikkelen, de nieuwe instructievorm. Hier kan ik de informatie die ik onderzocht heb in het eerste deel van het onderzoek gaan koppelen aan werk- en instructievormen die ik in deze fase heb bekeken. Het is geen uitgebreid theoretisch onderzoek geworden naar goede werk- en instructievormen. Ik ben op zoek gegaan naar twee werkvormen en twee instructievormen die naar mijn idee aansluiten bij de resultaten van het eerste deel van het onderzoek. Dit om het onderzoek overzichtelijk en werkbaar te houden. Hierbij ben ik in de literatuur opzoek gegaan naar werk- en instructievormen. Bij deze fase heb ik tevens mijn collega's van de parallelklas betrokken. Ik heb bekeken hoe zij instructie geven en oordeelde welke punten meerwaarde zouden hebben voor mijn instructievormen. Bij collega's heb ik in de praktijk kunnen kijken welke werk- en instructievormen zij hanteren die waardevol zouden kunnen zijn voor mij.

Stap 3: Uitvoeren en implementeren van de acties. In deze fase heb ik de gekozen werk- en instructievormen uitgevoerd en geïmplementeerd. Ik heb de werk- en instructievormen een heel blok toegepast. Dat betekende voor groep 4 een heel blok van spelling en voor groep 3

²¹ Kallenberg T. & Koster B. & Onstenk J. & Scheepse W., (2007) Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren. Utrecht/ Zutphen ThiemeMeulenhoff.

een hele kern van veilig leren lezen. Dit om het rendement van de lessen goed in beeld te kunnen brengen.

Stap één tot en met drie worden beschreven en weergegeven in hoofdstuk vier.

Stap 4: Resultaten bekijken en evalueren. Na de vijf lessen kon ik zelf mijn bevindingen en ervaringen beschrijven. Vervolgens heeft dezelfde collega die bij stap één geobserveerd heeft twee lessen geobserveerd en beschreven en één les gefilmd. Met deze collega heb ik vervolgens de resultaten bekeken en geëvalueerd. De belangrijkste punten worden weergegeven in hoofdstuk 4.

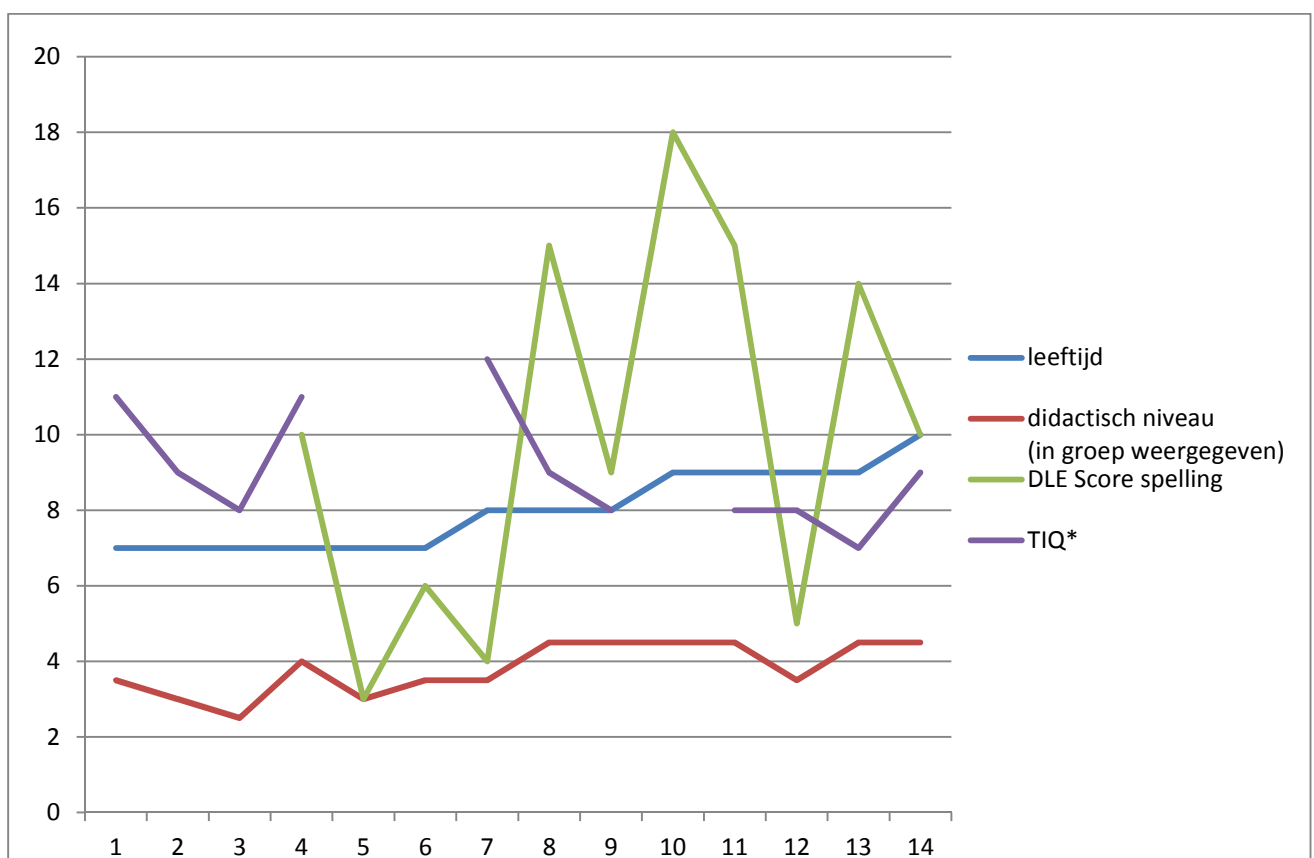
Stap 5: Conclusies trekken. In deze fase heb ik gekeken of de verandering die is aangebracht in de werk- en instructievorm verbetering opleverden en wat de effecten waren op de spellingslessen. Hierbij ging het om het leerrendement én de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de lessen. Tevens wilde ik in deze fase kijken in hoeverre het mogelijk is om rekening te houden met de individuele leerstijl door te kijken waarmee ik een les begon. Deze resultaten worden weergegeven in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 4 dataverzameling.

4.1 Weergave gegevens- en informatie leerlingen.

In de onderstaande tabel zijn verschillende gegevens van de leerlingen verwerkt. Het doel van deze tabel is de grote onderlinge verschillen tussen de leerlingen weer te geven. Het didactische niveau is het niveau wat ze momenteel in de klas aangeboden krijgen. Hierin zijn 4 groepen te verdelen die bij 4.2 weergegeven worden. Waar geen lijnen staan, ontbreekt de informatie. Gegevens zijn gebaseerd op de meest recente gegevens uit de leerlingendossiers.

In verband met de privacy van de leerlingen, en omdat het voor de lezer van dit onderzoek niet relevant is om namen te weten, heb ik de leerlingen een “nummer” gegeven.



Figuur 1; gegevens leerlingen

*TIQ

Waar de lijn ontbreekt zijn voornamelijk geen intelligentie gegevens bekend.

De intelligentiegegevens zijn als volgt ingedeeld:

7 score tussen de 70-80

8 score tussen de 80-90

9 score tussen de 90-100

10 score tussen de 100-110

11score tussen de 110 en 120

12 score 120 of hoger

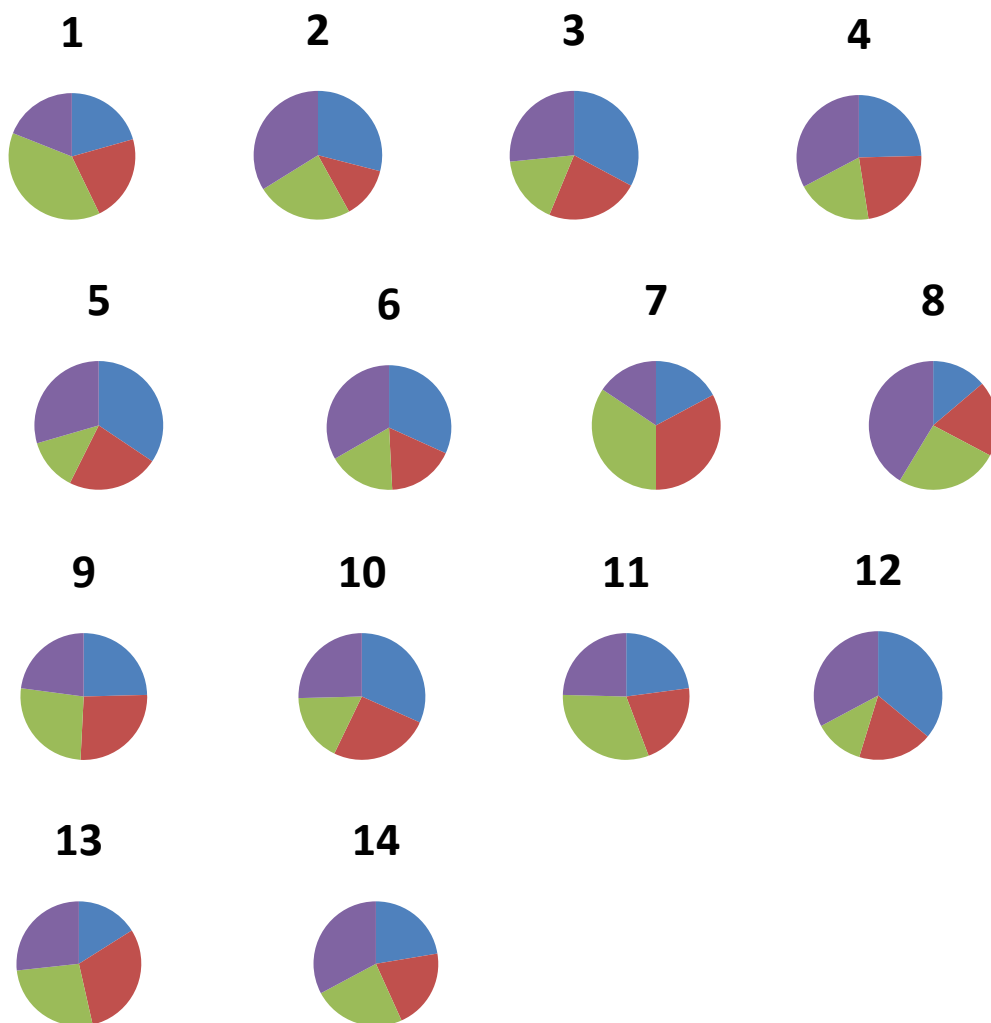
De leerstijlen van de leerlingen.

De volledig ingevulde observatie- en vragenlijsten zijn opvraagbaar²². De resultaatgegevens van de hele groep zijn verwerkt in het grote cirkeldiagram. Na het grote cirkeldiagram komen de onderzoeksresultaten per leerling. De nummers genoemd boven de cirkel, komen overeen met de nummers uit de grafiek van figuur 1.



Figuur 2; cirkeldiagram totale score van de groep.

²² Gegevens zijn opvraagbaar bij M. van Breda



4.2 Opbrengsten actieonderzoek

In dit deel van het onderzoek is in kaart gebracht hoe mijn spellingsinstructie tot dan toe verliep, wat de wenselijke situatie zou zijn en hoe ik deze situatie zou kunnen bereiken. Per stap, zoals beschreven staat in hoofdstuk drie, komt er een beschrijving van deze punten.

4.2.1 Stap 1. Beschrijving van de huidige situatie en het formuleren van de onderzoeksvraag.

In het eerste deel van het onderzoek heb ik een weergave gegeven van de niveaugroepen. Om het duidelijk weer te kunnen geven heb ik de niveaus gekoppeld aan een letter:

- a. Kleuterniveau (individuele leerling)
- b. Begin groep 3

- c. Eind groep 3
- d. Instructiegroep 4

Vanaf nu geef ik de groepen met de letter aan.

Bij de startsituatie ben ik ervan uit gegaan dat de kinderen altijd met iets bezig zijn. Bij binnenkomst gaan kinderen tekenen of kleuren en indien ze klaar zijn met de vorige les gaan ze aan de weektaak werken. Omdat alle kinderen individueel aan het werk zijn, heb ik tijd om groep a. en b. alvast aan het werk te zetten. Groep a. krijgt een korte instructie. Bij de geobserveerde les hield dit in dat ik een woord hardop zei en dat de leerling het woord in klankstukken hakte. Na de instructie is de leerling zelfstandig aan de slag gegaan met een werkblad. Op dit werkblad moet de leerling het juiste aantal rondjes kleuren voor het aantal klankstukken van een woord bij een plaatje. Groep b. krijgt nu de uitleg bij de werkbladen. Wanneer deze duidelijk zijn, kunnen zij aan het werk.

Voordat ik met groep c. en d. verder ben gegaan, wilde ik de vorige les afsluiten en een duidelijk begin maken met de spellingsles. Dit heb ik gedaan door alle kinderen op te laten ruimen. Groep a. en b. mochten alleen de materialen die ze nodig hebben op hun tafel laten liggen. Ik benoemde dat we vervolgens aan spelling zouden gaan werken en verwees naar het dagprogramma. Ik benoemde dat de leerlingen van groep d. hun leesboek op tafel konden pakken. Ik legde uit dat ik eerst de kinderen van groep c. instructie zou geven en dat ik daarna met hen aan het werk zou gaan. Ik maakte dit visueel door aan te geven dat ik met groep c. werk tot de grote wijzer op de 3 zou staan. Zij mochten in die tijd niets vragen of zeggen.

Groep c. kreeg de bewuste dag de “ei” en de “ie” aangeboden. Ik ben gestart met “ei” en “ie” op het bord te schrijven. Ik heb de kinderen gevraagd naar het verschil tussen beide klanken en heb de spellingsafspraken uitgelegd. Vervolgens vroeg ik de leerlingen woorden te noemen die in één van de rijtjes zou passen. Ik schreef de woorden in twee rijen op het bord. Hierna lazen we samen één bladzijde waar beide samengestelde klanken bij aan bod kwamen. Leerlingen lazen allemaal een aantal regels. Ik deelde de werkbladen uit. Van iedere opdracht deden we er twee samen.

Ondertussen was de leerling van groep a. klaar en is er onrust ontstaan bij groep d. Ik vroeg aan de leerlingen van groep c. of er vragen waren en de leerlingen zijn zelfstandig aan de slag gegaan, nadat ik heb verwezen naar wat ze zouden moeten doen als ze klaar zijn of iets niet snapten.

Groep d. mocht de boeken opruimen. Er was veel onrust in deze groep ontstaan. De leerlingen moesten eerst recht gaan zitten en het moest eerst even helemaal stil zijn.

Groep d. kreeg instructie van de “sch”. Qua opzet verliep deze les eigenlijk hetzelfde als bij groep c. Een stuk klassikaal. Leerlingen lazen een aantal regels voor. Leerlingen hebben vervolgens een werkblad gekregen. Tijdens dit gedeelte zijn de eerste leerlingen van groep c. met vragen gekomen. Zij mochten overslaan wat ze niet onder de knie hebben en verder gaan. Dit is lastig voor hen.

Ik heb samen met groep d. een aantal opgaven samen gedaan en zij zijn aan het werk gegaan. Daarna heb ik tijd gehad om alle leerlingen om de beurt te helpen waar nodig en het werk te corrigeren. Hiervoor had ik ongeveer tien minuten tot een kwartier.

Een collega heeft een andere les van mij bekeken en beschreven. Omdat de beschrijving en de volgorde vrijwel hetzelfde is, heb ik ervoor gekozen om niet nog eens het hele proces te beschrijven maar aan te geven welke punten zij naar voren bracht.

- De groepjes a. en b. moeten lang zelfstandig werken. De tijd die zij zelfstandig moeten volmaken is langer dan de tijd die zij nodig hebben voor de taak.
- De kinderen van groep a. en b. zijn de jongste leerlingen met de kortste spanningsboog maar moeten het langst, zonder aandacht van de leerkracht, werken.
- Door de les samen te starten doorbreek je de instructie en de verwerking van groep a. en b.
- Groep d. moet tijdens de instructie van groep c. zelfstandig lezen. Het merendeel van de leerlingen leest niet of nauwelijks. Het corrigeren van mij levert net zoveel onrust op als de onrust die veroorzaakt wordt door de leerlingen die niet lezen.
- Groep c. is onvoldoende zelfstandig om de opdracht zelfstandig te verwerken.

Het belangrijkste punt wat naar voren komt tijdens het bespreken van de lessen is dat er geen enkele groepsactiviteit is geweest tijdens deze les.

De onderzoeksvraag zoals deze gesteld is, *“Met welke didactische werkvormen kan ik zodanig aansluiten bij de leerstijlen van mijn leerlingen dat het leerrendement wordt vergroot.”*, heb ik uitgebreid met: *“hoe kan ik ondanks de niveauverschillen een groepsactiviteit laten plaatsvinden?”*.

4.2.2 Ontwikkelen en plannen.

Ik ben deze fase begonnen door te gaan kijken hoe mijn parallelcollega's vorm geven aan de spellinginstructie. Zij draaien met twee personen de groep. Deze parallelklas is op een andere locatie, Sterrenkijker Uden. Eerst de belangrijkste verschillen. Zij hebben drie niveau groepen ongeveer van gelijke grote. Zij zijn op één dag samen aanwezig, op die dag neemt een van de twee één instructiegroep mee voor een uitgebreide instructie. Na deze instructie krijgen de leerlingen ook een werkinstructie voor de werkbladen die zij de volgende dag zelfstandig kunnen maken.

Wat mij opgevallen is en wat zeker bruikbaar zal zijn voor mijn instructie is dat mijn collega's bij de eindgroep drie de volgorde van de handleiding los hebben gelaten. Groep 3 kreeg een instructie die aansluit bij groep 4. Vanaf kern 8 van Veilig Leren Lezen komt er veel stof overeen met de stof die aangeboden wordt in groep 4. Zij koppelden deze stof. De basisinstructie is voor groep 3 en 4. Hierna kon groep 3 aan de slag met een eigen werkblad en kreeg groep 4 de verdieping zoals aangegeven in de handleiding.

Voordat ik twee werk- en instructievormen beschrijf, wilde ik de terugkoppeling maken naar de leerstijlen. Uit de onderzoeksgegevens van het eerste deel van het onderzoek bleek dat de meeste leerlingen in mijn klas doeners of beslissers zijn. Hiervan uitgaande zou het dus het meest voor de hand liggen om te beginnen met een opdracht of opgave en ze hierdoor kennis te laten maken met de spellingsafpraak.

Ik ben, net zoals mijn parallelcollega's, groep c. en d. gaan koppelen aan elkaar. Hierdoor kunnen beide groepen samen starten met instructie.

En ten slotte wilde ik op groepsniveau een activiteit inbouwen.

Met deze punten in het achterhoofd heb ik de volgende werk- en instructievormen uitgekozen.

De twee werkvormen:

- Samenwerken. Vanuit mijn specialisatie Dalton-leerkracht, die ik tijdens de PABO behaald heb, heb ik veel geleerd over samenwerking wat ik overigens niet of nauwelijks meer toepas in dit onderwijs. Binnen het samenwerken zijn er veel mogelijkheden om verschillende niveaugroepen ook samen een opdracht uit te laten voeren. Wenske & Röhner (1999) beschrijven in "Leve de school" beschrijft men ze drie manieren van samenwerken. Eén daarvan is:

- o De parallelle werkwijze. De klas is in groepjes verdeeld. Elke groepje heeft dezelfde opdracht. (...) organisatorisch levert deze werkwijze niet al te veel problemen op.²³
- Het circuitmodel. Ook het circuitmodel komt uit het Dalton onderwijs. De sterke punten van dit model zijn:
 - o Rekening houden met verschillen
 - o Stimuleren van samenwerken
 - o Ruimte geven voor zelf ontdekkend leren
 - o Kinderen leren omgaan met verantwoordelijkheden.²⁴

Ik kan het circuitmodel toespitsen op spelling/ taalontwikkeling. Een mogelijke verdeling hierin zou kunnen zijn: één groepje achter de computer, één groepje met zelfcorrigerend materiaal, één groepje met een werkblad en één groepje bij de juf voor instructie. Nadeel van deze vorm is dat groepjes behoorlijk zelfstandig moeten kunnen werken, zodat ik bij het instructiegroepje kan blijven. Positief punt hierbij is dat ik bij 3 momenten een onderwijsassistent ter beschikking heb.

De twee instructievormen:

Nadat ik ben gaan kijken naar instructievormen ben ik tot de conclusie gekomen dat het begrip instructievormen niet dat is wat ik zocht. Een instructievorm is bijvoorbeeld een presentatie. En dit is een frontale wijze waarbij de leerlingen passief zijn.

Een omschrijving die beter past: didactische werkvormen. Met de volgende twee didactische werkvormen heb ik de volgende periode geëxperimenteerd:

- Opdrachten. Voordat ik de spellingsafspraken besprak, kregen de leerlingen een korte opdracht waarmee ze even aan het werk zijn gegaan. Een opdracht zou kunnen zijn: schrijf 10 woorden met de ei op.
- Spelvormen. Er zijn verschillende spelvormen mogelijk om een spellingsafpraak aan te bieden aan meerdere niveaus. Een voorbeeld hiervan is een spelletje galgje of het laten maken van een rebus of puzzel.

²³ Wenske H.& Röhner R.(1999), *Leve de school Daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein, Arko Uitgeverij

²⁴ Wenske H.& Röhner R.(1999), *Leve de school Daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein, Arko Uitgeverij

4.2.3 Uitvoeren en implementeren.

Het beschreven bij 4.2.2. heb ik tijdens een heel blok uitgevoerd volgens een rooster. Dit heb ik op de volgende wijze gedaan.

Maandag. Groep a. werkte met de assistent buiten de klas. We begonnen met een gezamenlijk spelletje galg waarbij de afspraak voor groep 3 en 4 aanbod kwam. Na het spelletje zijn groep c. en d. aan de slag gegaan met een kruiswoordpuzzel van woorden met de spellingsafpraak. Ik heb groep b. de uitgebreide instructie gegeven, behorende bij het nieuwe woord die ze deze week aangeboden kregen. Zij zijn hierna zelfstandig aan de slag gegaan met een verwerkingsopdracht.

Ik heb samen met groep c. en d. gekeken naar de spellingsafpraak en de regel die daarbij hoort. Ze kregen een werkuitleg voor een werkblad waar ze de volgende dag mee verder konden gaan. Groepen c. en d. konden nog even verder met de puzzel en ik kon ondertussen alle leerlingen de ondersteuning bieden die ze nodig hadden.

Dinsdag. Ik heb benoemd dat we zouden gaan starten met spelling. Groep c. en d. konden starten met het werkblad van de dag ervoor, dit gold ook voor groep a. Deze leerling had werk van de assistent gekregen. Ik heb ondertussen groep b. uitleg gegeven over de opdracht. Ik ben met groep c. en d. de spellingsafpraak nogmaals gaan herhalen. De leerlingen hebben om de beurt woorden op het bord geschreven. Daarna zijn ze verder gegaan met het afmaken van het werkblad en konden eventueel nog corrigeren. Ik heb in deze fase ondersteund en gecorrigeerd.

Woensdag. We hebben in circuitvorm gewerkt. Een groep is gestart achter de computer, een groep met bekend zelfcorrigerend materiaal op eigen niveau, een groep werkte of las bij de assistent en een groep schreef bij mij een gedeelte van een dictee.

Donderdag. We zijn gestart met een gezamenlijke spelvorm: een woord raden door vragen alleen met ja of nee te beantwoorden. Groep c. en d. zijn aan de slag gegaan met een rebuspuzzel, dit mochten ze samen met hun buurman of- vrouw doen, ongeacht het niveau. Ik heb groep a. en groep b. een korte instructie gegeven, zij zijn zelfstandig aan de slag gegaan. Ik heb met groep c. en d. besproken welke afspraak er besproken zou worden. Ze kregen weer een werkinstructie voor de volgende dag. Daarna zijn ze verder gegaan met de rebuspuzzel. Ik heb toen tijd voor ondersteuning en correctie gehad.

Vrijdag. Ik heb benoemd dat we gingen starten met de spellingsles. Groep b. is met de assistent mee gegaan. Groep c. en groep d. zijn gestart met eigen werk. Ik had tijd om met groep a. oefeningen voor te doen en een korte werkinstructie te geven, deze leerling kon daarna zelfstandig aan de gang. Vervolgens ben ik met groep c. en d. de afspraak gaan herhalen. Leerlingen hebben om de beurt woorden opgeschreven. Daarna zijn ze verder gegaan met het afmaken van het werkblad en konden eventueel nog corrigeren. Ik kon in deze fase ondersteunen en corrigeren.

Via deze werkwijze kregen de leerlingen van groep c. en d. 6 spellingsafspraken aangeboden in 3 weken en zaten de dictees ingebouwd zonder dat het een confronterende activiteit was. Er is sprake van herhalen en vaste structuren, samenwerking en verschillende werkvormen. Door dit iedere week zo te blijven herhalen verwacht ik dat dit uiteindelijk soepeler gaat verlopen. In het begin zal het wel wat oefenen en proberen zijn.

Hoofdstuk 5 Conclusie.

In dit hoofdstuk van mijn onderzoek wilde ik antwoord kunnen gaan geven op mijn onderzoeksvraag zoals ik die gesteld heb in de inleiding:

“Met welke didactische werkvormen kan ik zodanig aansluiten bij de leerstijlen van mijn leerlingen dat het leerrendement wordt vergroot.”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb ik in hoofdstuk 1 doelen en onderzoeksvragen gesteld. Ik heb deze doelen één voor één beantwoord:

5.1 Kennis van de leerstijlen van de leerlingen.

Voordat ik aan dit onderzoek begon had ik al eens gehoord van Kolb en de daarbij behorende leerstijlen. Ik wist van de vier leerstijlen maar niet wat die exact inhielden en ook niet hoe deze exact werden toegepast of gebruikt door leerlingen. Door me eerst te gaan verdiepen in de theorie over de leerstijlen van Kolb ben ik me bewust geworden dat het met name van belang is dat de vier leerstijlen een cyclisch model vormen. Een leerling heeft een bepaalde leerstijl, deze is bij hem of haar het sterkst ontwikkeld. Vervolgens moet de leerling ook de overige drie leerstijlen doorlopen om een activiteit of les tot een goed einde te brengen.

Behalve door de leerstijl van een leerling wordt het leer- en ontwikkelingsproces van een kind door meerdere factoren beïnvloed. Van belang is dat ik, als leerkracht, me bewust ben van de werking van de hersenen. Je persoonlijke denk- en leerstijl wordt al voor een deel bepaald in de hersenen. Er is een voorkeur in de hersenen aanwezig.

Naast de werking van de hersenen is ook het ontwikkelingsniveau van een kind van belang. De fysieke- cognitieve- en sociale emotionele ontwikkeling zijn in verschillende leeftijdsfases vastgelegd. Het is echter niet gesteld dat alle kinderen zich volgens deze fases ontwikkelen. Bij vrijwel alle leerlingen van de Sterrenkijker is er geen sprake van een “normale ontwikkeling”. Het is van belang dat ik me bewust ben van eventuele scheefgroei bij leerlingen om voldoende aan te kunnen sluiten bij de individuele behoefte van een kind.

Ook heb ik gekeken naar leerstrategieën, mentale activiteiten of handelingen die door het kind uitgevoerd worden tijdens het proces van het opnemen, verwerken en opslaan van nieuwe informatie om een bepaald doel te bereiken.

Om voldoende aan te sluiten bij de individuele voorkeur van leerstrategieën bij kinderen is het van belang dat ik verschillende werk- en instructievormen aanbied tijdens de verschillende lessen.

5.2 Lesstructuur aanpassen aan de leerstijlen

Ik heb door middel van observatie- en vragenlijsten eerst de leerstijlen van de individuele leerling in beeld gebracht. Deze gegevens heb ik in het grote cirkeldiagram samengevat. Uit dit diagram kan ik de volgende conclusies trekken.

- De grootste groep leerlingen zijn doeners gevolgd door de beslisser.
- Het verschil in scores tussen de vier leerstijlen is minimaal.

Toen ik de individuele scores van de leerlingen bekeek, was er een aantal leerlingen dat hierin opviel. Leerling één, zeven en elf hebben als voorkeursstijl “bezinner”. Zij stapten in bij begripsvorming om vervolgens de andere stijlen te doorlopen.

Een vijftal leerlingen heeft “doener” als voorkeursstijl.

Verder viel het op dat de meeste leerlingen een combinatie van twee leerstijlen als voorkeur hebben. Er zijn hierin twee combinaties te maken:

- Beslisser- doener
- Bezinner-denker

Vooraf heb ik gesteld dat ik zou gaan aansluiten bij de grootste groep leerlingen. Gezien de resultaten van de het onderzoek kon ik gaan aansluiten bij de “doeners”. Hiervan uitgaande ben ik de les gestart met een activiteit of opdracht waarbij ze eerst zelf aan de slag zijn gegaan. Ook de leerlingen die als voorkeursstijl een “beslisser” zijn kunnen hierbij voldoende aansluiting vinden. Alleen leerling één en zeven hebben hierbij minder aansluiting kunnen vinden. Daar moest ik extra aandacht aan besteden tijdens de volgende fase van de les.

5.3 Een werkbare instructievorm opzetten

In hoofdstuk vier heb ik gekeken naar werk- en instructievormen. Daar heb ik het begrip instructievormen veranderd in didactische werkvormen.

De twee gekozen werkvormen:

- Samenwerken
- Het circuitmodel

En de twee gekozen didactische werkvormen:

- Opdrachten
- Spelvormen

Deze zijn in hoofdstuk vier verder beschreven. Ik heb een rooster gemaakt om dit toe te kunnen passen in het lesrooster. Uit de observaties van een collega en vanuit de bevindingen van mezelf kan ik het volgende stellen:

- Het koppelen van de stof van groep eind groep 3 aan groep 4 is qua voorbereiding intensief. Het is echter wel zo dat als het goed geborgen wordt het voor opvolgende jaren ook weer bruikbaar is.
- Ik moet me bewust zijn van de uitbreiding van de woordenschat voor groep 4. De eerste lessen waren teveel gericht op het kunnen betrekken van groep 3 waardoor ik moeilijkere woorden achterwege liet. Hierdoor krijgt groep 4 onvoldoende aangeboden. Dit kan zowel in de mondelinge als in de verwerkingsfase goed toegepast worden.
- Het circuitmodel vraagt enige oefening. De leerlingen waren onbekend met dit model. Na het een aantal keren te hebben uitgevoerd begint er een routine in te komen. Deze vorm van werken is wel afhankelijk van de aanwezigheid van de assistent.
- Ik heb wat meer tijd vrij gemaakt op het rooster voor de spellingsles omdat de tijd die hiervoor stond te krap was.
- Er is nu sprake van een groepsactiviteit waarbij ook een duidelijk begin en eind van de les herkenbaar is.

Een minpunt van het rooster zoals ik die opgemaakt heb is dat het niet altijd toepasbaar is. Op het moment dat de leerlingen op maandag vrij hebben, loopt de rest van de week niet meer door. En kom je instructiemomenten voor de niveaugroepen tekort.

5.4 Het leerrendement vergroten

De reden waarom ik met dit onderzoek begonnen ben, is om uiteindelijk het leerrendement van de leerlingen te vergroten. Ik kan stellen dat ik, met de nieuwe werkvormen, meer zicht heb op de leerresultaten van de leerlingen. Op meerdere momenten van de week zie ik wat de vorderingen zijn en waar de knelpunten liggen. Dit maakt het mogelijk om direct bij te stellen en de kinderen extra ondersteuning te bieden daar waar nodig. Echter omdat de werkvorm ook zo intensief is, kan ik niet stellen dat het leerrendement vergroot is. De stof die leerlingen aangeboden krijgen, wordt door de leerlingen beter eigen gemaakt. Maar daartegenover staat

dat we minder snel door de stof heen gaan. De stof die ze aangeboden krijgen op jaarbasis is dus afgenomen. De kwantiteit is afgenomen maar de kwaliteit is toegenomen. Het mag duidelijk zijn dat dit van groter belang is.

5.5 De totale conclusie van het onderzoek

Dat de kwaliteit van de spellingsles is toegenomen is een positief resultaat van het onderzoek. Ik heb gekeken naar alle mogelijkheden die binnen mijn macht liggen om het leerrendement te vergroten.

Met de informatie en conclusies die ik heb beschreven kan ik stellen dat het voor mij als leerkracht niet mogelijk is om deze groep voldoende instructie en begeleiding te bieden.

Ik ben dan ook met deze resultaten om de tafel gaan zitten met de intern begeleider van onze school. Samen zijn wij tot de conclusie gekomen dat zowel de groep als ik als leerkracht ontlast moet worden. Het knelpunt ligt bij onvoldoende mogelijkheden om alle groepen voldoende instructie te geven. Daarom hebben wij in overleg besloten dat groep 4 op twee momenten in de week spellingsinstructie gaat volgen buiten de groep. De intern begeleider gaat deze momenten aanbieden. Ik bereid de lessen voor om de aansluiting met de leerstijlen te behouden.

Hoofdstuk 6 procesverslag en evaluatie.

In dit laatste hoofdstuk kijk ik terug op hoe dit onderzoek verlopen is. Hoe heb ik dit onderzoek als persoon ervaren? Hoe is het gegaan en wat heb ik ervan geleerd? Hierin neem ik de samenwerking en het omgaan met de tijdsdruk mee.

6.1 Procesverslag

Het meest lastige moment tijdens dit onderzoek was voor mij het maken van de start. Zoals in de planning van het schooljaar is opgenomen, begonnen de meeste studenten van mijn studiegroepje begin dit schooljaar met het onderzoek. Het samen doorlopen van de stappen zoals die aangeboden worden vanuit de opleiding maakt dat je zelf inspiratie en motivatie krijgt om een begin te maken met het onderzoek en vervolgens door te gaan. Door persoonlijke omstandigheden had ik een studieachterstand opgebouwd die eerst moest worden weggewerkt voordat ik met het onderzoek kon starten. Hierdoor kon ik niet mee in het proces dat het studiegroepje kon doorlopen. Toen de andere studiegenoten verder in het schooljaar ook verder met het onderzoek waren kon ik gaan starten met het onderzoek. De frustratie van de zichtbare achterstand die ik had gaf mij het gevoel dat het me niet zou lukken om dit jaar af te studeren. In eerste instantie gaf me dit een machteloos gevoel waardoor ik niet tot effectief werken kwam. Maar vervolgens gaf het mij juist de motivatie en energie om te beginnen en er volledig voor te gaan.

Omdat mijn streven uiteindelijk was om, net als de meeste andere studenten, in juni af te kunnen studeren heb ik voor mezelf een nieuwe planning gemaakt. Allereerst was het van belang dat ik alle onderdelen die in de praktijk moesten worden uitgevoerd eerst werden uitgevoerd. Hierbij te denken aan observaties, het invullen van vragenlijsten met leerlingen en het toepassing van werkvormen. Omdat ik het onderzoek in een relatief korte periode kon gaan uitvoeren was ik hierbij ook afhankelijk van de mogelijkheden tot samenwerking met collega's. Ook voor hen betekende dit in een kortere periode meer werk. Het is dan ook bijzonder prettig geweest dat een aantal collega's mij hier enorm mee geholpen hebben en mij de hulp direct konden bieden op de momenten dat ik daarom vroeg. Dit maakte dat ik de tijd effectief kon benutten en veel vooruitgang boekte.

Alle verzamelde informatie wilde ik in de meivakantie uitwerken op papier. Echter merkte ik tijdens het proces dat het verder gaan met een volgende stap niet altijd mogelijk is voordat je de vorige stap goed hebt doorlopen. Zo merkte ik dat alle gegevens die ik had verzameld

direct verwerkt moesten worden om ervoor te zorgen dat ze correct gebruikt zouden worden. Ook heb ik ervaren tijdens het uitvoeren van observaties dat ik de theoretische onderbouwing onvoldoende beheerste. Dit maakte dat ik de stappen van de planning van het onderzoek, in aangepast vorm, ben gaan doorlopen en gaande weg het onderzoek ook op papier tot een vorm kwam.

Vooraf na het goed op papier zetten van hoofdstuk 3; de onderzoeksmethodologie werd het inzichtelijk wat me nog te doen stond en hoe ik het de komende periode aan moest gaan pakken. Dit gaf mij rust en duidelijkheid. Tot die tijd wist ik wel wat ik wilde maar was ik nog zoekende in hoe ik dit moest gaan bereiken. Ook voor de collega's die mij geholpen hebben bij het onderzoek gaf dit duidelijkheid. Aan de hand van de stappen zoals ik die opgesteld had, konden zij mij volgen in het proces.

Nu het geheel af is kan ik stellen wat ik ervan geleerd heb. Ik heb geleerd dat ik overzicht en duidelijkheid nodig heb om tot effectief werken te komen. Begin van het schooljaar lag er een achterstand in modules, de start van het onderzoek, de modules horende bij dit schooljaar, mijn werk en niet te vergeten mijn thuissituatie. Doordat ik in eerste instantie geen overzicht had, lukte het me niet om over te gaan op actie. Ik had besloten om eerst alle achterstanden in te halen en het bijhouden van de modules van dit jaar. Toen dit gedaan was kon ik me gaan richten op het onderzoek. Ook het duidelijk maken van wat ik wilde gaan doen maakt het overzichtelijk en gaf mij rust.

6.2 Eigen leerproces

Uit de supervisie bijeenkomsten van het voorgaande jaar kwamen vooral de punten van samenwerken en persoonlijke leerstijl bij mij duidelijk naar voren. Mezelf openstellen voor feedback en hulp is een punt waarin ik mezelf tijdens deze studie tegen gekomen ben. Zeker gezien de tijdsdruk, maar ook vanuit de verschillende onderzoeksvormen en het zorgen voor objectiviteit en juistheid in gegevens was deze samenwerking met collega's nodig. Vooraf heb ik een aantal collega's benaderd om mij hierbij te helpen. Zij hebben tijdens het proces observaties uitgevoerd, verzamelde gegevens gecontroleerd en feedback gegeven op mijn werk. Deze samenwerking is goed verlopen en heeft een positieve bijdrage geleverd aan mijn onderzoek maar ook aan mijn persoonlijke ervaring in samenwerking.

Uit de supervisie bijeenkomsten kwam ook duidelijk naar voren dat ik een doener ben. Ik ben aan dit onderzoek begonnen nadat ik overdacht had wat ik wilde gaan onderzoeken. Daarna

ben ik vooral als een doener aan de slag gegaan. Tot ik mezelf tegenkwam en merkte, zoals eerder in deze evaluatie beschreven, dat ik de stappen niet goed kon doorlopen. Hier heb ik een pas op de plaats gemaakt en eerst voor mezelf de stappen van Kolb doorlopen om vervolgens weer verder te kunnen.

6.3 Terugblik op het onderzoek

Tijdens het bestuderen van de literatuur heb ik een aantal keer ervaren dat je literatuur tegen komt die niet aansluit bij wat ik zocht. Een voorbeeld hiervan is dat er een grote hoeveelheid aan literatuur is die de theorie van Kolb ontkracht of tegenspreekt en verwijst naar een andere theorie. Omdat Kolb ook de leerstijlentheorie is die wij op de Sterrenkijker hanteren heb ik gekeken naar de bruikbare delen van informatie met in mijn achterhoofd de voors- en tegens vanuit andere literatuur. De literatuur zoals die nu verwerkt is in het onderzoeksverslag is bruikbaar en relevant voor mij als leerkracht maar ook voor collega's van de Sterrenkijker.

Bij het verzamelen van de gegevens van de leerlingen stuitte ik in de dossiers van leerlingen op tegenstellingen in verschillende verslagen of het ontbreken van informatie. Dit maakt dat ik de dossiers nog eens kritisch heb bekeken en ook de orthopedagoog en internbegeleider de dossiers nog eens doorlopen hebben en in orde hebben gemaakt. Verslagen en informatie die binnen komt moet goed gecontroleerd worden voordat ze in het dossier worden toegevoegd. Daarnaast zijn er leerlingen aangemeld voor nieuwe onderzoeken omdat bijvoorbeeld gegevens ontbreken, zoals intelligentie gegevens, terwijl deze wel gewenst zijn.

De verschillende manieren van onderzoeken bijvoorbeeld door middel van vragenlijsten, observatielijsten, observaties van collega's, de videofeedback maar ook het samen controleren van verzamelende gegevens maakt dat ik een compleet beeld neer heb kunnen zetten. Tevens maakte dit het voor mijzelf overzichtelijk, steeds een onderdeel uitvoeren, verwerken en afronden.

Tijdens het uitwerken van de verschillende gegevens en de informatie kwam ik tot de conclusie dat mijn onderzoeksvraag niet helemaal juist was. Ik heb hier in tijdens het onderzoek een aanpassing in gemaakt. Het begrip instructievormen heb ik vervangen door didactische werkvormen.

6.4 Hoe verder met de opbrengsten

De opbrengsten van mijn onderzoek zal ik gaan presenteren in een personeelsvergadering van de Sterrenkijker Oss. Het doel hiervan is met name het bewust maken van collega's van de verschillende leerstijlen van de leerlingen.

Voor mijzelf heeft het een werkbare lesopzet opgeleverd die ik dit schooljaar kan hanteren en toepassen tijdens de spellingslessen. Ook bij andere lessen heb ik gemerkt dat ik met de instructie insteek op de “doener” en de “beslisser”. Aangezien ik na de zomervakantie met zwangerschapsverlof ga en pas in het nieuwe jaar weer start is het lastig om mijn opgedane kennis direct toe te gaan passen bij de nieuwe groep. Het vervolg van dit onderzoek zal dus met name plaatsvinden door middel van kennisoverdracht.

Literatuurlijst

Boeken

- Alkema E., & Tjerckstra W. (1995) Meer dan onderwijs, theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool. Assen, van Gorcum.
- Dawson P., Slim maar... Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken(2009).Amsterdam, Hogrefe Uitgevers BV.
- Hoogveld J., (2008). Reader Neuropsychologie. Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Kallenberg T. & Koster B. &Onstenk J.& Scheepma W., (2007) Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren. Utrecht/ Zutphen ThiemeMeulenhoff.
- Kohnstamm R., (2002) De kleine ontwikkelingspsychologie deel I. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ontwikkelingsoverzicht Gespecialiseerd Leraar Cluster 4 traject FontysOSO 2010
- Schoolplan `de Sterrenkijker' periode 2009-2013
- Timmerman K., (2006). Een persoonlijke denk- en leerstijl, handleiding voor leerkrachten, begeleiders en ouders. Leuven, uitgeverij Acco
- Wenske H.& Röhner R.(1999), Leve de school *Daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein, Arko Uitgeverij

Digitale bronnen:

Auteur onbekend (jaartal onbekend). Observatielijsten leerstijlen Kolb. Binnengehaald maart 2011 van

http://www.jufsuzaline.nl/samenkunstenaar/Observatieform/Observatielijst_leerstijlenKolb.pdf

Crusio D. (2010) Effectieve werkvormen om te komen tot zorgverlening:

klassenmanagement. Binnengehaald maart 2010 van

<http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?did=25331>

Infoteur Sila (2007). Leerstijl en leren. Binnengehaald april 2011 van
<http://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/2319-leerstijl-en-leren-leerfasen-cyclus-kolb.html>

K.U.Leuven. (2000-2002) Algemene didactiek. Binnengehaald april 2011 van
<https://www.kuleuven.be/algdid/difdyn1.php3?klike=cmaps1tac312-03&gr=1&studnr>