

“nereL feitaerC”

Hoe ervaren leerlingen een creatieve grammaticales Spaans?

Praktijkgericht Onderzoek COL-UU

Nanda H. Thuring MA (3230287)

Jannie M.G. Wullms MA (3137295)

Hellen E.J. Scheres MA (3212505)

Inhoudsopgave

Samenvatting	p. 3
1. Inleiding	p. 4
1.a. Theoretisch kader: probleemstelling en praktische relevantie	p. 4
1.b. Onderzoeksvragen en hypothese	p. 8
1.c. De context	p. 9
2. Methode	p. 10
2.A Respondenten	p. 10
2.B. Instrumenten	p. 10
2.C. Onderzoeksopzet	p. 13
2.D. Analysemethode: validiteit en betrouwbaarheid	p. 14
3. Resultaten	p. 15
Deelvraag 1	p. 15
Deelvraag 2	p. 18
Deelvraag 3	p. 19
Deelvraag 4	p. 19
4. Conclusie	p. 20
Deelvragen	p. 20
Hoofdvraag	p. 21
Discussie	p. 21
5. Bibliografie	p. 24
Bijlage 1: De creatieve lessen	p. 26
A. Muzikaal-ritmische les	p. 26
B. Visuele les	p. 28
C. Ruimtelijke les	p. 32
Bijlage 2: De leerlingenquêtes	p. 34

Samenvatting

Dit artikel is gericht op het onderzoek naar de leerlingervaring bij een creatieve grammaticales binnen het schoolvak Spaans. Het artikel start met een theoretische uiteenzetting over de definitie van creatief onderwijs. Studies van Gardner over meervoudige intelligenties en creativiteit vormen de basis van dit theoretische kader. Dan volgt er een beschrijving van enkele studies die de praktische kant van het creatieve onderwijs belichten. Hoewel er reeds onderzoeken over het onderwerp bestaan, wordt er weinig gesproken over de uitvoering van creatief onderwijs. Hierdoor is er ook nog weinig onderzoek gedaan naar de leerlingervaring binnen dit kader. Dit onderzoek zal zich middels drie ontworpen lessen, leerlingenuêtes en de directe waarneming van de docenten richten op de leerlingervaring van een creatieve grammaticales bij het vak Spaans. Door het verschil tussen de *pretérito perfecto* en de *pretérito indefinido* (de Spaanse verleden tijden) op drie verschillende manieren aan te bieden aan de leerlingen, hebben wij de leerlingervaring onderzocht. Na het analyseren van leerlingenuêtes over hun ervaringen en op basis van de docentwaarnemingen van het leerlingengedrag, geeft het onderzoek meer inzicht in wat de uitwerking van deze lessen is op de leerlingen. Hieruit zal blijken dat de leerlingen de creatieve lessen op emotioneel vlak als positief ervaren. Daarentegen zal dit onderzoek aantonen dat het uitvoeren van creatieve grammaticales niet optimaal is voor de inhoudelijke beleving van de les: de leerlingen beleven de les niet direct als een leerervaring op grammaticaal vlak. Tot slot zullen wij voorstellen doen voor vervolgonderzoek.

1. Inleiding

Dit onderzoek richt zich op de leerlingervaring van creatief onderwijs en richt zich op het grammatica-onderwijs binnen het vak Spaans. Door binnen dit grammatica-onderwijs één onderdeel te kiezen dat de basis vormde voor de drie verschillende ontworpen creatieve lessen, hebben wij onderzocht hoe de leerlingen deze creatieve grammaticales Spaans ervaren. Om zo veel mogelijk data te verzamelen die inzicht kunnen geven in de leerlingervaring heeft de uitvoering van het onderzoek plaatsgevonden op twee middelbare scholen: ORS Lek en Linge Culemborg en het Varendonck College in Asten.¹

1.A. Theoretisch kader: probleemstelling en praktische relevantie

Gardner onderscheidt verschillende typen intelligentie in zijn publicatie *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1993). Hij omschrijft 'intelligentie' als de bekwaamheid om te leren en problemen op te lossen. Gardner stelt dat dit op verschillende manieren mogelijk is en dit afhankelijk is van het individu: "each of these individuals is attaining a high level of competence in a challenging field and should (...) be viewed as exhibiting intelligent behavior" (Gardner, 1993, p. 4). Individuen kunnen op bepaalde gebieden intelligenter zijn dan op andere. Gardner onderscheidt acht typen intelligentie, zie onderstaand schema. Elk type intelligentie benadrukt een andere vaardigheid van het individu:

Intelligentie	Praktische uitwerking
Verbaal-linguïstisch	Taal, poëzie, spelling, lezen, schrijven, verhalen
Logisch-wiskundig	Logisch denken, cijfers, experimenteren
Visueel-ruimtelijk	Tekenen, schilderen, architectuur, vormgeven
Muzikaal-ritmisch	Muziek luisteren, maken, componeren, herkennen
Ruimtelijk-beweging	Lichamelijke inspanning, knutselen, toneel, dans
Naturalistisch	Dieren, planten, verzamelen, ordenen, natuurverschijnselen
Interpersoonlijk	Zorgen voor mensen, vrienden, leiding geven
Intrapersoonlijk	Eigen gevoelens, dromen, alleen zijn, fantasieën.

In het Nederlandse onderwijssysteem wordt doorgaans de nadruk op twee intelligentietypen gelegd; de verbaal-linguïstische en de logisch-wiskundige intelligentie. Dit blijkt met name uit het feit dat de meeste leerlingen de lesstof door middel van geschreven of

¹ De derde stageschool (Laar&Berg in Laren) is niet meegenomen in het onderzoek omdat de klassen met een ander curriculum werkten dat niet aansloot op de grammaticale thema's binnen dit onderzoek.

gesproken teksten, de reproductie hiervan, of middels logische redeneringen tot zich nemen. De intelligentieverschillen tussen leerlingen worden door Gardner genuanceerd in *Frames of Mind*; elke leerling is op een andere manier intelligent of beschikt over talent binnen verschillende intelligenties. Dit bepaalt dan ook de voorkeur van de leerling voor verschillende activiteiten. Onder 'talent' wordt een bijzondere, aangeboren eigenschap van een individu verstaan die door oefening ontwikkeld kan worden. Gardner zet zich af tegen het gangbare idee dat iedereen over een vaste, aangeboren intelligentie beschikt die onveranderlijk is. Het gaat er niet zozeer om deze intelligenties tegelijk te ontwikkelen, maar om ze te stimuleren en in het leerproces in te kunnen zetten.

We zullen nu uiteenzetten hoe deze intelligenties verbonden kunnen worden aan creatief onderwijs. "Creativiteit is één van de meest vage, dubbelzinnige en verwarrende termen binnen de huidige onderwijspsychologie" (Brugman, 1976, p.9). Wij hanteren in dit onderzoek de omschrijving die Gardner geeft van een 'creatief persoon' omdat hij geen eenduidige definitie van creativiteit geeft. Gardner beschrijft in *Art, Mind and Brain* (1982) hoe kinderen, adolescenten en volwassenen cognitief omgaan met creativiteit en welke resultaten dit heeft. Gardner stelt hierin dat "a creative person seeks to relate various facts and theories scattered across his area of concern in order to come up with a coherent and comprehensive synthesis" (Gardner, 1982, p. 354). Hij stelt dat een creatief persoon iemand is die door verschillende feiten en theorieën op een persoonlijke manier te combineren, een oplossing voor zijn probleem vindt. Wanneer er in dit artikel de term creativiteit wordt gehanteerd, wordt er verwezen naar deze definitie. Als we vervolgens de intelligentietheorie van Gardner en opvatting van creativiteit verbinden met onderwijs, ontstaat er een bepaalde manier van lesgeven. Onder 'creatief onderwijs' verstaan wij het aanbieden van de lesstof door middel van verschillende typen intelligenties, zoals Gardner die onderscheidt. Door deze intelligenties in de lesstof te verwerken wordt er een beroep gedaan op de creativiteit van leerlingen. De stimulering van creativiteit zorgt ervoor dat leerlingen de lesstof sneller tot zich nemen en zo eerder tot de oplossing van een probleem komen. Bovendien wordt de leerling gemotiveerd om daadwerkelijk met de lesstof te werken. Op deze manier gaat het creatieve individu volgens Gardner zijn werk extra waarderen (Gardner, 1982, p. 355).

Een nadeel van deze creatieve manier van werken kan zijn dat "to pursue this risky undertaking, they [het creatieve individu] must be courageous and willing to deviate from the pack" (Gardner, 1982, p. 356). Het creatieve individu moet anders durven denken en handelen dan de rest. Gardner stelt zelfs dat "the incidence of extreme creative behavior is so unusual that perhaps it can occur only under very special circumstances" (Gardner, 1982, p. 356). De leerling zal binnen het creatieve onderwijs op een creatieve manier – het inzetten van een specifieke intelligentie - om moeten gaan met de lesstof. De leerling dient een risico te nemen om zich door middel van de intelligenties te onderscheiden van de rest van de groep. Wanneer de docent in de lessen verschillende intelligenties verwerkt, zal de leerling minder angst hebben om op deze manier te werken en zal dit risico zo klein mogelijk gemaakt worden. De leerling zal dan eerder aangezet worden om creativiteit in het leerproces in te zetten.

Van der Kooij (2012) koppelt de theorie van Gardner (1982) aan creatief onderwijs in *Creatief denken brengt iedereen tot bloei* (2012): "creatief denken is een verzameling van

samenhangende denkstrategieën, die leerlingen in staat stellen om daadkrachtig en flexibel om te gaan met problemen en uitdagingen” (Van der Kooij, 2012, p. 16). Hij illustreert dat creatief denken zich niet beperkt tot expressievakken maar zich ook kan manifesteren in vakken als aardrijkskunde, taal, wiskunde en lichamelijke opvoeding.

In navolging van de intelligentietheorie van Gardner en de koppeling aan creatief onderwijs, zijn studies gedaan die de algemene voordelen van deze manier van onderwijs belichten. Zo geven Bijkerk en Van der Heide (2006) in hun handboek *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen in de praktijk* aan waarom het gebruiken van de meervoudige intelligenties van belang is in het Nederlandse onderwijssysteem:

‘In de Nederlandse (onderwijs)cultuur wordt nog vaak de nadruk gelegd op wat iemand tekort komt – en dan met name op het cognitieve vlak. Door in het leerproces het perspectief te draaien en aan te sluiten bij wat iemand kan en vooral wat iemand goed kan, zowel op cognitief als niet-cognitief vlak, nemen zelfwaardering en zelfrespect toe en daarmee ook het plezier in het leren. ‘(p. 23)

Bijkerk en Van der Heide (2006) geven in dit handboek aan hoe een docent de meervoudige intelligenties in kan zetten in de lessen. Door middel van tabellen waarin de intelligentie aan de juiste activiteit gekoppeld wordt, wordt voor de docent duidelijk hoe de theorie van Gardner kan worden toegepast met praktische voorbeelden.

Een ander voorbeeld van een praktische studie naar creatief onderwijs is *Multiple Intelligence in the Classroom* (2009) van Armstrong. Hij beschrijft hoe het voor een docent mogelijk is om de verschillende intelligenties bij een leerling te ontdekken:

‘One good way to identify student’s most highly developed intelligences is to observe how they *misbehave* in class (...) another good observational indicator of student’s proclivities is how they spend their free time in school. In other words, what do they do when nobody is telling them what to do?’ (p. 34)

Daarna biedt hij een rijk scala aan voorbeelden waar iedere vakdocent gebruik van kan maken. Net als Bijkerk en Van der Heide (2006) geeft Armstrong per intelligentie een overzicht van te gebruiken werkvormen.

Bovendien zijn er studies gedaan naar de voordelen van creatief onderwijs op de langere termijn. Rinkevich onderzoekt in *Creative Teaching: why it matters and where to begin* het effect van de voordelen van creatief onderwijs en stelt dat “not only is conducive to learning, student achievement, and cognitive development but also it is a predictor of academic success” (Rinkevich, 2011, p. 220). Ook Brugman en Dudink stellen in *De Vraag naar Creativiteit* (1976) dat creatief onderwijs effect kan hebben op langere termijn:

‘Dat de geringe aandacht in het onderwijs voor de ontwikkeling van creatieve, expressieve en sociale vaardigheden, niet alleen leidt tot een verschraving van de persoonlijke

ontplooiing, maar daardoor ook de mogelijkheid van velen tot contact, verstandhouding en samenwerking in het maatschappelijke verkeer beperkt. ‘
(p. 139-40)

Deze onderzoeken hebben aangetoond op welke manier een docent de meervoudige intelligenties van Gardner kan inzetten om een creatieve les te ontwerpen, uit te voeren en wat de effecten hiervan op het leerproces van leerlingen zijn, zowel op de korte als op de lange termijn.

Morris stelt in *Creativity, it's place in education* (2006) dat het van belang is creatieve lessen in het onderwijs op te nemen. Wanneer we dit theoretische kader aan de stagepraktijk koppelen, valt op dat er nauwelijks gebruik wordt gemaakt van de verschillende intelligenties en dat er weinig creatieve lessen worden verzorgd op de stagescholen (ORS Lek & Linge Culemborg en het Varendonck College in Asten). Dit hebben wij vast kunnen stellen omdat wij alle drie onze tweede stage op dezelfde stageschool hebben gelopen, waardoor wij ons de school en de onderwijsvisie al een jaar eigen hebben kunnen maken.

Creativity (...) occurs when- and only when – it is recognized by the organization as valuable and adds to the success of the organization. In schools unfortunately the press is for consistency, conformity or compliance, with the imposition of National Standards, the situation can only get worse for creative teachers. A ‘one size fits all’ approach is not a healthy environment for creative thinking. In such environment creativity is replaced by advice from ‘official experts’. (p. 4)

Deze stelling is op de stagescholen zichtbaar in de manier waarop de lesstof wordt aangeboden. Hierbij is gekeken naar de methodes; *Gente Joven* en *Aula Joven*. Deze bevatten voornamelijk oefeningen waarbij de leerling in woorden denkt en waarbij ze het Spaans leren door middel van verbale presentaties, lezen, schrijven en discussie. De oefeningen uit de werkboeken richten zich voornamelijk op lezen en schrijven, afgewisseld met spreek- of gespreksoefening. Deze oefeningen dienen klassikaal, individueel of in kleine groepjes te worden uitgevoerd en slechts een enkele keer in spelvorm. Daarnaast wordt de leerling af en toe uitgedaagd om een mening te geven; er bestaat weinig variatie in de hoofdstukken. Opvallend is dat de verbaal-linguïstische intelligentie de overhand heeft. Soms worden de visuele (het maken van opdrachten met behulp van filmpjes, het kijken van een film, het combineren van plaatjes aan vocabulaire) of de muzikale intelligente (het luisteren naar woorden in Spaanstalige liedjes, luisteroefeningen, het kijken van het nieuws) ingezet. Omdat de leerlingen de juiste antwoorden moeten opschrijven, zijn ze echter meer bezig met de linguïstische intelligentie.

De theorie zet uiteen dat het inzetten van creativiteit en de meervoudige intelligentie theorie van Gardner in het onderwijs, een positief effect kunnen hebben op het leerlinggedrag. Omdat leerlingen gebruik maken van eigen talenten, worden zij gemotiveerd om te leren en sneller tot de oplossing van een probleem te komen. Omdat er op de stagescholen vrijwel geen creatieve lessen worden gegeven en omdat het lesmateriaal hier ook nauwelijks gebruik van maakt, gaat dit onderzoek uit van de leerlingervaring van creatief onderwijs.

Aan de hand van drie ontworpen creatieve grammaticalesen Spaans, wordt onderzocht hoe leerlingen dit creatieve onderwijs ervaren.

1.B. Onderzoeksvragen en hypothese

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal: Hoe ervaren leerlingen een creatieve grammaticales Spaans? De deelvragen die we gaan behandelen om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen zijn als volgt:

Deelvraag 1: Hoe ervaren de leerlingen de creatieve grammaticalesen Spaans emotioneel?

Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerlingen de inhoud van de creatieve grammaticalesen Spaans?

Deelvraag 3: Welk emotioneel leerlinggedrag neemt de lesgevende docent waar?

Deelvraag 4: Welk leerlinggedrag wordt door de lesgevende docent geobserveerd met betrekking tot de inhoud van de lessen?

Binnen dit kwalitatieve onderzoek onderscheiden wij de volgende kernconcepten:

Onder een creatieve les verstaan wij het verwerken van de lesstof door de integratie van één van de meervoudige intelligenties van Gardner. Van de acht intelligenties die Gardner onderscheidt, zijn er in dit onderzoek drie gekozen: de muzikaal-ritmische-, de visuele-ruimtelijk en de ruimtelijke-bewegings-intelligentie. We kiezen specifiek voor deze drie intelligenties omdat ze kunnen worden toegepast in grammaticalesen. Zoals gezegd in het theoretische kader worden de verbaal-linguïstische en de logisch-wiskundige intelligentie al vaak ingezet in het onderwijs. De reden waarom we de naturalistische, de interpersoonlijke en de intrapersonlijke intelligentie niet meenemen in dit onderzoek is omdat zij in andere schoolvakken al aan bod komen (biologie, maatschappijleer, levensbeschouwing). We zetten deze intelligenties klassikaal in plaats van individueel in, omdat we in eerste instantie benieuwd zijn naar het effect van een creatieve grammaticales Spaans op de groep. Wij hebben hier ook voor gekozen uit praktische redenen: in een later stadium zou men dit in een later stadium aan kan passen aan het individu; hoe je differentiatie tussen leerlingen kunt toepassen wanneer het gaat om de door hen gebruikte intelligenties.

Met ervaren wordt in dit onderzoek het leerlinggedrag bedoeld dat zowel verbaal als non-verbaal wordt geuit naar aanleiding van een les, zowel gevoelsmatig als verstandelijk. We zullen dit in het onderzoek afwisselend met de termen 'cognitief – affectief' en 'emotioneel – verstandelijk' aanduiden. Omdat we in de leerlingenquêtes ter verduidelijking voor de leerlingen de laatstgenoemde termen gebruiken, nemen we deze ook regelmatig mee in dit artikel. Bij de gevoelsmatige of affectieve ervaring zal geobserveerd worden in hoeverre de leerlingen zich prettig en veilig voelen tijdens de les. Bij de verstandelijke of cognitieve ervaring observeren wij in hoeverre de leerlingen zich bewust zijn van het leerproces: of ze de lessen als leermoment hebben ervaren. Er is gekozen de focus te leggen op de gevoels – en gedragsvragen (affectief en cognitief), omdat in dit onderzoek het leerlinggedrag centraal staat en gedrag voort komt uit emotie (Agnew, C. R. et al., 2009). Wij zijn er van uitgegaan dat het in eerste instantie belangrijk is dat leerlingen deze manier van lesgeven als prettig en veilig ervaren en of ze gevoelsmatig een positieve ervaring

hebben. Voordat men het leerrendement en dus de verstandelijke ervaring van de les onderzoekt, heeft de emotionele ervaring een prioriteit.

Met grammatica Spaans wordt in dit onderzoek het verschil bedoeld tussen het gebruik van de *pretérito indefinido* en de *pretérito perfecto*. De *pretérito indefinido* wordt gebruikt om éénmalige handelingen aan te geven die in het verleden hebben plaatsgevonden en reeds zijn afgesloten. De *pretérito perfecto* wordt gebruikt om handelingen aan te geven die in het verleden begonnen zijn en die nog steeds voortduren of nog een effect hebben op de tegenwoordige tijd.

Een leerling is binnen het onderzoek een middelbare scholier die in de vierde of de vijfde klas van het havo of het vwo zit en het vak Spaans volgt. Deze scholieren zitten op ORS Lek & Linge te Culemborg of op het Varendonck College in Asten. In het hoofdstuk 'context' wordt verder ingegaan op de specifieke kenmerken van de leerlingen.

De hypothese is dat een deel van de leerlingen deze creatieve grammaticalesen Spaans als positief zullen ervaren en hier enthousiast over zullen zijn. Dit verwachten wij omdat de individuele intelligenties aangesproken zullen worden waardoor zij gemakkelijker leren. Wij verwachten echter niet dat deze didactiek op alle leerlingen een positief effect zal hebben. Dit sluit aan op de theorie van Gardner die uitgaat van het verschil tussen individuele intelligenties. Doordat wij ons, zoals eerder gezegd, op de groep richten en de les vanuit één intelligentie wordt gegeven, zal deze niet aansluiten op de individuele intelligenties van alle leerlingen.

1. C. De context

De context van het onderzoek bestaat uit de stagescholen, het leerjaar, het niveau van de leerlingen, het aantal leerlingen binnen één klas en de docent.

Het onderzoek is uitgevoerd op twee stagescholen: ORS Lek en Linge (Culemborg) en het Varendonck College (Asten). ORS Lek en Linge is een cultuurschool waar de leerling in contact komt met creativiteit door middel van vakken als drama en handvaardigheid. Er is veel aandacht voor muziek, creatief schrijven en excursies. Het Varendonck College (Asten) is een streekschool waar de nadruk ligt op talentontwikkeling van de leerling (TTO, Technasium, havo kansklassen). Daarnaast is de samenstelling van de verschillende klassen een factor: leerjaar, niveau (havo of vwo), en het aantal doubleurs. Om hier een overzicht van te krijgen, hebben we deze parameters verwerkt in onderstaand schema (figuur 1). Als laatste factor is er de docent. De twee docenten die de ontwerpen in de praktijk hebben uitgevoerd hadden een andere manier van lesgeven. Dit kunnen we illustreren aan de hand van de VIL uitslagen van beide docenten. Waar de ene docent overwegend 'tolerant' scoorde, werd de andere docent als 'gezaghebbend' gerapporteerd. De tolerante docent laat meer ruimte voor de leerling en komt ietwat onzekerder over dan de gezaghebbende docent die strenger optreedt en een leidende houding uitstraalt. Omdat het om twee personen gaat die de lessen hebben gegeven, kan het verschil in docent een rol spelen.

	Verhouding jongens - meisjes	Doubleurs
Varendonck College, Asten		
4HAVO	9 meisjes 1 jongen	3 doubleurs (afstromers VWO)
4VWO	16 meisjes 9 jongens	Geen doubleurs
ORS Lek en Linge, Culemborg		
5 VWO	19 meisjes 4 jongens	5 doubleurs (4 naar 5 VWO)

2. Methode

2.A. Respondenten

De respondenten zitten in de vierde en vijfde klas van het havo en het vwo en volgen het vak Spaans. We hebben gekozen voor deze klassen omdat ze beiden in het curriculum op dit moment hetzelfde grammaticale onderwerp voor het eerst behandelen. Voor de omschrijving van de respondenten verwijzen we naar figuur 1 waarin wordt aangegeven hoe de klassen zijn samengesteld.

2.B. Instrumenten

De onderzoekinstrumenten die wij voor dit onderzoek hebben gekozen zijn de drie ontworpen lessen, leerlingenquêtes en de directe waarneming van de docenten. De drie lessen dienen om de leerlingen een creatieve grammaticales Spaans te laten ervaren. De reden om enquêtes af te nemen is dat dit voor leerlingen een makkelijke manier van evaluatie is. Ze hebben de mogelijkheid te kiezen uit verschillende antwoorden en hoeven zelf niets te formuleren. De directe waarneming is een aanvulling op deze enquêtes. Door de docent in kwestie (en een observant) de leerlingen te laten observeren (zowel verbaal als non-verbaal) wordt de leerlingervaring verder onderzocht.

De drie ontworpen lessen

Op basis van de meervoudige intelligenties van Gardner zijn er drie verschillende grammaticales lessen ontworpen: een les gebaseerd op de muzikale-ritmische intelligentie, een les gebaseerd op de visueel-ruimtelijke intelligentie en een les gebaseerd op de ruimtelijke-bewegings intelligentie. In dit onderzoek refereren we op de volgende manier naar deze lessen: de ritmische les, de visuele les en de ruimtelijke les. De lessen zijn systematisch opgebouwd en bestaan uit:

benodigde materialen, inleiding van de les, kern van de les en afsluiting van de les (bijlage 6a, 6b en 6c).

De eerste les is gebaseerd op de muzikale-ritmische intelligentie. Over het gebruik maken van ritmische en melodische tonen om zo de muzikale intelligentie aan te spreken, schrijft Armstrong dat “musical tones can be used as a creative tool for expressing concepts, patterns, or schemas in many subjects (...) This strategy offers ample opportunity for creative expression from both teachers and students’ (Armstrong, 2009, p. 87). Door de grammatica-onderdelen te combineren met muzikale klanken, wordt er een creatieve connectie gemaakt tussen een talig onderwerp en een praktische uitvoering hiervan. Door de korte klanken (bijv. xylofoon) te verbinden aan de tijd die staat voor een éénmalige actie en de lange klanken (bijv. triangel) te verbinden aan de tijd die staat voor een langdurige activiteit in het verleden, werd er van de leerlingen verwacht dat ze op deze manier de tijden aan hun betekenis zouden verbinden.

Dit gebeurt ook bij de andere twee lessen: bij de visuele les is geprobeerd om juist geen motorische, maar een beeldende intelligentie aan te spreken. De visuele les werkt binnen het kader van de visuele intelligentie en maakt gebruik van metaforen. Deze metaforen zorgen ervoor dat de leerling het ene idee (het verschil tussen de twee verleden tijden) moet koppelen aan een ander, niet gerelationeerd idee (de plaatjes). Armstrong legt uit dat “a picture metaphor expresses this concept in a visual image (...) The educational value of using metaphors lies in establishing connections between what a student already knows and what is being presented’ (Armstrong, 2009, p. 81). Door de leerlingen de Spaanse verleden tijden te laten combineren met plaatjes, associëren de leerlingen de tijden met visuele beelden. De *indefenido* werd verbonden aan acties die maar éénmalig plaatsvonden (de ontdekking van Amerika door Columbus) terwijl de *perfecto* werd verbonden aan activiteiten die langer duurden (de Spaanse Burgeroorlog). Door Spaanse geschiedenis erbij te betrekken kreeg deze les nog een extra dimensie.

De ruimtelijke les, waarbij de lichamelijke intelligentie wordt aangesproken, is erop gebaseerd de leerlingen de stof te laten verwerken door een fysieke handeling. Deze les is ontworpen vanuit de lichamelijk-kinetische intelligentie. Armstrong geeft als praktisch voorbeeld het uitvoeren van een toneelstuk: “classroom theater: to bring out the actor in each of your students, ask them to enact the texts, problems, or other material to be learned by dramatizing or roleplaying the content” (Armstrong, 2009, p. 83). Door gebruik te maken van de ruimte in het lokaal, worden leerlingen gestimuleerd praktische handelingen te verrichten om zo de grammatica beter te begrijpen. Door de leerlingen in groepjes eerst de woorden op te laten schrijven werd hun voorkennis geactiveerd. Daarna (de leerlingen liepen door de klas), werden de bewegingen van de leerlingen verbonden aan de grammaticale onderwerpen. Door de leerlingen motorisch te stimuleren werd de kinetische intelligentie van de leerlingen aangesproken.

De enquêtes

De enquête (bijlage 2) bestaat uit twee groepen vragen die onderverdeeld zijn in subvragen. De indeling van de enquêtevragen is niet gebaseerd op een bestaande vragenlijst Deze is slechts gebaseerd op aanbevelingen van 'T Hart en Boeije (2005) in *Onderzoeksmethoden*. Deze

aanbevelingen hebben we gekoppeld aan onze focus op gevoelsvragen waardoor we tot de volgende indeling zijn gekomen: oppervlakkige gevoelsvragen, vergelijkende gevoelsvragen, conceptvragen, emotionele vragen en gedragsvragen. De oppervlakkige en vergelijkende gevoelsvragen en de emotionele vragen dienen om de emotionele ervaring te verwoorden. De conceptvragen en de gedragsvragen richten zich op de inhoudelijke ervaring van de leerlingen.

De zogenaamde *oppervlakkige gevoelsvragen* zijn gericht op het gevoel van de leerling bij de bewuste les. De focus ligt hierbij op het gevoel dat deze creatieve les oproept bij de leerling. *De vergelijkende gevoelsvragen* sluiten hier op aan. We gaan hier in op de vergelijking van de oppervlakkige gevoelsvraag met andere talige vakken of lessen in het algemeen. Waarin we bij de oppervlakkige gevoelsvraag nieuwsgierig zijn naar een algemene mening over de creatieve les (Ik vond deze les leuk/interessant/relevant) zijn we dat in de vergelijkende gevoelsvraag naar het verschil tussen onze les en andere lessen van andere vakken (met andere docenten). We hopen dat hieruit een verschil is op te maken en er een conclusie getrokken kan worden over het niveau en de toepassing van creativiteit op de school in het algemeen.

De conceptvragen bevragen de leerling over het begrijpen van de leerdoelen. Wanneer in een conceptvraag gevraagd wordt of deze les creatief was, is het doel erachter te komen wat de leerling verstaat onder deze creativiteit. *Emotionele vragen* beslaan veelal het onderwerp 'veiligheid'; of een leerling zich prettig en veilig voelt in de creatieve les. Voor de introductie van creativiteit op een traditionele school is het van belang dat de werksfeer aangenaam en veilig is.

De gedragsvragen beslaan concreet gedrag. Het gaat hier om het leerrendement van de les en of de leerling een ander inzicht heeft gekregen in het vak Spaans. Deze vragen hebben soms een vergelijkend karakter wanneer de vraag een vergelijking maakt met een ander vak. Wij verwachten dat de gedragsvragen niet gemakkelijk zijn in te vullen door de leerlingen. Zij moeten namelijk eerst goed nadenken over wat zij verstaan onder begrippen als 'hard werken', 'aan worden gezet tot nadenken' of 'op een andere manier omgaan met de stof'. Van bovenbouwklassen is de verwachting echter dat zij hiertoe in staat zouden moeten zijn. Nadat de concepten en activiteiten (bovengenoemde begrippen) door de leerlingen gedefinieerd en begrepen zijn kunnen zij hun mening geven.

De antwoordmogelijkheden zijn verdeeld over een 6-puntsschaal. '0' is altijd 'helemaal niet van toepassing', waar '5' 'volledig van toepassing' betekent. De antwoordmogelijkheden zijn qua formulering afhankelijk van de vraagstelling. Er zijn namelijk 'van toepassing-antwoorden' en 'mee eens/oneens-antwoorden', telkens op een schaal van 5. Dit zal voor bovenbouwleerlingen goed te begrijpen zijn. Door het experimentele karakter van de lessen konden wij vooraf niet voorspellen wat het effect van de lessen zou zijn en of de enquêtevragen hiervoor toereikend zouden zijn. De ruimte voor opmerkingen onderaan de enquête gaf de leerlingen de gelegenheid de enquêtevragen zo nodig aan te vullen met extra informatie. In het onderzoek nemen we alleen de opmerkingen mee die aansluiten op het doel van het onderzoek - het ervaren van een creatieve grammaticales Spaans. De opmerkingen dienen ter ondersteuning van en aanvulling op de enquêtes en worden ingedeeld bij zowel de emotionele ervaring, als de ervaring met betrekking tot de inhoud van de les. Deze opmerkingen nemen we niet mee in de resultaten die in

staafdiagrammen worden weergegeven, maar worden slechts ter ondersteuning in de conclusie gebruikt.

Directe waarneming door docent en observant

Het derde instrument dat wij gebruiken is de directe waarneming van de uitvoerende docenten. Hierbij hebben wij een onderscheid gemaakt tussen verbale en non-verbale feedback van leerlingen. Met verbale feedback bedoelen we de woordelijke reacties (opmerkingen, kreten) van leerlingen op de lessen. Met non-verbaal bedoelen we het gedrag van de leerlingen en de manier waarop ze de stof zelf verwerken. Deze vorm van feedback is erg belangrijk omdat een enquête hier vaak niet aan kan beantwoorden. Verder hebben de docenten gekeken naar de uitvoerbaarheid van de grammaticalessen. Tijdens en na de lessen hebben de uitvoerende docenten aantekeningen gemaakt die na de lessen met elkaar zijn vergeleken, zodat de observaties met elkaar werden uitgewisseld. Tevens was er bij de lessen op Lek en Linge naast de uitvoerende docent een extra observant aanwezig die het leerlinggedrag heeft geobserveerd. Hier was dus sprake van twee observanten, waar er op Varendonck College één observant was, namelijk de uitvoerende docent zelf.

2.C. Onderzoeksopzet

De drie onderzoekers gaan eerst drie verschillende grammaticalessen ontwerpen aan de hand van drie verschillende intelligenties. Elke onderzoeker ontwerpt aan de hand van een schema een creatieve les.

Deze drie lessen worden op de twee stagescholen, ORS Lek en Linge en het Varendonck College, gegeven door twee van de drie onderzoekers. De creatieve grammaticalessen zullen gegeven worden in drie verschillende havo en vwo klassen: twee vierde klassen (één havo en één vwo) en één vijfde klas (vwo). Ter aanvulling zal de derde onderzoeker de lessen op ORS Lek en Linge observeren. De leerlingen worden van tevoren niet ingelicht over de creatieve les om de ervaring van de leerlingen niet te beïnvloeden.

Tijdens het uitvoeren van de lessen zullen de docenten aan de hand van vooropgezette punten observeren. Deze punten houden in dat we de leerlingen op verbaal en non-verbaal gedrag observeren. Er wordt bijgehouden welke positieve dan wel negatieve opmerkingen er worden gemaakt, wat de houding is van de leerlingen tijdens de les en of de leerlingen aan het werk gaan en op welke manier zij dit doen. Na de les worden de enquêtes uitgedeeld aan de leerlingen en zullen zij deze invullen. De instructie die hierbij gegeven wordt is dat ze de vragen moeten beantwoorden naar aanleiding van de specifieke les. Als er vragen zijn over de enquêtevragen wordt hier zo kort mogelijk antwoord op gegeven.

Na het geven van de drie lessen worden de enquêtes en de geschreven directe waarneming verzameld en geanalyseerd. Door de uitkomsten met elkaar te vergelijken, kunnen we een conclusie trekken over de leerlingervaring tijdens een creatieve grammaticales Spaans.

2.D. Analysemethode: validiteit en betrouwbaarheid

Er is in dit onderzoek gekozen voor een kwalitatieve in plaats van een kwantitatieve benadering, omdat het er om gaat een eerste indruk te krijgen van de leerlingervaring tijdens een creatieve grammaticales Spaans. Dit betekent dat er in de resultaten wel wordt gesproken over percentages, maar dat er verder geen statistische analyse is uitgevoerd. Dit betekent dat er in de resultaten wel wordt gesproken over percentages die voort zijn gekomen uit de enquêtes, maar deze percentages dienen louter om tendensen aan te geven en ze worden niet gepresenteerd als absolute cijfers. Er is verder ook geen statistische analyse uitgevoerd. Bij een eerste onderzoek vinden wij het belangrijk om eerst het geheel te observeren alvorens ons te richten op specifiek kwantitatief onderzoek.

Na de lessen zijn de data vanuit de enquêtes samengevoegd en zijn de gegevens geanalyseerd volgens de deelvragen. Eerst is er bekeken wat de leerlingen hebben geantwoord op de vragen die betrekking hadden op de emotionele beleving van de les. Daarna zijn de antwoorden over de inhoudelijke beleving ook samengevoegd. Er is in beide gevallen een overzicht gemaakt van alle percentages per les per docent, per les in totaal en het totaal van alle lessen bij elkaar. Naar aanleiding daarvan is er bekeken welke cijfers een helder en duidelijk beeld laten zien, zowel positief als negatief. Ook zijn de cijfers die geen eenduidige uitkomst opleverden in ogenschouw genomen. Het gaat hier om vragen die leerlingen heel divers of juist neutraal beantwoord hebben.

Deze analysemethode is ook toegepast op de directe waarneming. Na een inventarisatie van de gegevens zijn de antwoorden gekoppeld aan de emotionele of de verstandelijke beleving van de leerlingen. Na het maken van een overzicht (zowel per docent en per les, als alle lessen bij elkaar), is er gekeken naar duidelijke overeenkomsten en verschillen, maar ook naar de niet eenduidige antwoorden.

De validiteit en de betrouwbaarheid van de leerlingenuêtes zijn gepretest op ORS Lek en Linge. Deze enquêtes zijn afgenomen na een reguliere grammaticales waarbij de leerlingen alle vragen hebben ingevuld. De vragen die betrekking hadden op creatieve elementen zijn niet toegelicht, de intentie was immers om de leerlingen zelf de vragen te laten interpreteren. Tijdens deze pretest bleek dat leerlingen de vragenlijsten probleemloos konden invullen, wat de validiteit en betrouwbaarheid van de enquêtes ten goede komt. Het invullen van de vragenlijsten is probleemloos verlopen. De validiteit en betrouwbaarheid van de directe waarneming valt in twijfel te trekken omdat het hier niet gaat om een objectieve waarneming. Wij hebben dit proberen te nuanceren door één docent de drie lessen van één van de andere docenten te laten observeren als controle-element binnen de directe waarneming. Op deze manier kon er gekeken worden of en in hoeverre de waarnemingen van de docent en de observant overeenkwamen en konden de overeenkomsten en verschillen besproken worden.

3. Resultaten

De resultaten van de leerlingenquêtes en de directe waarneming van de docerende docenten dienen om te bepalen hoe leerlingen een creatieve grammaticales Spaans ervaren. We hebben er voor gekozen om de resultaten te bespreken die een duidelijke tendens laten zien. De vragen die een resultaat laten zien dat niet eenduidig was hebben we daarom niet belicht in de lopende tekst maar zijn voor de volledigheid wel opgenomen in de grafieken. Dit gaat om de vragen 10, 11, 15 en 21 die de mate van creativiteit van de les omvatten. Een mogelijke reden hiervoor is dat onbekend is hoe de leerlingen deze begrippen hebben geïnterpreteerd. Doordat ze niet zijn geïntroduceerd op wat de onderzoekers onder creativiteit en uitdagende lessen verstonden, hebben de leerlingen waarschijnlijk verschillende interpretaties aan deze vragen gegeven.

De resultaten zijn in dit artikel niet per les behandeld, maar verwerkt aan de hand van de deelvragen om zo een duidelijke scheiding tussen emotioneel en verstandelijk te illustreren. In de onderstaande tabellen verwijzen de cijfers naar het feitelijk aantal leerlingen die in de lopende tekst zijn omgezet in percentages.

Deelvraag 1:

Hoe ervaren de leerlingen een creatieve grammaticales Spaans emotioneel?

In de grafieken 3.1 tot en met 3.3 worden alle emotionele stellingen uit de leerlingenquêtes weergegeven. De vragen die hierin zijn opgenomen komen voornamelijk uit het tweede gedeelte van de vragenlijst. Het gaat hier om de vragen 1 t/m 3, 8 en 9, 12 en 13 en 18 t/m 25. Daarbij zijn de percentages aan het einde van de vragenlijst en de opmerkingen die betrekking hadden op de emotionele ervaring van de les ook opgenomen.

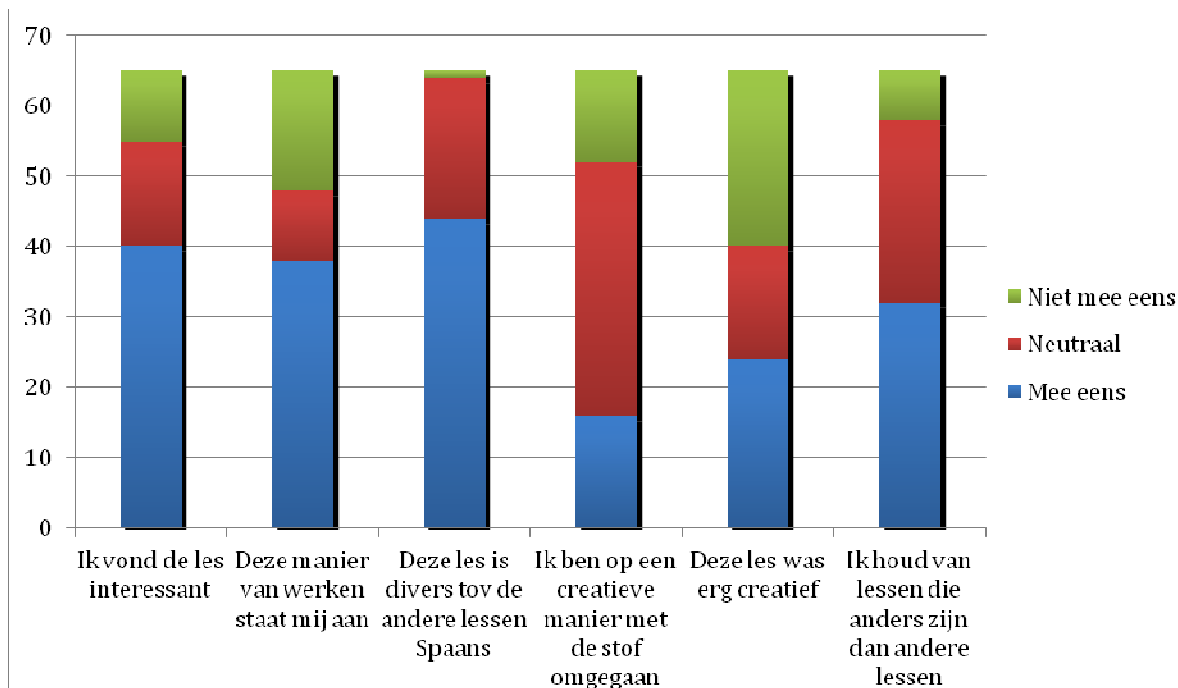
In de grafieken is te zien dat over het algemeen de lessen als interessant en prettig werden ervaren en de leerlingen voelden zich veilig. Van de leerlingen geeft 61% aan de lessen interessant te vinden en 58% vond de manier van werken prettig. Van de ondervraagde leerlingen vond het overgrote deel, namelijk 81%, de sfeer in de klas prettig en slechts 4% van de leerlingen ervoeren de sfeer als onprettig. Dit gevoel van veiligheid wordt door het grootste deel van de leerlingen, namelijk 80%, bevestigd. Bij de ruimte voor opmerkingen werden de volgende opmerkingen soms toegevoegd: "Gezellige leerzame les, iedereen deed leuk mee" en "Ik vond het leuk een keer op een andere manier les te krijgen".

De lessen werden niet zo sterk als uitdagend of activerend beoordeeld: 17% geeft aan dat de les uitdagend was en 18% vond dat ze hard gewerkt hadden in vergelijking met andere lessen Spaans. Daarentegen ervoeren de leerlingen het actieve karakter van de lessen als prettig: 61% is het hier mee eens.

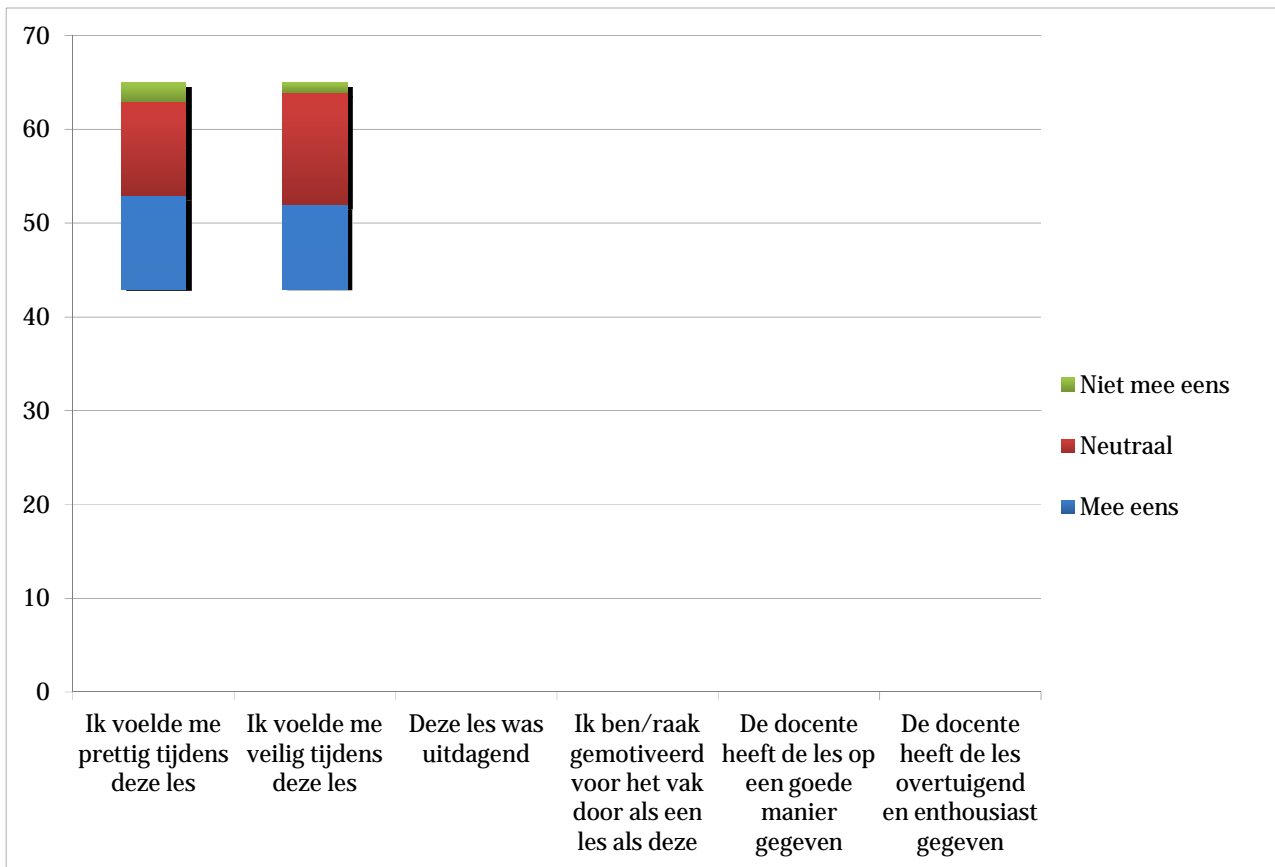
Uit de cijfers blijkt dat de meeste leerlingen niet per se gemotiveerd raken en dat één derde van de leerlingen enthousiast werd van de les. Toch wil de helft van de leerlingen met meer

regelmaat op deze manier les krijgen in het algemeen en 47% zou vaker op deze manier les willen krijgen bij het vak Spaans.

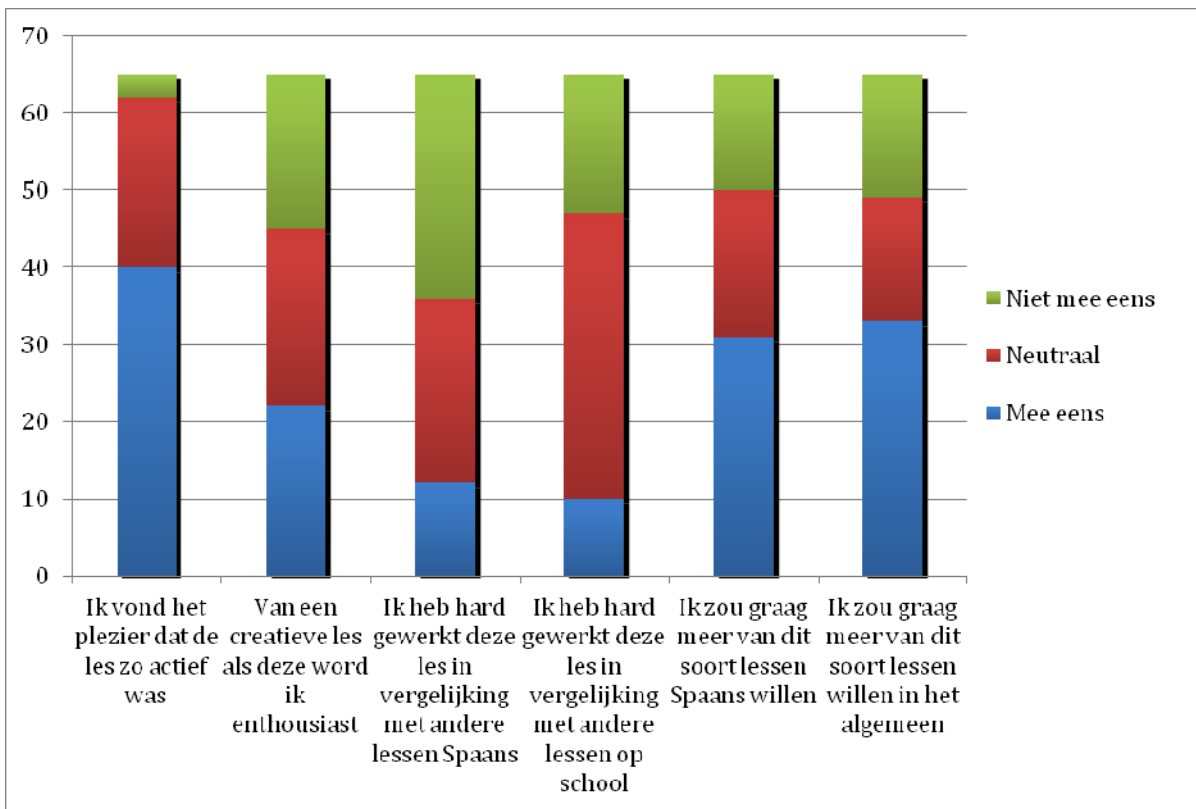
Met betrekking tot de verdeling van de cijfers over de afzonderlijke lessen, blijkt dat 84% van de respondenten de les goed vond uitgevoerd op het moment dat één van de lio's haar eigen les gaf. Daarentegen vindt 16% dat de les goed uitgevoerd werd terwijl één van de lio's een les gaf die niet door haar zelf ontworpen was.



Grafiek 3.1: Hoe ervaren de leerlingen de creatieve grammaticales Spaans emotioneel ? (1)



Grafiek 3.2: Hoe ervaren de leerlingen de creatieve grammaticales Spaans emotioneel? (2)



Grafiek 3.3: Hoe ervaren de leerlingen de creatieve grammaticales Spaans emotioneel?(3)

Deelvraag 2:

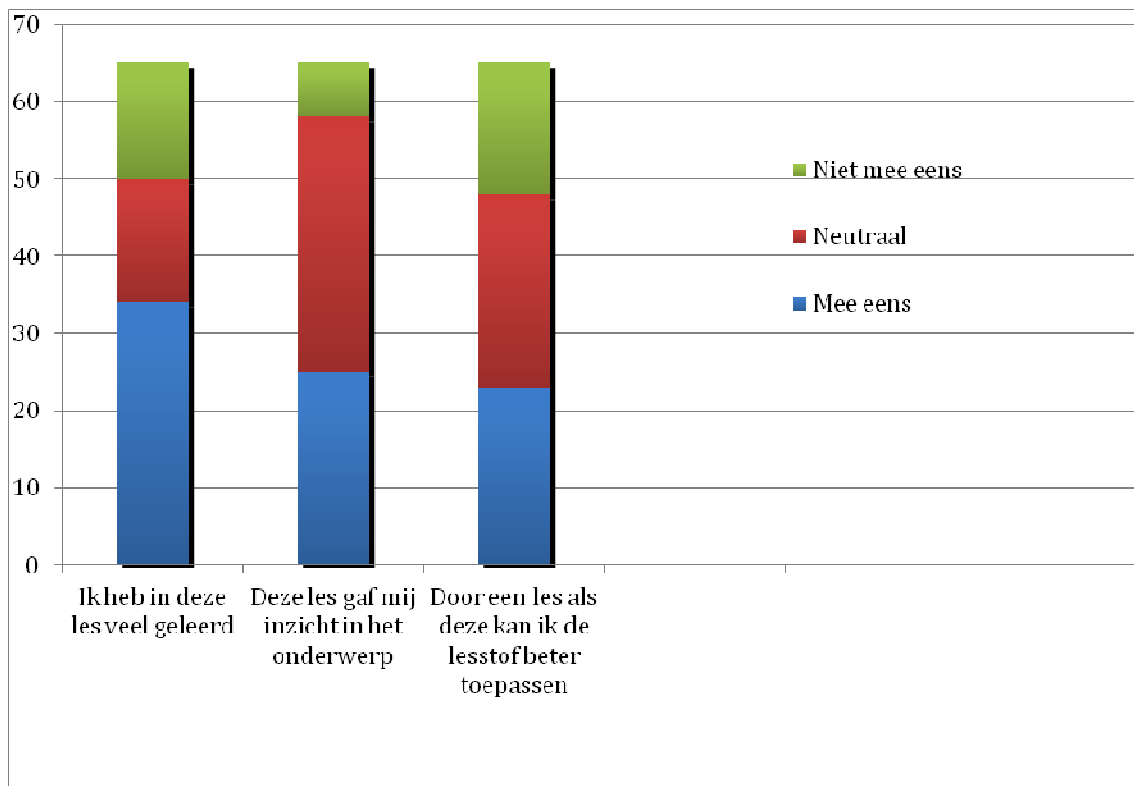
Hoe ervaren leerlingen de inhoud van een creatieve grammaticales Spaans?

Binnen deze deelvraag hebben we de vragen 4 t/m 7, 11 en 14 en 16 t/m 17 en de eventuele opmerkingen opgenomen. De resultaten zijn in grafiek 3.4 en 3.5 opgenomen.

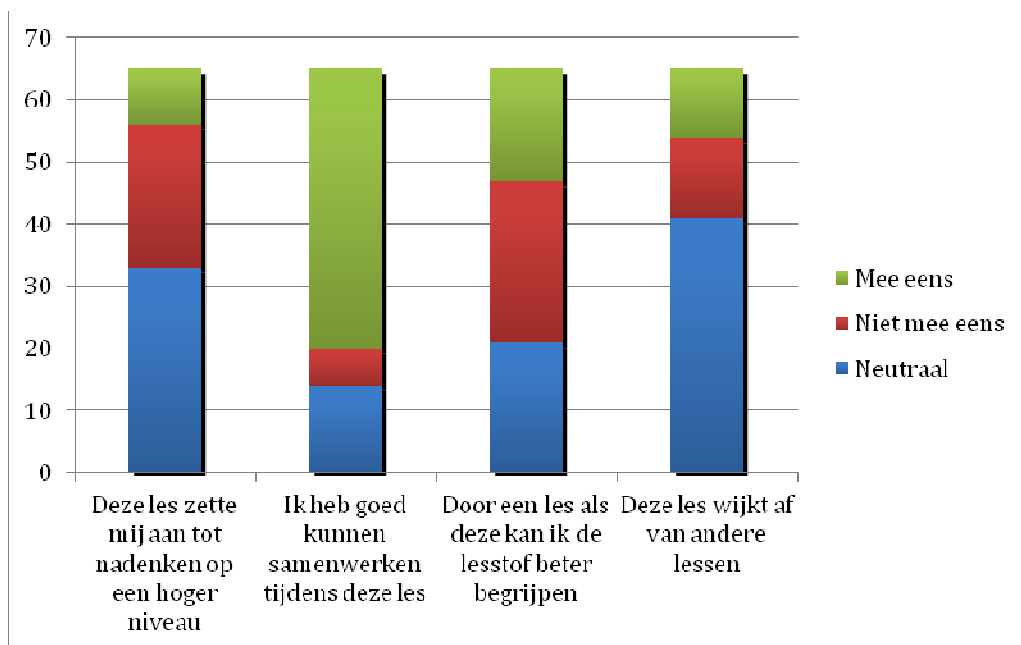
Op de vragen over het begrijpen van de leerstof antwoordt minder dan één derde met eens en maar 34% geeft aan dat ze de stof nu beter kunnen toepassen. Daarbij geeft 38% aan meer inzicht te hebben verworven in het onderwerp. Slechts 14% zegt dat de lessen hen hebben aangezet tot nadenken op een hoger niveau; de helft van de leerlingen heeft neutraal geantwoord.

Bovendien geeft 69% van de leerlingen aan dat ze goed hebben kunnen samenwerken en veel geleerd hebben: dit wordt bevestigd door 52% van de respondenten. Verder is 63% het ermee eens dat de les afwijkt van de lessen die andere docenten geven.

Bij de opmerkingen werd het leerrendement door de leerlingen zowel positief als negatief beoordeeld. Dit wordt gestaafd door het volgende commentaar van een leerling dat we vaker zijn tegengekomen: "Positief: meer geleerd dan normaal, iets nieuws. Negatief: stof niet heel veel toegepast, met uitzondering van de laatste opdracht".



Grafiek 3.4 : Hoe ervaren de leerlingen de inhoud van de creatieve grammaticales Spaans? (1)



Grafiek 3.5: Hoe ervaren de leerlingen de inhoud van de creatieve grammaticalessen Spaans? (2)

Deelvraag 3:

Welk emotioneel leerlinggedrag neemt de lesgevende docent waar?

Gelet op het verbale gedrag van de leerlingen was de waarneming dat bij de goed lopende lessen een groot deel van de leerlingen enthousiast werd. Dit kwam naar voren in citaten als: "Het was heel leuk. We mochten knippen en plakken enzo!" en "Het was een leuke les mevrouw!" Deze tendens wordt bevestigd door de docentervaringen tijdens de uitvoering van de lessen. Het is namelijk gemakkelijker en doeltreffender een les te geven die ontworpen is door de docent zelf in plaats van een les die een ander heeft ontworpen

Het non-verbale gedrag van de leerlingen liet zien dat over het algemeen de leerlingen actief meededen tijdens de lessen. Ze gingen serieus aan het werk met de opdracht en voerden de gevraagde activiteiten uit.

Deelvraag 4:

Welk leerlinggedrag neemt de wordt door de lesgevende docent geobserveerd met betrekking tot de inhoud van de lessen?

Het verbale gedrag van de leerlingen liet zien dat er veel vragen werden gesteld over de uitvoering van de activiteiten. Met name tijdens de ritmische les kwamen er veel vragen en opmerkingen. Hieruit bleek dat de leerlingen in deze les over te weinig (voor)kennis beschikten om

het leerrendement te verhogen. Ze begrepen niet goed wat ze moesten en reageerden als volgt: “Mevrouw, waarom moeten we dit doen? Dit slaat toch nergens op? Wat is de bedoeling? We zitten toch bij Spaans?”

Non-verbaal hebben we waargenomen dat sommige leerlingen de lessen inhoudelijk positief hebben ervaren: sommige leerlingen gingen enthousiast aan het werk met de stof en probeerden complexere zinnen te maken dan dat er van ze gevraagd werd. Over het algemeen is echter gebleken dat de ordeverstoringen tijdens deze les toenamen in verhouding met reguliere lessen. Met name tijdens de muzikale les: omdat leerlingen niet om wisten te gaan met de combinatie tussen muziek en grammatica namen de ordeverstoringen toe.

4. Conclusie

Dit onderzoek tracht de hoofdvraag “Hoe ervaren leerlingen een creatieve grammaticales Spaans?” te beantwoorden. Om tot een antwoord op deze hoofdvraag te komen zullen eerst de deelvragen beantwoord worden.

Deelvraag 1:

Hoe ervaren de leerlingen de creatieve grammaticales Spaans emotioneel?

Uit de resultaten is gebleken dat het grootste deel van de leerlingen de creatieve grammaticales Spaans als prettig en interessant heeft ervaren. De lessen werden niet zozeer gezien als uitdagend, activerend of motiverend, maar wel als veilig en gemakkelijk. Deze emotionele ervaring ondersteunt het positieve werkklimaat van de lessen waarin creatief onderwijs kon worden vormgegeven. Zoals Gardner stelde in *Art, Mind and Brain* (1982), is het nadeel van een creatieve les dat “to pursue this risky undertaking, they [de creatieve leerling] must be courageous and willing to deviate from the pack (...) The incidence of extreme creative behavior is so unusual that perhaps it can occur only under very special circumstances” (Gardner, 1982, p. 356). De leerlingen hebben aangegeven dat ze de lessen als positief ervoeren ondanks dat ze te maken hadden met lessen waaraan ze niet gewend waren. De ‘emotionele veiligheid’ (Teitler, 2009, p. 33) is dus gewaarborgd. Opvallend is dat de leerlingen de lessen die door hun eigen docenten waren ontworpen, beter beoordeelden dan wanneer dit niet het geval was.

Deelvraag 2:

Hoe ervaren de leerlingen de inhoud van de creatieve grammaticalesen Spaans?

Uit de resultaten blijkt dat de verstandelijke ervaring van de lessen minder positief is dan verwacht. Wanneer er gevraagd wordt of de leerlingen de stof nu beter begrijpen, antwoordt minder dan één derde het hiermee eens te zijn. Hetzelfde geldt voor de vraag of de stof nu beter kan worden toegepast. Gardner stelt dat wanneer mensen hun persoonlijke intelligentie gebruiken, ze de uit te voeren activiteit meer waarderen en dat dit tot betere resultaten leidt: "the creative individual comes to love his work" (Gardner, 1982, p. 355). Gezien de resultaten uit de enquêtes werden leerlingen inhoudelijk geprikkeld en aangezet tot samenwerken, maar leverde dit maar voor één derde van de klas een beter verstandelijk begrip van de grammatica op.

Deelvraag 3:

Welk emotioneel leerlinggedrag neemt de lesgevende docent waar?

Met betrekking tot de directe waarneming hebben wij geconcludeerd dat de leerlingen de lessen als interessant ervoeren: zowel verbaal als non-verbaal werd duidelijk gemaakt dat de leerlingen serieus aan de slag gingen met de stof en zij reageerden positief op de lessen. Daarnaast is gebleken dat de ritmische les als minst positief werd ervaren. Door ordeverstoringen en opmerkingen tijdens de lessen werd duidelijk dat de leerlingen deze les als het minst prettig ervoeren. Wanneer er sprake is van gewenning aan een bepaald onderwijssysteem verloopt een les doorgaans met minder ordeverstoringen.

Deelvraag 4:

Welk leerlinggedrag neemt de wordt door de lesgevende docent geobserveerd met betrekking tot de inhoud van de lessen?

Met betrekking tot de directe waarneming hebben wij geconcludeerd dat met name door de hoeveelheid vragen die de leerlingen stelden in combinatie met de ordeverstoringen (van het niet begrijpen van het leerdoel), de leerlingen de lessen inhoudelijk niet als positief ervoeren. Ondanks dat een aantal leerlingen aan het werk ging met de stof en deze op een goede manier toepaste, begreep de meerderheid het grammaticale leerdoel niet.

Hoofdvraag:

Hoe ervaren leerlingen een creatieve grammaticales Spaans?

Uit de resultaten van het onderzoek valt op te maken dat de leerlingen de creatieve grammaticalesen Spaans op twee manieren ervoeren.

Emotioneel gezien werden de lessen als positief ervaren. Ondanks dat het grootste deel van de leerlingen de lessen niet zo zeer als activerend of uitdagend ervoer, laten de leerlingenenquêtes en de directe waarneming van de docenten zien dat de leerlingen de lessen interessant, actief en prettig vonden. Opvallend is dat als een les gegeven werd door een docent

die deze zelf ontworpen had, deze les positiever ervaren werd door de leerlingen. Met het oog op de inhoud laat het onderzoek zien dat de leerlingen de creatieve benadering van de grammaticales Spaans niet meteen ervoeren als bevorderend voor het begrip van de lesstof. Ze stelden veel vragen over de inhoud van de stof en de meerderheid gaf aan dat ze de stof niet beter begrepen en niet meer inzicht hebben verworven.

Kortom, we kunnen concluderen dat de leerlingen een creatieve grammaticales Spaans op emotioneel vlak positief ervaren. Dezelfde leerlingen ervaren de inhoud van een creatieve grammaticales Spaans als minder positief. Dit hangt samen met de mogelijkheid dat er binnen één klas meerdere intelligentietypen voorkomen. Terwijl één leerling werkt vanuit één van de drie geselecteerde intelligenties, is dit voor een andere leerling een minder effectieve manier om te werken. Dit heeft mogelijk tot gevolg dat niet alle leerlingen binnen één klas de lessen zullen waarderen. Hieruit concluderen wij dat de ervaring van de leerling in een creatieve grammaticales Spaans afhankelijk is van de dynamiek van een klas (sfeer), de ervaring met het grammaticale onderwerp en de werkvorm. Het niveau van de leerling en de kwaliteit van de docent spelen hierin vanzelfsprekend ook een rol.

Discussie

Dit verkennende onderzoek is bescheiden en kwalitatief van opzet. Ten eerste hebben we de creatieve grammaticales in drie klassen uitgevoerd. Hierbij ging het om een totaal van 65 leerlingen, een relatief kleine groep respondenten. Omdat de muzikale les wegens omstandigheden niet uitgevoerd kon worden op ORS Lek en Linge, is hier de groep respondenten wat kleiner.

Er is in dit onderzoek van te voren geen onderzoek gedaan naar de intelligenties die bij de individuele leerlingen in de verschillende klassen voorkwamen, of welke intelligenties het meest vertegenwoordigd werden binnen één klas. Er is gekozen om per les één intelligentie aan een hele klas voor te leggen omdat het onderzoek zich anders te veel zou richten op het differentiëren tussen de verschillende intelligenties. Het gevolg hiervan is dat er van één van de door ons gekozen drie intelligenties binnen één van de klassen misschien nauwelijks sprake is.

Een ander discussiepunt is dat de leerlingen op het Varendonck College vanaf de tweede klas Spaans krijgen en hierin centraal schriftelijk examen doen. Op ORS Lek en Linge wordt Spaans elementair aangeboden vanaf de vierde klas en daarom wordt er een schoolexamen afgelegd. Dat wil zeggen dat de leerlingen op het Varendonck College een bredere voorkennis van de taal kunnen hebben ten opzichte van hun leeftijdsgenoten van het ORS Lek en Linge.

Een tweede discussiepunt binnen de stagepraktijk is dat op het ORS Lek en Linge in Culemborg de ritmische les niet uitgevoerd. De reden hiervoor was omdat de leerlingen na de visuele les aangaven dat ze de resterende tijd van dat lesuur liever besteedden aan reguliere grammaticales. Om de leerlingen niet te overladen met een nieuwe werkvorm is besloten gehoor te geven aan de reactie van de leerlingen.

De drie verschillende lessen zijn uitgevoerd door twee verschillende docenten die allebei hun eigen stijl van lesgeven hebben. Dit kan een bepalende factor zijn voor de leerlingervaring.

De definitie van creativiteit die gebruikt is in dit onderzoek had voor de leerlingen verduidelijkt kunnen worden. Zo had er bijvoorbeeld een mindmap of een woordweb gemaakt kunnen worden of had er een inleidende discussie kunnen worden gevoerd.

Tot slot zou een grootschaliger kwalitatief onderzoek kunnen worden opgezet en zou er een statistische analyse kunnen worden uitgevoerd om onze indrukken verder te toetsen. Dit onderzoek heeft zich gericht op het verkrijgen van een eerste indruk van de leerlingervaring van een creatieve grammaticales Spaans. Als we het onderzoek breder hadden opgezet, zouden er meer data verzameld kunnen worden. Het gevolg hiervan zou zijn dat de conclusie van het onderzoek een bredere basis zou hebben en dat de conclusie een algemenere betekenis zou hebben.

Een suggestie hiervoor is dat alle acht meervoudige intelligenties van Gardner in worden gezet om een creatieve grammaticales Spaans te ontwerpen. Voor vervolgonderzoek is het dus interessant ook de andere intelligenties te verwerken in dergelijk onderzoek. Zo zou eenzelfde onderzoek zelfs kunnen worden uitgevoerd bij een bètavak, waar de logisch-wiskundige intelligentie in de les wordt verwerkt. Wanneer de focus op de ontwikkeling van de leerling door middel van creativiteit wordt gelegd kunnen de inter- en de intrapersonlijke intelligentie als uitgangspunt worden gekozen.

Ook kan vervolgonderzoek zich richten op de voorwaarden voor een dergelijke creatieve les om zo de juiste input tijdens de les te geven en er een zo positief mogelijke ervaring van leerlingen met dit soort lessen kan worden bereikt.

Met dank aan de begeleiding van dr. E. Mantingh en C. van Waveren Hogervorst.
Dankbaar zijn wij ook voor de vriendschappen waartoe dit onderzoek heeft geleid.

Jannie M.G. Wullms MA, Nanda H. Thuring MA en Hellen E.J. Scheres MA zijn docent-in-opleiding (2012-2013), respectievelijk voor het schoolvak Spaans aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar de introductie van creativiteit in het traditionele onderwijs. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

Bibliografie

Agnew, C. R. en Carlston en D. E., Graziano en W. G., & Kelly, J. R. (2009). Does emotion cause behavior?. *Then a Miracle Occurs: Focusing on Behavior in Social Psychological Theory and Research*. New York: Oxford University Press.

Alonso, E. en Sans, N. (2009). *Gente Joven 1*. Almere: Intertaal.

Armstrong, Thomas. (2009). *Multiple Intelligence in the Classroom*. Alexandria: ASCD.

Bijkerk, L. en Heide, W. van der. (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen in de praktijk*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Brugman, G. en Dudink, A. (1976). *De vraag naar creativiteit*. Amsterdam: Boom.

Corpas. (2011). *Aula Joven 1*. Almere: Intertaal.

Ebbens, S. en Ettekoven, S. 2013. *Effectief leren*. Amsterdam: Noordhoff Uitgevers B.V.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Hart 't, H. en Boeije, H. (2005). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Jeffrey, B. (2006). Creative Teaching and Learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 399-414.

Kooij, D. van der. (2012). Creatief denken brengt iedereen tot bloei. *Egoscoop*, 3, 15-18.

Morris, Wayne. (2006) Creativity, it's place in Education. Geraadpleegd 29 januari 2014 in http://www.jpbc.com/creative/Creativity_in_Education.pdf

Reid, A. (2004). Learning Domains and the process of Creativity. *Australian Educational Researcher*, 31, 45-62.

Rinkevich, J. (2011). Creative Teaching: why it matters and where to begin. *The Clearing House*, 84, 219-223.

Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 3, 166-169.

Teitler, P. (2013). *Lessen in Orde*. Bussum: Coutinho.

6. Bijlage 1: De creatieve lesontwerpen

6.A. De muzikaal-ritmische les

Benodigdheden:

- Muziekinstrument/muziekfragment dat een melodische klank maakt (gong, akkoord op een piano, triangel)
- Muziekinstrument/muziekfragment dat een ritmische klank maakt (xylofoon, drumsnare, tamboerijn)

Inleiding van de les

De les opent met een muziekfragment waarbij zowel lange, tonale tonen als korte, ritmische klanken aan bod komen. Na deze introductie vraagt de docent aan de leerlingen om na te denken en antwoord te geven op de volgende vragen:

- Wat is het verschil tussen de twee muziekfragmenten?
- Waar aan hoor je dat?
- Wat is het effect van dit verschil op een lied, een symfonie?

Wat is het verschil als je alleen één instrument bespeelt?

Laat heel bewust het inventariseren van de antwoorden weg: de leerlingen moeten zelf durven te beslissen, zonder de goedkeuring van de docent.

Kern van de les

1. Associëren

a. Verdeel de klas in groepen en laat ze de antwoorden die ze bedacht hadden met elkaar vergelijken. Samen moeten ze tot een eenduidig antwoord komen. Deze groepsovereenkomst moet worden ingevuld op een blad waarop twee kolommen staan. Ze moeten dus niet één zin maken ('er is verschil in hoe hard het instrument klinkt), maar bewust opschrijven bijvoorbeeld: 'klinkt zacht' of 'klinkt hard'.

b. Leg de volgende vragen voor aan de groepjes: "als je deze twee instrumenten associeert met de verleden tijden (twee tijden op het bord schrijven bij naam: *pretérito indefinido* en *pretérito imperfecto*) die we behandeld hebben, wat zouden jullie dan doen?" "Waarom zou je dat doen?" Op hetzelfde blad met de twee kolommen met het verschil tussen de instrumenten worden de twee tijden ingevuld.

2. Beklijven van de kennis

a. Begeleid de leerlingen door middel van een onderwijsleergesprek naar de juiste associatie, als ze daar nog niet gekomen zijn. Geef een voorbeeld van een *pretérito perfecto* en laat een lange klank horen, geef een voorbeeld van een *pretérito indefinido* en laat een korte klank horen.

b. Verduidelijk de muzikale associatie door duidelijk te herhalen wat de insteek was:

Gong, akkoord op een piano, triangel klinken langer door: *pretérito perfecto*

- Niet afgesloten handeling: het galmt door
- Niet belangrijk wanneer: de klank klinkt door

Xylofoon, drumsnare, tamboerijn, korte klanken, afgesloten en kort: pretérito indefinido

- Afgesloten handeling: het klinkt kort en krachtig
- Tijdsaanduiding: het gaat om een éénmalige actie

Deel 3: Zelf doen!

Instrueer de leerlingen om zelf 4 zinnen te maken waarin 8 klanken voorkomen, oftewel, maak 4 zinnen waar 8 keer een werkwoordsvorm in voorkomt. Dit moet vier keer een indefinido zijn en vier keer een perfecto; maar de volgorde is vrij.

Geef na het maken van de zinnen pas de instrumenten, anders wordt het een chaos aan geluiden.

Afsluiting van de les

De leerlingen moeten klassikaal de zinnen uitvoeren door er muziekinstrumenten bij te gebruiken. Bijvoorbeeld één groepslid leest de zin voor en een ander groepslid maakt het bijbehorende geluid.

B. De visuele les – visuele intelligentie

Benodigheden:

- werkblad met zinnen en plaatjes
- scharen
- plakband/mageneten om de verschillende onderdelen op het bord te hagen.

Inleiding van de les

Op het bord hangt al een tijdlijn klaar met aan de zijkant de verschillende plaatjes in een verkeerde volgorde. De klas wordt in groepen verdeeld en de leerlingen krijgen de instructie dat ze moeten kijken in welke volgorde de gebeurtenissen hebben plaatsgevonden.

Kern van de les

1. Onderwijsleergesprek

Wanneer de leerlingen hiermee klaar zijn stelt de docent vragen over deze tijdlijn, om zo via deze vragen de leerlingen zelf een onderscheid te laten maken tussen wanneer de indefinido en wanneer de perfecto gebruikt wordt. Dit gebeurt door vragen te stellen van de volgende aard:

- Waarom hebben jullie ... op deze plek gezet?
- Wat voor indeling kun je maken als je deze tijdlijn ziet?
- Kun je categorieën maken? Wat kun je samen pakken?
- Welke mogelijkheden zijn er nog meer?
- En als je kijkt naar wat nu nog speelt en wat al afgesloten is? Hoe zou het er dan uit zien? Etc.

2. Toepassen

Vervolgens krijgen de leerlingen delen van zinnen die ze gaan koppelen aan de tijdsaanduidingen, hierbij moeten ze de indefinido en de imperfecto linken aan de goede tijdsbepalingen en associaties die ze hebben bij plaatjes linken aan woorden (hierbij uitgaande van een tijdlijn met plaatjes, anders kunnen er ook ander zinnen komen die ze moeten ordenen).

Na het ordenen van de zinnen vraagt de docent aan meerdere leerlingen feedback over waarom ze hun zin juist daar hebben gezet. Aan de hand van welke tijdsaanduidingen, woorden, associaties, regels, etc.

Door de leerlingen zelf de tijdsbepalingen te geven, ontstaat er een tijdlijn die ze echt zelf in elkaar hebben gezet. Ze zijn dan bezig met associaties en het logisch ordenen van informatie. Bovendien is het de bedoeling dat de leerlingen, door de vragen die er gesteld worden, zelf ideeën vormen en met oplossingen komen

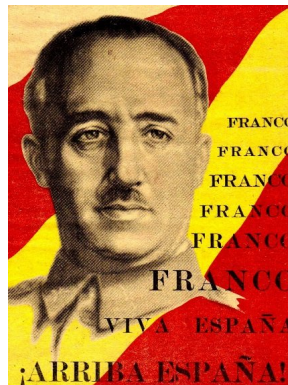
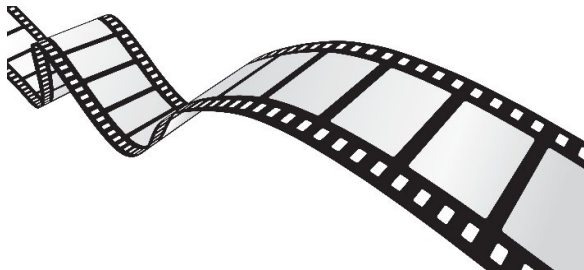
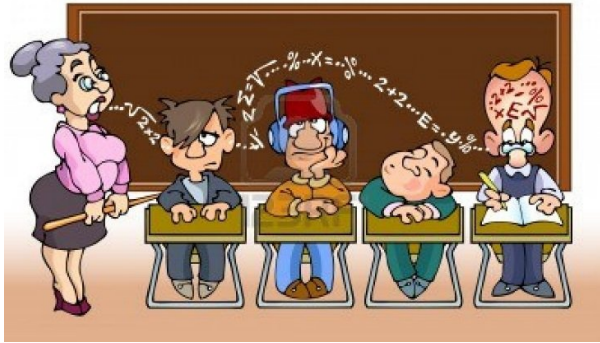
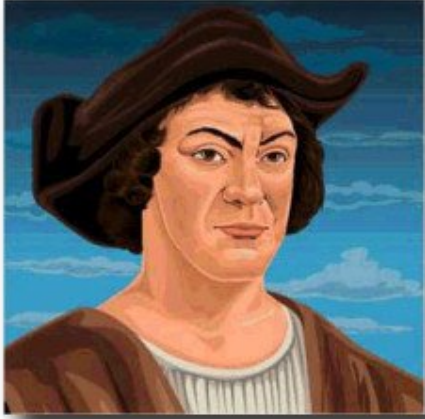
Afsluiting van de les

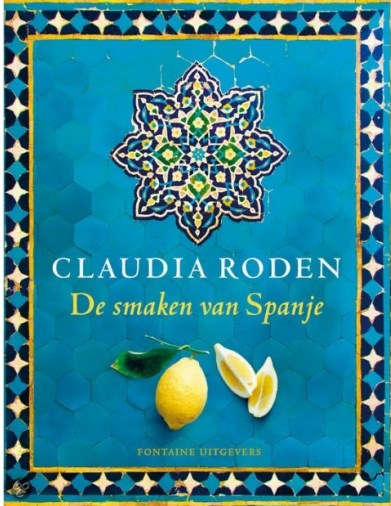
Herhaal nogmaals wat de verbinding is tussen de visuele weergave en de verschillende grammaticale tijde

Werkbladen

1. De visuele weergave

Cristóbal Colón





2. De woordelijke weergave

En el año 1442 + descubrieron América.

Desde 1936 hasta 1939 + la guerra civil española tuvo lugar.

En 1975 + afbeelding Franco + Franco se murió y Juan Carlos I se hizo rey.

El año pasado (2012) + España ganó el EK de fútbol en Kiev.

Este año (2013) + el libro "Los sabores de España" ha sido nominado para el mejor libro de cocina traducida de 2013.

La semana pasada + dijeron que haría buen tiempo en Madrid.

Este fin de semana + bebí un mojito buenísimo en una fiesta.

Ayer + me desperté a las tres de la tarde.

Hoy + he ido a la escuela en bici.

A las ocho + he desayunado muy rápido.

Por la tarde + he visto una película muy buena.

C. De ruimtelijke les

Benodigdheden:

- Grote vellen papier A3
- Dikke stiften
- Pupiters
- Bordjes gemaakt (als verkeersborden) die tijdsaanduidingen uitdragen en die werkwoordsvormen aanduiden.

Inleiding van de les

De klas wordt ingedeeld op basis van de werkvorm *capitanes*. Elk groepje bestaat uit drie of vier leerlingen waarvan er een de teamcaptain is. De captain is verantwoordelijk voor het groepje en staat als het ware tussen de docent en de rest van de klas in.

Kern van de les

1. Voor de klas

Twee leerlingen die voor de klas komen. Zij nemen elk hun positie bij een pupiter in en staan tegenover elkaar. Zij krijgen twee zinnen van de docent die een dialoog vormen. De leerlingen moeten hierbij de juiste tijdsbepaling moeten invullen. De overige leerlingen zien deze zinnen op de powerpoint. De leerling leest de zin voor met de juiste tijdsbepaling en de docent laat als quizmaster twee bordjes met mogelijkheden zien. De klas geeft antwoord. Dit wordt ook uitgevoerd door de tweede leerling. Daarna lezen de leerlingen voor de klas de dialoog nu nogmaals, met de goede antwoorden.

Herhaal dit met twee andere koppels, maar laat ze nu niet de tijdsbepaling invullen, maar de juiste werkwoordsvorm.

2. Theater in de klas

a. Elk groepje (3 of 4 personen) gaat nu zelf aan de slag om dialogues op deze manier te maken. Ze maken zelf zinnen deze keer en maken dus ook zelf de bordjes voor de tijdsbepaling en de werkwoordsvorm, maar ook voor de rest van de zin. Ze moeten per leerling minimaal 2 zinnen maken en hier als groep een kort gesprekje mee kunnen maken. Ze oefenen de zinnen vervolgens en de rol aannemen van datgene wat er op hun papier staat. De docent doet dit zelf een keer voor.

b. De leerlingen staan aan twee kanten van het lokaal en "bouwen"/"beelden uit" telkens hun zin. De zin wordt dus letterlijk uitgevoerd doordat de groepjes voor de klas doorlopen met de zinnen op de bordjes.

Afsluiting van de les

De docent herhaalt nogmaals de associatie tussen de tijdsaanduidingen en de twee verschillende tijden.

Werkbladen

Voorbeeldzinnen kunnen zijn:

¡Mira!, te este bolso.

Pero ¡me un nuevo ayer!

¡Mira!, te he comprado este bolso.

Pero ¡me compré un nuevo ayer!

Anteayer el cuaderno, ayer el libro.

¿Y qué hoy?

Anteayer perdí el cuaderno, ayer perdí el libro.

¿Y qué has perdido hoy?

Bijlage 2: De leerlingenquêtes

Evaluatie op de les

Voor de docent: N - J - H

Profesora:

Clase y nivel:

Fecha:

Zet een kruisje met pen, zwart of blauwe inkt, bij het antwoord dat het beste bij jou past. In het vakje is er ruimte voor eventuele opmerkingen. Wanneer je een fout maakt streep je het kruisje door en maak je duidelijk een nieuw in het juiste vakje.

Let op! Deze vragenlijst heeft alleen betrekking op de les die je net gehad hebt, dus niet op de overige lessen die je van deze docente krijgt. Alvast bedankt voor je deelname!

1.	Zeer interessant	Interessant	Neutraal	Niet interessant	Helemaal niet interessant
Ik vond deze les interessant.					

2.	Spreekt me heel erg aan	Spreekt me aan	Neutraal	Spreekt me niet aan	Spreekt me helemaal niet aan
Deze manier van werken staat mij aan.					

3.	Heel divers	Divers	Neutraal	Niet zo divers	Helemaal niet divers
Deze les is divers ten opzichte van de andere lessen Spaans					

4.	Zeer interessant	Interessant	Neutraal	Niet interessant	Helemaal niet interessant
Deze les wijkt af van de lessen die ik van andere docenten					

krijg					
5.	Zeer veel	Veel	Neutraal	Niet zo veel	Helemaal niet zo veel
Ik heb in deze les veel geleerd.					

6.	Zeer veel inzicht	Veel inzicht	Neutraal	Niet meer inzicht dan normaal	Helemaal geen inzicht
Deze les gaf mij inzicht in het onderwerp.					

7.	Zeer van toepassing	Van toepassing	Neutraal	Niet van toepassing	Helemaal niet van toepassing
Deze les zette mij aan tot nadenken op een hoger niveau.					

8.	Zeer hard	Hard	Neutraal	Niet zo hard	Helemaal niet zo hard
Ik heb hard gewerkt deze les, in vergelijking met de andere lessen Spaans.					

9.	Zeer hard	Hard	Neutraal	Niet zo hard	Helemaal niet zo hard
Ik heb hard gewerkt deze les, in vergelijking met de andere lessen op school.					

10.	Zeer creatief	Creatief	Neutraal	Niet zo creatief	Helemaal niet zo creatief
Ik ben op een creatieve manier met de stof omgegaan.					

11.	Zeer hard	Hard	Neutraal	Niet zo hard	Helemaal niet zo hard
Deze les was erg creatief.					

11.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Ik houd van lessen die anders zijn dan andere lessen.					

12.	Zeer prettig	Prettig	Neutraal	Niet zo prettig	Helemaal niet zo prettig
Ik voelde me prettig tijdens deze les.					

13.	Zeer veilig	Veilig	Neutraal	Niet zo veilig	Helemaal niet zo veilig
Ik voelde me veilig tijdens deze les.					

14.	Zeer goed	Goed	Neutraal	Niet zo goed	Helemaal niet zo goed
Ik heb goed kunnen samenwerken tijdens deze les.					

15.	Zeer uitdagend	Uitdagend	Neutraal	Niet zo uitdagend	Helemaal niet zo uitdagend
Deze les was uitdagend.					

16.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Door een les als deze kan ik de stof beter begrijpen.					

17.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Door een les als deze kan ik de stof beter toepassen.					

18.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
De docente heeft de les op een goede manier gegeven.					

19.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
De docente heeft de les overtuigend en enthousiast gegeven					

20.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Ik vond het plezierig dat de les zo actief was					

21.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Door de creatieve inslag van deze les word ik aangezet tot nadenken					

22.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Van een creatieve les als deze word ik enthousiast.					

23.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Ik ben/raak gemotiveerd voor het vak door een les als deze.					

24.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Ik zou graag meer van dit soort lessen willen bij Spaans					

25.	Zeer mee eens	Mee eens	Neutraal	Niet zo mee eens	Helemaal niet zo mee eens
Ik zou graag meer van dit soort lessen willen in het algemeen					

Hoeveel procent van de lessen Spaans zou je op deze manier graag willen krijgen?

Hoeveel procent van de lessen op school zou je graag op deze manier willen krijgen?

Overige opmerkingen/observaties:

.....
