

Woordenschatuitbreiding voor meertaligen in groep 1/2

een onderzoek naar mogelijkheden voor implementatie van onbekende woorden van het leesprogramma Veilig leren lezen

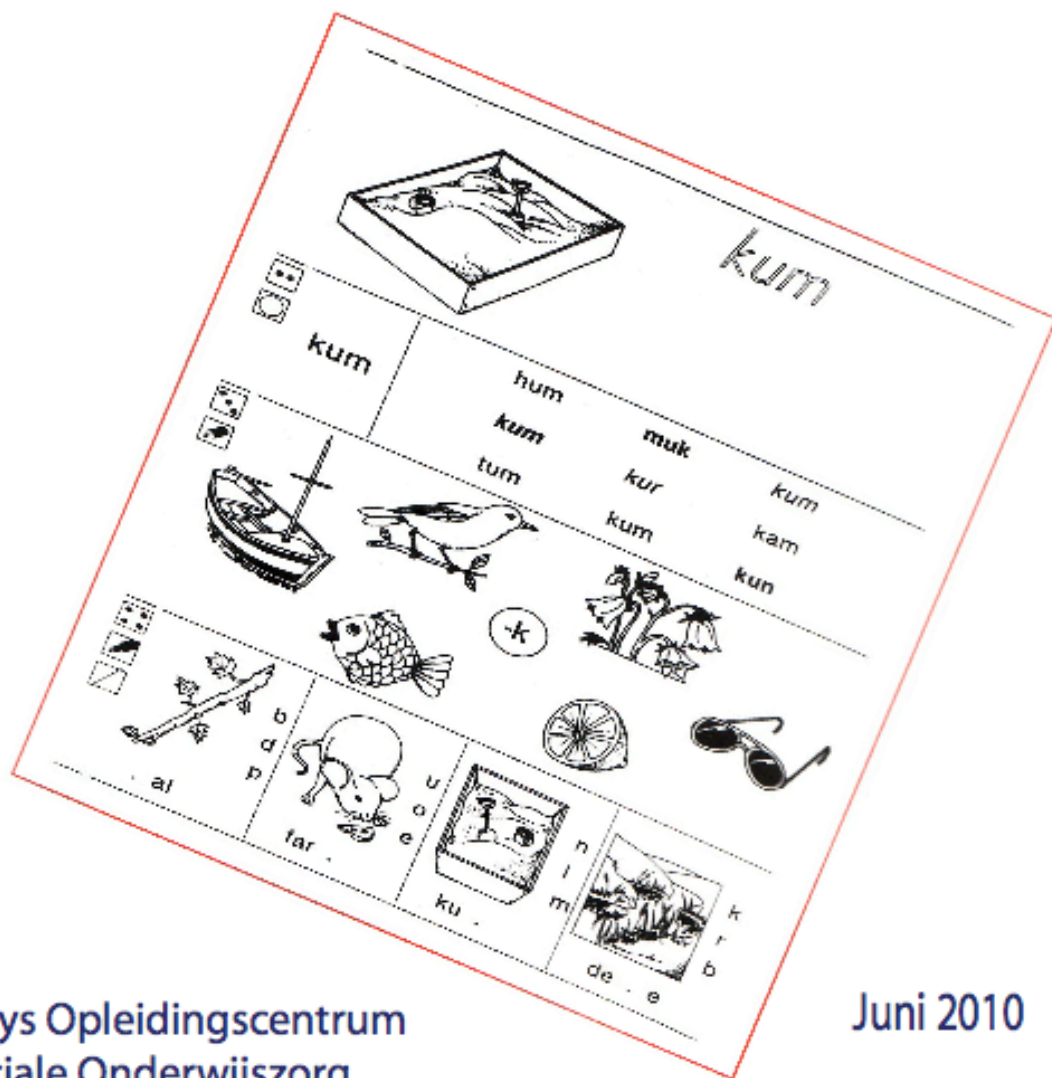
Elly Rooze

studentnummer
2134112

Begeleiding: Aartje Bouman

Master Special Educational Needs (M-SEN)

Leerroute: remedial teacher



Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Juni 2010

Inhoudsopgave

Gebruikte afkortingen	3
Samenvatting	4
Inleiding	6
1. Aanleiding en probleemstelling	8
1.1. Zwakke basisscholen	8
1.2. Woordenschatuitbreiding	10
1.3. Probleemstelling en onderzoeksvragen	11
2. Theoretische onderbouwing	14
2.1. Inleiding en belangrijke begrippen	14
2.2. De rol van begrijpend lezen en woordenschat bij technisch leren lezen	14
2.3. Wordselectie	17
2.3.1. Hoeveel woorden aanbieden	19
2.4. Woorden aanleren: de viertakt	21
2.4.1. Woorden aanleren bij kleuters	22
2.5. De methoden Ik & Ko en Veilig leren lezen	23
2.5.1. Veilig leren lezen	23
2.5.2. Ik & Ko	24
3. Onderzoeksmethodologie	27
3.1. Ethiek: reflectie en dilemma	27
3.2. Woordenlijsten	28
3.3. Wordselectie	29
3.4. Onderwijskenmerken	31
3.5. Remedial teacher	33
4. Data-analyse en resultaten	36
4.1. Onderzoeksvraag 1: onbekende woorden	36
4.2. Onderzoeksvraag 2: woordselectie	36
4.2.1. Selectieproces	38
4.2.2. Conclusie en VLL-lijst	41
4.3. Onderzoeksvraag 3: onderwijskenmerken	41
4.3.1. Niveaugroepen	41
4.3.2. Viertakt	42
4.3.3. De grote kring en leerkrachtvaardigheden	43
4.3.4. Groepssessie volgens handelingsplan	45
4.3.5. Een bijzondere situatie	46
4.3.6. Woordenschat en taalvaardigheidsniveau	47
4.3.7. Conclusie: onderwijskenmerken voor woordenschatuitbreiding	48
4.4. Onderzoeksvraag 4: remedial teaching	49
4.4.1. Observatie- en analysedata	51

4.4.2. Conclusie als antwoord op de onderzoeksvraag	53
5. Conclusies en aanbevelingen	55
5.1. Woordenschatuitbreiding voor alle taalzwakke leerlingen	55
5.1.1. Groepsgrootte: maximum 5 leerlingen	55
5.1.2. Groepshandelingsplan: werken in rustige omgeving	56
5.2. Wordselectie: aansluiten bij thema's	56
5.3. De viertakt: ook systematisch controleren	56
5.4. Huishouding van woordenschatontwikkeling: woordregister	57
5.5. Groepsindeling: taalvaardigheid- boven ontwikkelingscriterium	57
5.6. Bijzondere situaties gebruiken voor woordenschatonderwijs	58
5.7. Meer taken voor de remedial teacher	59
5.8. Hoeveel woorden? Veel meer woorden dan nu!	60
6. Evaluatie	63
6.1. Onderzoek	63
6.2. Proces	64
6.3. Resultaat	66
6.4. Werken als remedial teacher	66
6.4.1. Lesbevoegdheid	67
Nawoord wordt dankwoord	68
Literatuurlijst	69
Bijlage 1: Pseudolezen: theorie van Sulzby	72
Bijlage 2: Wordselectie van onbekend woordaanbod uit kern 1-3	73

Gebruikte afkortingen

e.r.	Elly Rooze
GHP	Groepshandelingsplan
LCO	Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs
lIn	leerlingen
Nt2	Nederlands als tweede taal
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
OGO	Ontwikkelingsgericht Onderwijs
PDCA	Plan Do Check Act
SLO	Stichting Leerplanontwikkeling
TALK	Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas
VLL	Veilig leren lezen
VMBO	Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs

Samenvatting

Begrijpend kunnen lezen is een van de peilers van schoolsucces. Hoe meer je leest, hoe groter je woordenschat wordt en hoe beter je begrijpt wat je leest. Meertalige kinderen die met een kleine woordenschat op de basisschool komen, halen die achterstand moeilijk in. Hun onderwijskansen blijven daardoor beperkt.

Taalzwakke meertalige leerlingen op onze school leren in groep 3 technisch lezen met veel woorden waar ze de betekenis niet van kennen, ondanks dat de leesmethode Veilig leren lezen (VLL) voor gemengde groepen met Nederlandstalige en meertalige kinderen is ontwikkeld. Met uitbreiding van hun receptieve woordenschat met de onbekende woorden uit de leesmethode begrijpen ze wat ze lezen. Leren lezen wordt interessant, net als meer lezen omdat ze de tekst begrijpen. Daarom is mijn probleemstelling: hoe kunnen leerkrachten en remedial teacher in groep 1/2 onbekende woorden uit de leesmethode het beste aanleren aan de zwakste meertalige leerlingen. Hiervoor heb ik drie deelonderzoeken uitgevoerd: een casestudy met Plan-Do-Check-Act-cyclus voor woordenschatuitbreiding door de remedial teacher, een kwalitatief naar kenmerken van (woordenschat)onderwijs en een ontwerpgericht onderzoek naar onbekende woorden in de Veilig-leren-lezenmethode (VLL). Hiervoor vergeleek ik woordenschat in de taalmethode van groep 1/2 met de woorden in het eerste kwart van VLL en onderwerp de woordenlijst aan verschillende selectiecriteria.

Ik start met de casestudy en het implementeren, dit is het aanleren van woorden voor woordherkenning, van enkele van deze woorden. Daarvoor werk ik in drie sessies met de drie taalzwakste leerlingen, en evalueer het proces en de resultaten.

Verder deed ik kwalitatief onderzoek met observatie en interview in groep 1/2 om kenmerken van het huidige onderwijs in beeld te brengen. Uit onderzoek blijkt dat kenmerken van goed onderwijs aanwezig zijn alsook de interactievaardigheden bij de leerkracht. Uitzondering vormt het werken in grote kring, waarmee de noodzakelijke voorwaarden voor woordenschatverwerving veel moeilijker kunnen worden gerealiseerd.

Op basis van mijn onderzoeksresultaten formuleer ik aanbevelingen: hoe onbekende woorden het *beste* zijn aan te leren aan taalzwakke leerlingen die overgaan naar groep 3.

- Met woordselectie: voor remedial teaching aansluitend op de thema's in de klas. De onbekende woorden verdelen over de thema's van de taalmethode.
- In de laatste fase van de viertakt, de woordleermethode, systematisch controleren (en registreren, zie verderop).
- Met aanpassing van de groepsgrootte: maximaal 5 kinderen in een woordleergroepje, daarbij woordenschat en taalvaardigheid als eerste criterium bij de groepsindeling gebruiken. Pas in tweede instantie indelen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- Door extra aandacht voor woordenschatuitbreiding van *alle* taalzwakke meertalige kinderen, samen met de taalzwakste leerlingen.
- Met organiseren van het woordenschatonderwijs door woordenschatontwikkeling van kleuters te registreren. Met het bijhouden van de aangeleerde woorden en betekenis, zodat volgende groepen daarop voort kunnen bouwen.
- Het verlies van leertijd tot een minimum te beperken: door woordenschatuitbreiding expliciet te koppelen aan bijzondere situaties als de kerkelijke feestdagen en schoolbrede projecten.

De werkzaamheden van de remedial teacher breiden zich hiermee uit en verschillende competenties worden ingezet: in samenwerking met leerkrachten, en met (ortho)didactische, orthopedagogische, organisatorische en reflectieve competenties. Zoals door groepshandelingsplannen (helpen) opstellen, één extra voor de taalzwaksten zelf uitvoeren. Ondersteunen bij groepsindeling met handelingsgerichte diagnostiek, voorbereiden van fasen van de viertakt, het helpen opstellen van het woordregister. Voor de eigen ontwikkeling start ik een nieuwe Plan-Do-Check-Act-cyclus.

Meer woorden aanleren

In groep 1/2 worden minder woorden aangeboden aan de meertalige leerlingen dan wenselijk is om hun achterstand in woordenschat in te halen. Nu is het woordaanbod jaarlijks minimaal 500 woorden, onder andere met zes van de achttien thema's van de taalmethode in groep 1/2. Minimaal duidt erop dat buiten het taalprogramma woorden worden aangeleerd, maar welke en hoeveel onderzocht ik niet. Met negen thema's per jaar, overeenkomstig de methode, stijgt het aanbod wel tot minimaal 750 woorden per jaar, maar dit blijft ontoereikend. Hiervoor adviseer ik om een structurele oplossing te zoeken om de meertaligen totaal 2000 nieuwe woorden per jaar aan te kunnen leren. Het is aanbevelenswaardig dat woordenschatverwerving van meertaligen voor de hele school een speerpunt wordt zodat begrijpend lezen een stap dichterbij komt en daarmee ook schoolsucces. Dan zullen de meertalige kinderen over meer bagage beschikken om in een hogere sociaal-economische klasse te komen.

Inleiding

Het belang van kennis van de taal van het land waarin je woont, is mij in de loop van de tijd steeds duidelijker geworden. Als Belgische immigrant ben ik bevoorrecht dat ik de taal machtig was toen ik naar Nederland kwam. Vanaf het begin kon ik communiceren met mijn omgeving en een opleiding volgen. En ook dan zijn er misverstanden die berusten op het feit dat ik *van huis uit* soms een andere betekenis aan een woord toeken. Morgenvroeg bijvoorbeeld is voor mij *in de loop van de ochtend*. Mijn ervaring inmiddels is dat je in Nederland zelden een vage afspraak maakt, maar daarnaast duurde het een tijdje voor ik me realiseerde hoe het kwam dat de ander altijd veel vroeger kwam dan ik in gedachten had.

Deze betekenisnuance heeft maar minieme gevolgen, maar de gevolgen van een echte spraakverwarring en een geringe woordenschat kunnen uiteraard veel groter zijn en dieper ingrijpen. Ik heb in de loop der jaren niet geleden door mijn *taalafwijking* en heb gelukkig verschillende opleidingen kunnen volgen waardoor ik mij kon ontplooien en zinvol werk kon en kan doen. En nu, met deze masteropleiding, school ik me voor een functie als remedial teacher in het basisonderwijs.

Daarom dit verslag van mijn eindopdracht voor de Master Special Educational Needs, leerroute Remedial Teacher Basisschool. Ik, Elly Rooze, volg deze opleiding om een professionele houding te ontwikkelen en competent te worden in het werken met de leerlingen en hen vooruit te helpen in hun ontwikkeling. Sinds 2002 werk ik namelijk in een wijkdeel met veel allochtonen op de basisschool – de voorbije twee jaar als stagiaire maar daarvoor voornamelijk als *leesmoeder/rekenmoeder*.

Uit eigen ervaring weet ik dat woordkennis en begrip van betekenissen veel kan uitmaken. Tijdens een andere studie was de literatuur voor het merendeel Engelstalig. De middelbare school had ik (in België) lang daarvoor afgerond met Engels als derde taal. Ik moest zwoegen om de inhoud van artikelen te begrijpen en vijf of soms meer woorden opzoeken voor ik de zin begreep.¹ Het bleef moeilijk, maar mijn woordenschat breidde wel steeds verder uit.

Voor mijn eigen ontwikkeling als remedial teacher is dit praktijkonderzoek rond woordenschatuitbreiding relevant omdat ik mijn orthodidactische en –pedagogische competentie wil uitbreiden met ervaring in woordenschatonderwijs, werken in de onderbouw en in kleine groep. De school heeft behoefte aan ondersteuning en kennis bij een effectievere en efficiëntere aanpak van de overgang van onder- naar middenbouw. Zoals rond de inhoud van de leerstof en de didactiek bij kinderen die Nederlands als tweede of derde taal leren. Elk jaar blijkt dat een deel van de tweedegroepers het leerstofniveau in groep 3 niet aankan. De citoscores zijn dan veel lager dan verwacht, wat niet zondermeer kan worden toegeschreven aan schoolrijpheid of problemen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling².

In samenwerking met het team wil ik als remedial teacher ook aan preventie werken. Ik hoop daarom met dit eindwerk bij te dragen aan het *voorkómen*³ van een te geringe woordenschat, of in ieder geval het minimaliseren van de gevolgen van een woordenschatachterstand van

¹ Voordeel was dat ik feilloos met het woordenboek leerde omgaan.

² In het vooronderzoek vorig schooljaar voor de module rond gedrag gaf ons schoolteam aan dat er veel kinderen met gedragsproblemen zijn op onze school. De leerkrachten signaleerden dat bijsturing met pedagogische interventies veel leertijd opslokte.

³ Bij de verschillende opleidingmodules maakte ik opdrachten die uitmondde in een handelingplan voor het remediëren bij reeds ontstane achterstanden voor technisch lezen, rekenen, motoriek.

de kinderen van groep 2. Woordenschatuitbreiding zie ik als een belangrijke - een van de causale - factor om onze kinderen betere kansen te bieden op een vervolgopleiding en in de maatschappij.

Een uitgebreide woordenschat is een belangrijke basis voor schoolsucces. Hoe kleiner iemands woordenschat hoe moeilijker hij tekst kan begrijpen en dus hoe lager zijn opleidingsniveau wordt. Kleuters die opgroeien in een taalrijke omgeving kennen meer woorden dan kleuters uit niet-talige milieus (Bibliotheek, 24-12-09). Met een grotere woordenschat kun je nieuwe kennis makkelijker koppelen omdat de kans groter is dat er in het geheugen een woord is opgeslagen dat ermee verband houdt, de lexicale kennis. Het geheugen is dan geactiveerd en neemt nieuwe woorden sneller op. (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 246-248)

“Anderstalige kinderen kennen minder woorden en de woorden die ze hebben verworven, hebben waarschijnlijk een beperktere betekenisloading.” (Verhallen & Verhallen, 1994, p.34)

Met een grotere taalachterstand nemen de kansen op een hogere opleiding af en dus ook



hun kansen op gezonder en fysiek minder inspannend werk (white-collar jobs)⁴. Kinderen met een taal- en ontwikkelingsachterstand halen deze niet in. Marokkaanse, Turkse en Antilliaanse kinderen hebben aan het einde van de basisschool een achterstand van 2 jaar⁵ ten opzichte van Nederlandstalige kinderen (Eldering, 2006, p. 206). De groei van de passieve woordenschat van jonge Turkse en Marokkaanse kinderen tot 9 jaar loopt wel parallel aan die van Nederlandse kinderen, de allochtone kinderen leren in eenzelfde tempo nieuwe woorden bij, maar de groei is nooit groter dan die van autochtonen waardoor de

achterstand even groot blijft. Wanneer de groei sneller kan, met name in de beginjaren van de basisschool, kan de hypothetische groeilijn in de grafiek misschien werkelijkheid worden (Paus (red.), 2006, p. 286-288).

“Hoewel de onderwijspositie van allochtone leerlingen sterk is verbeterd in de afgelopen tien jaar, zijn zij nog sterk oververtegenwoordigd in de lagere vormen van voortgezet onderwijs.” (Eldering, 2006, p. 126)

Er is nog *werk aan de winkel*. [Foto van onbekende kinderen]

⁴ Uit mijn opleiding Beleid en Management Gezondheidszorg weet ik dat lager en ongeschoold werk (blue-collar), een lagere economische status en een slechtere gezondheid oplevert met op vele gebieden kleinere kansen voor de ouders en hun kinderen.

⁵ Welk onderzoek is niet gespecificeerd.

1. Aanleiding en probleemstelling

Al decennia is het onderwijs aan allochtonen een zorgpunt. In 2002 is het vergroten van de startpositie van allochtone kinderen uit sociaal lagere niveaus tot een prioriteit in het onderwijsbeleid verheven met programma's voor- en vroegschoolse educatie van allochtone peuters en kleuters, als antwoord op het onvermogen van Nederlands als tweede taalonderwijs om de achterstand te verkleinen (Eldering, 2006, p.206). Uit longitudinaal onderzoek⁶ bleek het korte termijneffect van dit soort programma's positief (wel een grotere Nederlandse woordenschat van de Marokkaanse kinderen). Turkse kinderen daarentegen kregen een grotere woordenschat in de moedertaal⁷. Maar het langetermijneffect was voor deze groep nihil: hun schoolprestaties weken niet positief af van de controlegroep: alleen alle Turkse kinderen doubleerden minder vaak. Wel winst dus, maar niet toe te schrijven aan de voorschoolse educatie.

Evaluatie van de centrumgerichte programma's duidt op een al even bescheiden bijdrage en *“om meer effecten te verkrijgen zal de kwaliteit van de programma's sterk verbeterd moeten worden.”* (Eldering, 2006, p.216)

1.1. Zwakke basisscholen

De Inspecteur voor het basisonderwijs intensificeert de aanpak van zeer zwakke basisscholen met aanvullingen op het actieplan uit 2008 omdat het aantal was gestegen van 95 in 2007 naar 108 in 2009. Vanaf september 2010 geldt de Wet *Goed onderwijs, goed bestuur* en *“...krijgen de bewindslieden van het ministerie van Onderwijs de bevoegdheid om de prestaties van een school te gberuiken om rijksbekostiging geheel of gedeeltelijk in te trekken.”* (Walters, 10-9-09)

“Een school kan nooit langer dan 1 jaar zeer zwak zijn”, luidde de Motie van de Kamer, en daarom visiteert de Inspectie deze scholen al na een jaar, om op effecten van kwaliteitsverbetering te controleren.

“De inspectie heeft een aangescherpt interventiebeleid ontwikkeld voor zwakke en zeer zwakke scholen. Schoolbesturen worden scherperr aangesproken op hun verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Het gevoel van urgentie bij schoolbesturen wordt hierdoor vergroot..” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 11-2-2009)

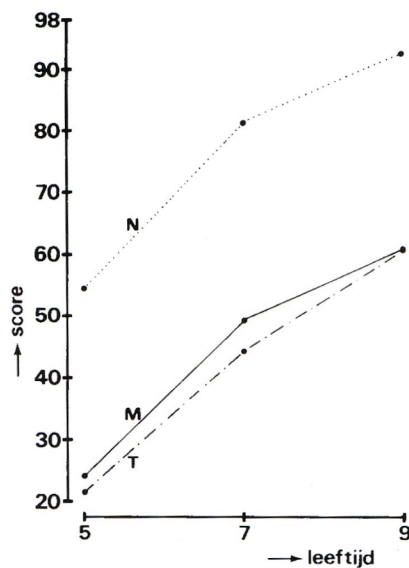
De inspectie kijkt naar onderwijsopbrengst en het onderwijsleerproces. Opbrengsten zijn resultaten voor taal en rekenen tijdens en aan het eind van de basisschool. Het onderwijsleerproces is geoperationaliseerd in acht normindicatoren. Ik licht deze op:

- leerinhoud (taal/rekenen) in relatie tot
 - de kerndoelen en
 - de onderwijsbehoeften voor taal van leerlingen met een taalachterstand;
- didactische kwaliteit van leraren,
- taakgerichte werksfeer en actieve betrokkenheid van leerlingen bij onderwijsactiviteiten,
- samenhang in het leerlingvolgsysteem,
- planmatigheid van de zorg. (Ministerie van OCW, 11-2-2009, p.6)

⁶ Van Opstap en opstap Opnieuw: gezinsinterventieprogramma's voor laag opgeleide allochtone gezinnen. (Eldering, 2006, p.210-214).

⁷ Deels door de taal van het beschikbare materiaal: Turks en standaard Arabisch en Nederlands. Eenderde van de Marokkaanse moeders was analfabeet, meestal hielp een oudere zus (Eldering, 2006, p.211).

Uiteraard is de doelstelling van Wet en Inspectie nastrevenswaardig: het vergroten van de opleidingskansen van allochtonen door een hoger niveau van taal en rekenen bij het verlaten van de basisschool. Bedenkingen heb ik echter bij de termijn: het terugdringen van lage citoscores op de eindcito van de leerlingen die de basisschool verlaten. Alhoewel ik wel inzie dat de kansen voor de huidige bovenbouwkinderen ook moeten stijgen, zou ik het terecht vinden wanneer de Inspectie bij de beoordeling van kwaliteit van het onderwijs in de scholen met veel achterstandskinderen, oog houdt voor hun startpositie. Hoe groot is/was de taalachterstand waarmee deze leerlingen instro(o)m(d)en, in groep 1 of soms pas in groep 2?



Figuur 1: Groei in woordkennis (Paus (red.), p. 287)
Spreken thuis Nederlands (N), Marokkaans (M) of Turks (T).

Onze school rekent het ministerie van OCW tot de doelgroep van het actieplan voor zwakken tot zeer zwakke basisscholen. De meeste kinderen stromen door naar de theoretische leerweg in het VMBO of lager, met een lage citoscores voor taal en vaak ook voor rekenen. Maar: hoe **zwak** is een school wanneer haar leerlingen

Gemiddelde scores van Nederlandse (laag milieu), Turkse en Marokkaanse kinderen op de passieve woordenschattoets van de TAK

uitstromen naar het VMBO? Bijna alle kinderen, ook de autochtone kinderen, behoren tot de categorie met een lagere sociaal-economische status of hun ouders hebben een laag opleidingsniveau. Van alle ouders heeft 75% alleen basisonderwijs of beroepsonderwijs genoten. (data Schooljaar 2009-2010) Deze factor maakt het inhalen van achterstanden juist moeilijker. We zijn namelijk ook een (kleine, 117 leerlingen) '*zwarte school*' met 85% allochtone kinderen. 80% is afkomstig uit een land buiten Europa, meer dan de helft van mediterrane afkomst (voornamelijk Marokko). Ondanks dat deze groep tot de tweede of derde generatie behoort, is hun thuistaal overwegend niet-Nederlands.⁸

Slechts 17 kinderen (15%) komen uit Suriname of de Nederlandse Antillen, dus met een ex-koloniale herkomst. Naast enkele autochtone leerlingen komen er ook een paar kinderen uit landen als Oost-Europa en midden-Afrika.

De kwaliteit van het onderwijs op onze school is aantoonbaar verbeterd en ook als zodanig onderkend door de Inspectie. Dit blijkt uit de opeenvolgende rapporten van de soms jaarlijkse inspectiebezoeken. Dit actieplan van de Inspectie is dus een extra aanleiding om weer een verbeterslag te maken.

⁸ in de handleiding voor Toets Alle Kinderen (Verhoeven & Vermeer, 2001) wordt de thuistaal – indien niet-nederlands, van de mediterrane groep T1 genoemd, van ex-kolonialen T2. In dit verslag noem ik de kinderen met een taalachterstand en geringe woordenschat, ongeacht hun herkomst, meertalige kinderen.

1.2. Woordenschatuitbreiding

Tijdens de voorbereiding op mijn praktijkonderzoek met de interne begeleider op school, vinden we elkaar in het belang van een goede startpositie van de leerlingen: hoe beter deze is, hoe groter de kans op betere schoolresultaten in groep 8. Veel kinderen op onze school beginnen met een taalachterstand en een kleine woordenschat. Met hun geringe woordenschat wordt lezen onbevredigend want ze begrijpen de tekst of het verhaal niet. Daardoor gaan ze juist minder lezen dan voor hun ontwikkeling gewenst is.

In dit kader plaats ik mijn onderzoek: welke aspecten kunnen we op grond van onderzoek in onze school verbeteren aan woordenschatonderwijs bij leerlingen in de onderbouw opdat ze meer en eerder kunnen begrijpen wat ze lezen.

Want hoe groter de woordenschat bij de start van de basisschool, hoe groter de kans op betere prestaties bij het lezen en op betere schoolprestaties en dus met betere kansen op de arbeidsmarkt.

Maar ook: hoe groter de woordenschat, hoe:

- makkelijker nieuwe woorden worden begrepen en onthouden,
- meer aanknopingspunten voor verdere woordenschatuitbreiding,
- groter het tekstbegrip,
- beter kinderen de lessen (in zaakvakken) kunnen volgen. (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 11-12)

Uit onderzoek blijkt dat 5% onbekende woorden een tekst al onbegrijpelijk maakt. (oefening in module *Technisch lezen en spelling*, Fontys-OSO, master SEN, Remedial Teacher)

Leerkrachten bij ons op school willen het beste voor de kinderen en zien liefst dat hun leerlingen van huis zoveel mogelijk meekrijgen, dat zo hun kans op schoolsucces veel groter wordt. Als remedial teacher heb je ook geen invloed op de factoren die het groeien van woordenschat bevorderen in de peuterjaren. Niet op de taal die thuis wordt gesproken⁹, op de woordenschatontwikkeling van de ouders, of er in de thuissituatie aan jonge kinderen wordt voorgelezen, of ouders hun kinderen voorbereiden op het schoolse leven of helpen met het vergroten van hun schoolse intelligentie (Eldering, 2006, p.195). Opvoeden met als doel het kind voor te bereiden op zijn schooltijd door hem doelbewust (intentioneel) kennis bij te brengen is trouwens pas een recent Westers opvoedingsdoel (Eldering, 2006, p.166).¹⁰ Mogen we al verwachten dat immigranten, zelfs van de derde generatie, dit doel al overnemen? Voor de taalvaardigheid van kinderen van allochtone ouders correleert de opleiding en het beroep van de ouders sterk met deelname aan voorschoolse opvang, het taalgebruik en de Nederlandse taalvaardigheid in het gezin (Boogaard & Damhuis & de Gloppe & van den Bergh, 1990¹¹, p.162).

Als remedial teacher in het algemeen, en in dit onderzoek in het bijzonder, richt ik me graag wel op preventie, maar met factoren die dicht bij het onderwijsleerproces staan. Zoals

⁹ Begin juni 2010 promoveerde A. Scheele op onderzoek naar de invloed van thuistaal op de taalvaardigheid van allochtone kleuters. Een verrassende uitkomst is wanneer ouders hun eigen moedertaal met de kinderen spreken dit geen negatieve invloed heeft op de Nederlandse schooltaalvaardigheid. Bevorderend daarentegen is veel communiceren in de eigen taal: vaak voorlezen, thuis met de kinderen praten over kennis en algemene zaken en over wat ze meemaken.

¹⁰ Allochtone ouders beschouwen het ontwikkelen van een schoolse intelligentie van hun kind tot de verantwoordelijkheid van de school zelf. Hun algemene opvoedingsdoel is om hun kinderen op te voeden tot volwassenen die in sociaal opzicht competent zijn. (Eldering, 2006, p.195)

¹¹ Alhoewel dit onderzoek dateert uit de tachtiger jaren van de 20^e eeuw zijn er genoeg aanwijzingen dat deze situatie nog bestaat, gezien het actieplan van het Ministerie van OCW (11-2-2009).

elders betoogd is het vergroten van woordenschat een belangrijke factor in het bestrijden van de achterstand. De meeste kinderen met een taalachterstand halen hun woordenschatachterstand tijdens het basisonderwijs zonder extra aandacht en onderwijs niet in. (zie figuur 1, inleiding)

Ik werk in mijn stage in groep 4 met kinderen die problemen hebben met leren lezen, het technisch lezen. Hun klasgenootjes kunnen soms prima 'technisch' lezen, maar begrijpen niet wat ze lezen. Deze kinderen boeit lezen niet, zelfs de grappigste verhalen komen niet over. Toch doen ze hun best en het technisch leesniveau stijgt soms tot het beste niveau. De moeilijkheidsgraad en complexiteit van de boeken wordt ook steeds hoger. Begrijpen wat er staat wordt daardoor een steeds zwaardere opgave. Begrijpend lezen van een leuk verhaal ligt al buiten hun bereik en zeker dus de zaakvakteksten en niet zelden ook de inhoud van de redactiesommen. Ze hebben het begrijpen al lang opgegeven. Ik stel me voor dat ze zich al veel eerder afsloten voor de inhoud en zich alleen nog richten op wat in groep 3 het belangrijkste is, namelijk het leren lezen. Grafemen en woorden decoderen, woordrijtjes vlot lezen, automatiseren, stoppen bij leestekens, op intonatie letten. (*'Bij een vraagteken ga je op het eind van de zin omhoog'*).

1.3. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Vanuit ortho-didactisch oogpunt is het belangrijk dat meertalige kinderen met een kleine woordenschat (weer) leren denken aan inhoud bij het lezen, relevant om samen te zoeken naar een manier om *de knop* te vinden die ze tijdens het lezen *aan kunnen zetten*. Toch wil ik in dit onderzoek naar mogelijkheden van preventie: hoe kunnen we voorkómen dat deze kinderen *de knop uitzetten*, dat ze zich er niet bij neerleggen als ze niet weten wat er staat, dat ze een oefening van klank-tekenkoppeling in het werkboekje niet kunnen maken omdat ze de woorden niet kennen:

- voor een rond muurtje waar een emmer boven hangt,
- voor een getekende emotie,
- van een deel van een jas, een soort slurf waar je je arm doorsteekt,
- dat past bij een ondersteboven hangende halve citroen.

Mijn doel is dat onze leerkrachten en ik als remedial teacher onze kinderen in groep 2 met woordenschatuitbreiding een betere aansluiting geven op het leesonderwijs in groep 3. Ik hoop eraan bij te dragen dat deze allochtone kinderen lezen leuk gaan vinden en zo intrinsiek gemotiveerd met lezen kunnen werken aan hun eigen ontwikkeling waardoor hun kansen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij groter zijn.

Veilig leren lezen (VLL), de leesmethode (Mommers, Verhoeven, Koekebacker, van der Linden, Stegeman & Warnaar, 2003), is speciaal ontwikkeld voor gemengde groepen: autochtone en allochtone kinderen met verschillen in taalvaardigheid. De handleiding geeft aan veel te doen aan woordenschatuitbreiding, aan herhaling van de leerstof. Er zijn veel didactische suggesties aan leerkrachten opgenomen. Onze school leert kinderen in groep 3 met deze methode lezen. In de onderbouwgroepen – er zijn 2 gemengde groepen 1/2 - gebruikt men Ik & Ko (Thomassen, van Schie & Codina, 2005). De afstemming met de voorschoolse opvang is goed: daar werken de leidsters sinds dit schooljaar met Puk & Ko. De methoden VLL en Ik & Ko zijn speciaal voor groepen met allochtonen en meertaligen. Veilig leren lezen volgt eigenlijk op Schatkist, wat voor onze kinderen te moeilijk is. Zo kwam ik erop dat de leesmethode VLL mogelijk woorden gebruikt die buiten het kennisgebied van veel van meertaligen liggen, gezien hun taalachterstand. Wanneer we dus aan woordenschatuitbreiding kunnen werken met woorden die onze kinderen leren lezen in groep

3, dan zouden we preventief werken aan de problemen van begrijpend lezen. Zo kom ik tot de

Probleemstelling:

Hoe kunnen leerkrachten en remedial teacher in groep 1/2 onbekende woorden uit de leesmethode het beste aanleren aan de zwakste meertalige kinderen?

Liefst zou ik het effect willen meten op lange termijn, of ze door deze woorden aan te leren gemiddeld technisch sneller leren lezen, en of er minder kinderen *de knop hebben omgezet* en beter presteren bij begrijpend lezen, meer boeken lezen en met meer plezier lezen. Een longitudinaal onderzoek dus. Maar niet alleen vanwege tijdgebrek is dit onmogelijk. Er zijn zoveel factoren die het 'begrijpend lezen' of het lezen in het algemeen beïnvloeden, een causale relatie willen aantonen zou onzinnig zijn.

Gezien het tijdstip waarop ik wil afstuderen en de omvang van het leesmethode Veilig leren lezen, baken ik het onderzoek naar de discrepantie in woordaanbod af tot woorden van de drie beginkernen, eenkwart van de leesmethode. Ook beperk ik me tot één gemengde onderbouwgroep op mijn stageschool met een ervaren leerkracht.

Voorgaande leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is het verschil in aanbod tussen woorden in de leesmethode van VLL in groep 3 en de taalmethode Ik & Ko voor groep 1 en 2?
2. Welke van deze woorden zijn relevant om aan te leren aan de kinderen in groep 2 in onze school zodat ze tot hun receptieve woordenschat gaan behoren?
3. Welke kenmerken van het huidige onderwijs in groep 1/2 komen in aanmerking voor het implementeren van deze woordenlijst?
4. Wat kan de remedial teacher, aansluitend op het aanbod in de klas, betekenen voor taalzwakste kleuters?

Kader 1.1: Onderzoeksvragen

Er is al veel onderzoek in deze richting gedaan:

- naar woordenschatverwerving, -uitbreiding, -stimulering (Verhallen, 1991, 1995; Verhallen & Verhallen, 1994; Kienstra, 2003; Tuinhof, 2005);
- naar taalvaardigheidsstimulering voor jongste kleuters (Verhelst, Coussement, Vanoosthuyze & Verheyden, 2004);
- naar aanpak van risicoleerlingen (Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooy, 2005);
- naar didactische vaardigheden (Appel, Kuiken & Vermeer (red.), 1995; Damhuis, 1998; Damhuis, Blauw & Brandenburg, 2004;)
- naar interactief voorlezen aan peuters en kleuters (van Elsäcker, Beek, Hillen & Peters, 2006).



Hieruit gebruik ik onderdelen om mijn eigen onderzoek te onderbouwen. Maar ik verwacht zelf vooral meer duidelijkheid te kunnen scheppen over de discrepantie in woordenschat tussen wat de leerlingen in groep 1/2 aanleren met hun taalmethode (Ik & Ko) en wat ze nodig hebben in groep 3 opdat deze taalzwakke leerlingen zo weinig mogelijk hinder hiervan ondervinden, ook bij relatief eenvoudige zinnen.

Foto Hr Obama, president van de Verenigde Staten van Amerika

Ik hoop dat de woordenlijst:

- een hulpmiddel wordt voor leerkrachten om de kinderen op het leesonderwijs in de middenbouw voor te bereiden.
- onze leerkrachten stimuleert om (nog) meer en systematischer te werken aan woordenschatuitbreiding, met en buiten de taalmethodes.
- concreet maakt hoe moeilijk de overstap naar begrijpend lezen is voor meertaligen, wanneer ze 'technisch' leren lezen zonder of met een heel beperkte woordkennis.
- en de aanbevelingen bijdragen aan taal- en woordenschatonderwijs op onze school en aan een betere afstemming tussen de groepen waardoor taalachterstand afneemt en de prestaties van de leerlingen verbeteren.

Verder hoop ik meer zicht te krijgen op mijn eigen rol en mogelijkheden bij woordenschatuitbreiding in de onderbouw, door te werken met jonge kinderen en af te stemmen met de leerkrachten. Ik zal ervaren hoe het is om remedial teacher te zijn in kleine groepen en mogelijkheden, beperkingen en verbeterpunten ontdekken.

2. Theoretische onderbouwing

2.1. Inleiding en belangrijke begrippen

Ondanks dat er veel geschreven is en onderzoek bestaat over woordenschatonderwijs, kostte het toch enig zoekwerk om de relatie tussen woordenschat en technisch leren lezen met theorie te onderbouwen. In de volgende paragraaf is het resultaat hiervan te lezen.

Het belang van woordselectie is evident, enkele meningen en aanpak beschrijf ik. Over de didactiek van het aanleren van nieuwe woorden bestaat grote overeenstemming, de viertakt. Door te voldoen aan bepaalde voorwaarden dan levert woorden aanleren meer resultaat op. Tenslotte licht ik de gebruikte taal- en leesmethodes toe (Veilig leren lezen en Ik & Ko).

Belangrijke begrippen:

Implementeren is het aanleren van woorden om herkenning eenvoudiger te maken.

Woorden behorend tot iemands receptieve woordenschat zijn voor de persoon bekende woorden, die hij niet zelf gebruikt bij mondelinge of schriftelijke uitingen, maar wel begrijpt als hij ze hoort of leest. Behoren de woorden tot zijn productieve woordenschat dan gebruikt hij ze zelf. (Bouwers & van Goor, 1997, p.32) Het is anno 2010 meer gebruikelijk om over receptief en productief te spreken dan over passief en actief.

Taalvaardigheid is de vaardigheid om talige boodschappen in een functionele, communicatieve context te begrijpen en te produceren (Verhelst & Coussemont & Vanoosthuyze & Verheyden, 2004, p. 4). Het betreft dus de vaardigheid in het begrijpen en produceren van klanken, woordbetekenissen, woord- en zins- en tekststructuur.

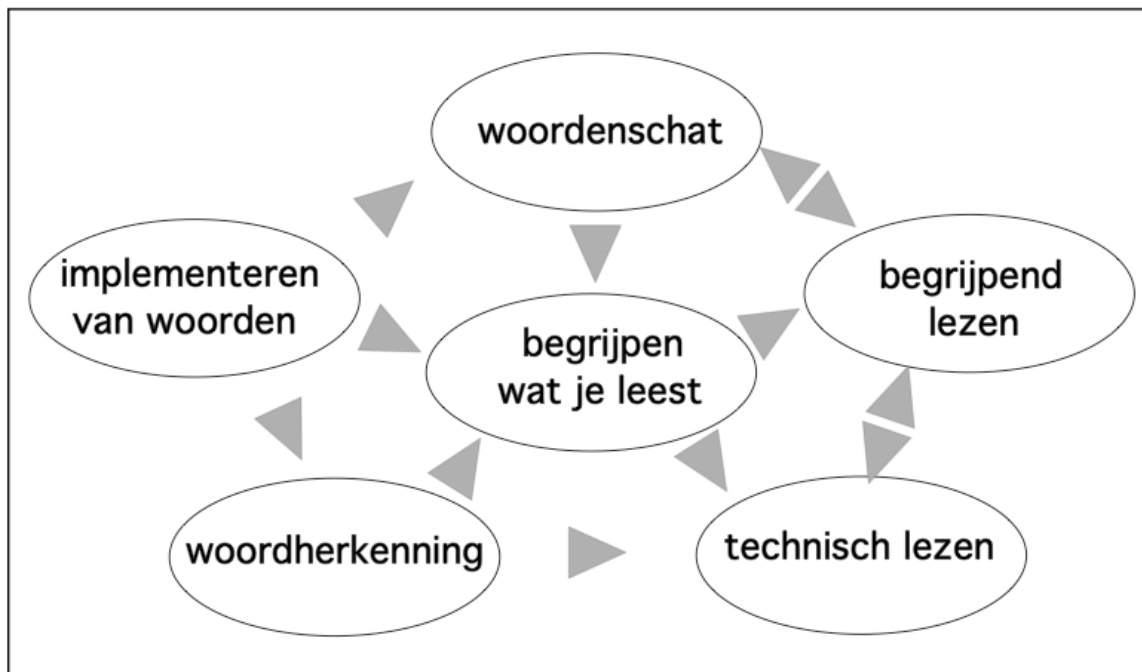
Receptieve woordenschat	Nederlandse kinderen	Turkse en Marokkaanse kinderen
Leeftijd		
4 jaar	3000	1000
5 jaar	3800	1800
6 jaar	4500	2600
7 jaar	5200	3400
8 jaar	6000	4200
9 jaar	8500	5000
10 jaar	11000	6000
11 jaar	14000	8000
12 jaar	17000	10000

Kader 2.1: Receptieve woordenschatgroei van Nederlandse, Turkse en Marokkaanse kinderen, naar leeftijd (Bibliotheek, 24-12-09)

2.2. De rol van begrijpend lezen en woordenschat bij technisch leren lezen

Voor een goede leesstart en om een bepaald niveau van geletterdheid te bereiken is van belang dat kleuters op een aantal deelgebieden vaardigheden opbouwen. Dit zijn kennis van geschreven en gesproken taal, van fonologische processen¹², maar leerlingen moeten ook begrijpen wat ze horen als ze luisteren naar wat wordt gezegd, en hun woordenschat moet voldoende uitgebreid zijn. (Ahlers, 2007, p.19) In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie zijn deze deelgebieden ook uitgewerkt in tussendoelen voor beginnende geletterdheid voor groep 1 tot en met 3. (Wentink & Verhoeven, 2001)

¹² Eén fonologische vaardigheid is de beheersing van de auditieve analyse: spraakklanken (fonemen) in woorden kunnen onderscheiden. Foneem-grafeemkoppeling is weten dat deze klanken corresponderen met letters.



Figuur 2.1: Schematische weergave van beschreven verbanden

Het doel van leren lezen is om kennis en informatie via geschreven woord tot zich te kunnen nemen om volwaardig deel te kunnen nemen aan de maatschappij. Voor autochtone lezertjes is het zo vanzelfsprekend dat ze begrijpen wat ze leren lezen. Daar staan wij niet echt meer bij stil. Daar is een groot deel van de leesmethodes op afgestemd. Leerlingen krijgen wisselrijtjes (kolommen met woorden waar meestal maar een grafeem van wisselt) om grafeem-foneemkoppeling te automatiseren. (Mommers et al., 2003, p. 17-18) Vooral wisselrijtjes voor de beginnende lezers zijn wellicht noodgedwongen samengesteld uit frequent voorkomende en minder bekende woorden. Voor een moedertaallezer geen probleem. De woorden kent en begrijpt hij wel. Een oefenbladzijde uit het werkboekje VLL voor kern 2, met alle woorden door elkaar heen (figuur 2.2).



mis	een	boon	nee	in
teen	mes	nee	oom	mees
sis	roos	raam	voor	en
raar	pim	peer	eet	boos
pit	neem	pen	meer	pet

Wanneer meertaligen technisch leren lezen is het lang niet zo vanzelfsprekend dat ze de woorden die ze moeten decoderen ook daadwerkelijk kennen. Hoe vaker iemand woorden gebruikt of hoort, hoe sneller hij woorden en klank(clusters) herkent bij het voor de eerste keer lezen. (van der Leij, 2003, p.29)

Figuur 2.2: Oefenbladzijde uit werkboekje VLL voor kern 2

Het is dus niet alleen gewenst om productieve kennis van woorden te hebben (dat in dit geval het kind ook werkelijk het woord gebruikt), maar receptieve (passieve) kennis van woorden en klank(clusters) is eveneens ondersteunend bij het leren lezen.

.Het verband tussen woordkennis en technisch (sneller) leren lezen verwoordt van der Leij (2003) als volgt:

“Tijdens het lezen wordt de betekenis van woorden herkend. (...) Dit soort kennis stelt de beginnende lezer in staat om een woord sneller te kunnen herkennen. Taalontwikkeling (...) is dus een belangrijke voorwaarde voor technisch leren lezen. (...) Wanneer de woordkennis in het Nederlands tekorten vertoont, zoals bijvoorbeeld in bepaalde etnische groeperingen het geval kan zijn, wordt het begrijpend lezen belemmerd. (...) Woordkennis heeft dus een scharnierfunctie in het leesproces: zowel het herkennen van woorden als het begrijpen van tekst wordt erdoor geholpen.” (van der Leij, 2003, p. 28)

Tijdens het leren lezen, het decoderen, speelt kennis en begrip van het woord aanvankelijk een veel prominentere rol dan later.

“In het stadium van aanvankelijk lezen is er in het algemeen een grote samenhang tussen de vaardigheid in technisch lezen en begrijpend lezen. Wie het een kan, is meestal goed in het ander; dat geldt ook voor het omgekeerde. (...) In onderzoek is aannemelijk gemaakt dat de correlatie tussen technisch en begrijpend lezen aan het eind van groep vier nog redelijk groot is, maar aan het eind van groep vijf nagenoeg en in groep acht geheel verdwenen.” (van der Leij, 2003, p. 21)

Het wederzijds verband tussen technisch en begrijpend lezen verdwijnt geleidelijk in de tweede helft van de basisschool, maar is sterk aanwezig bij het leren lezen. Aangezien dit de kern van mijn uitgangspunt voor dit onderzoek is, citeer ik ook nog Bouwers & van Goor die dezelfde mening zijn toegedaan:

“Is er in de leerjaren 3 en 4 sprake van een sterk verband tussen technisch en begrijpend lezen; dit verband wordt minder in groep 5 en verzwakt steeds meer in de daaropvolgende leerjaren. ...in de leerjaren 3 en 4 wordt er tijdens het decoderen in veelsterkere mate een beroep gedaan op het verwerken van talige informatie dan in de leerjaren daarna.” (Bouwers & van Goor, 1997, p. 29)

Gezien het uiteindelijke doel ‘leren lezen’ is het logisch dat in groep 3 het technisch lezen bovengeschied is aan het begrijpend lezen. Er is niet veel tijd voor extra woordenschatuitbreiding buiten wat in de methode wordt aangeboden. Dit pleit ervoor de receptieve woordenschat van onze meertalige kinderen in groep 2 uit te breiden met de woorden die ze straks zullen leren lezen in groep 3. Want, wanneer kinderen leren lezen terwijl ze veel woorden niet kennen, wordt dit extra moeilijk.

“Van de lezer wordt gevraagd die woorden te lezen (te decoderen) en de betekenis ervan ‘op te halen’ uit zijn ‘interne woordenboek’. Komt een woord niet voor in zijn interne woordenboek, dan zal hij proberen de betekenis af te leiden uit de tekst.” (Bouwers & van Goor, 1997, p. 32)

De taalmethode Veilig leren lezen erkent deze problematiek en houdt daar rekening mee (zie 2.4):

“Wanneer kinderen vrijwel al hun energie nodig hebben om de tekst te ontcijferen blijft er onvoldoende psychische energie over om de inhoud van een complexe tekst te verwerken.” (Mommers et al., 2003, p.19)

Leerlingen ervaren en leren niet dat hun werkgeheugen continu geprikkeld is om reeds opgedane kennis over woorden, betekenis en verbanden beschikbaar te stellen wanneer ze gewend zijn dat ze niet weten of herkennen wat ze lezen. Indien deze kinderen zich alleen (leren) concentreren op het technisch lezen, dan kost het later misschien veel meer moeite om te *leren* nadenken tijdens het lezen, om te begrijpen wat ze lezen. En de stap naar begrijpend lezen is dan helemaal een brug te ver. Voor veel meertalige leerlingen met een

beperkte woordenschat is het lezen en begrijpen van teksten zoals van zaakvakken nu al extra moeilijk. Wanneer bij het lezen niet al automatisch op inhoud wordt gelet, kost begrijpen nog meer inspanning. Het aanleren van woorden en uitbreiding van woordenschat in groep 2 kan lonen, want door voorkennis van klankvorm en betekenis herkent de lezer een woord sneller.

“In het algemeen geldt dat, hoe groter de beschikbaarheid en toegankelijkheid van woorden en wereldkennis is, des te gemakkelijker het begrijpen van schriftelijke informatie is. (...) De kans op verlies aan informatie door overbelasting van het werkgeheugen wordt daardoor (tijdwinst, e.r.) kleiner en de kans op het onthouden van de relevante informatie neemt navenant toe. (van der Leij, 2003, p. 248)

Voorkennis vervangt het decodeerproces niet, het versnelt alleen de toegankelijkheid van het woord.

“Pas na identificatie op het niveau van letters, letterclusters en woorden wordt het proces versneld door een snellere toegankelijkheid (cursivering door auteur) van de hele klankvorm. Vervolgens vindt associatie met woordenschat en contextkennis plaats...”
(van der Leij, 2003, p. 248)

In dit onderzoek gaat het om het proces waarbij we woorden aanleren om de woordherkenning te vergemakkelijken: het *implementeren*. Dit in tegenstelling tot *mobiliseren*, een proces waarbij voorkennis wordt geactiveerd. (van der Leij, 2003, p. 248)

2.3. Woordselectie

Uit de duizenden woorden kiezen we woorden die relevant zijn voor meertaligen om in hun (receptieve) woordenschat op te nemen. De *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen* (Schaerlaekens, Kohnstamm & Lejaegere, 1999) kan dienen als basis voor het samenstellen van woordenschat en –leerlijnen waarbij verschillende woordbetekenissen zijn onderscheiden. Respondenten van het *Streeflijstenonderzoek* (leerkrachten van groep 2 en 3 uit België en Nederland) vinden dat een meertalig kind van zes jaar de woorden in de *Totaallijst* moet begrijpen wanneer de leerkracht dit in een zin gebruikt. Het percentage geeft het noodzakelijkheid van het woord weer en duidt op de mate van overeenstemming tussen de respondenten over opname van dit woord in de receptieve woordenschat van een zesjarige. De 1500 woorden met een percentage van 90-100% staan ook nog apart vermeld

in de *Unaniemenlijst*.

[Foto¹³]

Kienstra ontwikkelde een lijst voor woordenschatuitbreiding van meertaligen en bestaat uit ruim 2000 woorden voor leerlingen eind groep 2, bedoeld als een *solide basis* om voor uitbreiding van hun woordenschat (Kienstra, p. 223-224). Deze Basiswoordenschat (Kienstra, 2003) is gebaseerd op o.a. deze *Streeflijst* en *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*¹⁴. Een overlap met de Unaniemenlijst spreekt dus voor zich.



¹³ Woordenlijst als placemat, een woordenschatproject voor meertaligen in Amsterdam.

¹⁴ Kienstra vermeldt de bron: Schrooten en Vermeer (1994). Deze publicatie bestudeerde ik niet.

Verhallen & Verhallen (1994, p. 155-161) geven een **stappenplan** voor woordselectie gerelateerd aan de lesdoelen.

Kies woorden die:

1. aansluiten bij kernbegrippen voor de les,
2. frequent voorkomen in de taal,
3. nuttig zijn, en
4. in een pregnante context staan.

Met name de laatste stap is in dit onderzoek niet relevant. Er worden geen teksten behandeld. Deze auteurs (1994, p. 161-165) voegen nog twee stappen toe aan het stappenplan voor woordselectie:

5. het noteren van de aangeleerde betekenissen van woorden,
6. het bijhouden van geselecteerde woorden (*de huishouding*). (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 161-165)

Zonder woordregister is het niet mogelijk om goed aan woordenschatverwerving te werken.

“Het is voor een vakdocent enorm handig als hij weet welke betekenissen van een woord al elders of eerder geleerd zijn of vice versa.” (Verhallen & Verhallen, 1994, p.231-234)

Van den Nulft & Verhallen (2009, p. 94) vullen dit stappenplan aan met anderssortige criteria, een soort ‘wijze raad’ die uitgaat van de professionaliteit van leerkrachten:

- gebruik je gezond verstand bij de selectiecriteria als frequentie, nut en pregnante context,
- kies woorden die in een logisch verband staan,
- vertrouw op je eigen oordeel,
- ga uit van de concrete situatie,
- formuleer je eigen redenen,
- vergissen is niet erg:

“Dan is er nog geen leerkracht, kind of woord overboord.” (2009, p. 94)

- leer van je fouten,
- kijk kritisch naar de woordleermethode en taallesjes.

Voor onderbouwactiviteiten selecteert de leerkracht **doelwoorden** (zie kader 2.2) om leerlingen beter te kunnen laten denken over het onderwerp (Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009, p.47-48). Afhankelijk van het doel kiezen professionele leerkrachten woorden die frequent voorkomen in de taal, controleren met een woordenlijst (zie boven) en passen bij de specifieke eisen van de activiteiten.

Doelwoorden voor de onderbouw
Behoren bij dagelijks taalgebruik en passen: - in het thema, - in rollenspelen, - bij de verteltafel,
Maak verschillende woordenlijsten voor: - Jonge autochtone kleuters - Oudere meer taalvaardige autochtone kleuters - Meertalige kleuters
Gebruik bestaande woordenlijsten: - 1001 woorden voor anderstalige peuters - Streeflijst woordenschat voor zesjarigen - Basiswoordenlijst voor Amsterdamse kleuters

Kader 2.2: Woordselectie in de onderbouw (Pompert, Hagenaar & Brouwer, 2009)

Kienstra onderscheidt verschillende situaties waarin woordselectie van belang is: bij ontdekactiviteiten en bij werken met boeken en verhalen (2003, p. 87-90). Een woordregister maakt de leraar in ieder geval.

Voor **ontdekactiviteiten** noemt Kienstra drie aanvullende criteria. (2003, p. 90)

Selecteer het woord als:

- de betekenis van het woord onbekend is voor in ieder geval een deel van de leerlingen,
- het functioneel is voor de leerlingen, voorkomt in "talige contexten",
- het past in de context van de activiteit.

Echter nooit:

- een activiteit verzinnen bij themawoorden, "*dat leidt tot geforceerde leersituaties, die niet effectief zijn voor woordenschatontwikkeling*", (Kienstra, 2003, p. 90)
- woorden kiezen die je ook met een illustratie kunt verduidelijken,
- woorden tegelijk aanbieden die veel op elkaar lijken, synoniemen of antoniemen (=tegenstellingen) zijn.

Bij **voorleesactiviteiten** gebruik je die woorden die je nodig hebt om het verhaal zelf na te vertellen, dat zijn de **kernwoorden**. (Kienstra, 2003, p. 118)

Vuistregels:

- 95% van de woorden is bekend: 1 op 20 dus onbekend,
- totaal ongeveer 40 nieuwe woorden per les (14 dagen per prentenboek).

Aandachtspunten:

- korter verhaal voor jonge kinderen (concentratie),
- verschillende soorten woorden kiezen: substantieven, adjectieven, bij- en telwoorden,
- lidwoorden expliciet aanleren,
- structuurwoorden in vraagstelling van de leerkracht,
- vervoegingen van onregelmatige werkwoorden,
- wijzen op woordcombinaties.

Voor meertalige leerlingen:

- enkel basiswoorden uit de Basiswoordenlijst bij geringe woordenschat,
- thuistaalwoorden opnemen,
- hoogfrequente kernwoorden zijn vaak nog niet bekend (Kienstra, p.120).



Foto: Burgemeester Cohen in Amsterdam voorleesontbijt, 2009

Kienstra spreekt over de grootte van het woordaanbod. Maar de meningen hierover zijn verdeeld.

2.3.1. Hoeveel woorden aanbieden?

Stel kinderen komen met 1000 woorden in groep 1 (zie kader 2.1). Dit is op onze school niet onmogelijk. Aan het eind van de basisschool moeten meertaligen minstens 15000 woorden kennen, dat komt overeen met de woordenschat van kinderen uit de lagere sociaal-economische klasse op het einde van de basisschool. (Bibliotheek, 24-12-09)

Daarvoor moeten ze elke week ruim 40 woorden aanleren, 1750 per jaar, in en buiten de school. Wanneer kinderen uit taalarme milieus komen, hangt hun woordenschatuitbreiding voor een groot deel van school af. Kinderen kunnen mede door enthousiasmerend woordenschatonderwijs - waarbij ze tevens woordleerstrategieën aanleren - toch veel extra woorden aanleren.

“Uit onderzoek lijkt het leervermogen niet gauw een grens te bereiken: hoe meer woorden er worden aangeboden, hoe meer woorden de kinderen onthouden.” (Kienstra, 2003, p. 213)

Van den Nulft & Verhallen (2009, p. 80) willen dat de woordenschat van meertaligen toeneemt van 1000 in groep 1 naar 17.000 op het einde van groep 8.

Hoe hoger wordt ingezet, hoe meer wordt bereikt, zo bleek uit onderzoek, het zogenaamde Pygmalion-effect. (Vermeer, 1995b, p. 134) Het tegengestelde is ook waar: bij lage verwachtingen van de leraar presteren de leerlingen lager, *“ook al bezitten ze in beginsel dezelfde capaciteiten!”* (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 111). Het lijkt op een self-fulfilling prophecy, een voorspelling die zichzelf waarmaakt.

Vers van de pers, en daarom niet verwerkt: het NWO, belangrijkste geldschieter, financieert mede een samenwerkingsproject van vier universiteiten over taalontwikkeling (van Maris, 23-6-2010). Hiervoor wordt met behulp van een databestand met 5 miljoen woorden van ondertitels, lesmateriaal, Citotoetsen, webpagina's kinder- en stripboeken allereerst een woordenlijst van 20.000 woorden samengesteld.

“Dat zijn de woorden waarvan we graag willen dat kinderen die kennen aan het eind van de basisschool. (...) We nemen dat hier wat ruimer, omdat er ook kinderen zijn die hoger uitkomen dan die 15 duizend.” (van Maris, 23-6-2010)

Het laatste woord over de minimumwoordenschat is nog niet gezegd.

Aantal woorden	Per week ¹⁵	Extra informatie	Bronnen
100 per 6 weken	18	Ik & Ko-programma	Pompert et al., 2009, p. 48
40 per 14 dagen	20	Voorleesactiviteit met prentenboek	Kienstra, 2003, p.118
1000 per jaar (minimaal)	>25	expliciet aanleren aan meertaligen	Kienstra, 2003, p. 213
120 per maand	30	verwijzing naar onderzoek Van de Guchte & Vermeer, 2003 ¹⁶	Kienstra, 2003, p. 213
1750 per jaar	43	Met 1000 woorden in groep 1	Bibliotheek, 24-12-09
2000 per jaar	50	Belangrijke woorden selecteren	Verhallen, 1995, p. 62
2000 per jaar	50	Van 1000 naar 17000	Van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 80

Kader 2.3: Uiteenlopende ideeën over nieuw woordaanbod per week.

Kienstra (2003) noemt op verscheidene momenten een gewenst woordaanbod, variërend tussen twintig en dertig per week. Verhallen (1995) kwam 15 jaar geleden en nu weer met vijftig per week. Er is dus een ruime marge en het aanbod kan nooit te groot zijn. In de *Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen* (Schaerlaekens et al., 1999) staan ruim 6300 woorden die zesjarigen zouden moeten begrijpen bij de start van groep 3. Het verschil tussen startwoordenschat en streefwoordenschat vormt de opdracht voor woordenschatonderwijs in

¹⁵ Schooljaar telt 40 weken

¹⁶ Deze publicatie is niet bestudeerd.

de groepen 1 en 2. Het optimum ligt voor groepen 1/2 eerder rond de 2000 per jaar wanneer de woordenschat van meertaligen strookt met de schattingen van 1000 woorden op vierjarige en 2600 op zesjarige leeftijd. (zie kader 2.1)

2.4. Woorden aanleren: de viertakt

In de literatuur vond ik wel een grote overeenstemming over de wijze waarop je woorden aanleert. De zogenaamde *viertakt* van Verhallen & Verhallen (1994, p. 181-206) wordt algemeen erkend als een grondige methode voor het onderwijzen van nieuwe woorden. Ik geef twee voorbeelden:

- a. In het *Handboek, Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*, vult Verhallen als gastschrijver (1995), het hoofdstuk over woordenschat geheel in.
 - b. In *Portaal, Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, (Paus (red.), 2006) gaan de schrijvers voor woordenschatdidactiek uit van “*de vier didactische fasen, ook wel de viertakt genoemd*” wat min of meer bevestigt dat dit in woordenschatland een begrip is.
- Vanwege de bekendheid van de methode beperk ik mij tot het kort duiden van de fasen.

De viertakt

De viertakt bestaat uit vier fasen die voor het aanleren van nieuwe woorden geldt, maar ook voor het aanleren van nieuwe betekenissen. (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 182-206)

- Voorbewerken: activeren van voorkennis, juiste context creëren, betrokkenheid vergroten, leerbehoefte scheppen.
- Semantiseren: woordbetekenis overbrengen door de belangrijkste aspecten van de betekenis te belichten. Mogelijk met non-verbale en verbale middelen. Illustraties verdienen de voorkeur boven het zelfstandig laten bestuderen van woorddefinities, zo bleek uit een meta-analyse van zes onderzoeken. (Marzano, Pickering & Pollock, 2008, p. 101)
- Consolideren: inoefenen zodat het woord wordt onthouden, en uitbreiden van de woordbetekenis (de homoniemen). Deze fase van inoefenen wordt regelmatig overgeslagen, bijvoorbeeld in incidentele situaties. Incidenteel impliceert dat het onbekende woord wordt verklaard wanneer het onverwacht opduikt. (Verhallen, 1995, p.61) Uit onderzoek blijkt dat een woord best zevenmaal in verschillende contexten aan bod komt om te onthouden. Dit is intentioneel woorden aanleren. (Verhallen, 1995, p.61)
“*Het woord moet immers stevig worden verankerd in het netwerk van de mentale lexicon.*” (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 196)

Een netwerk is het geheel van relaties van woordbetekenissen die samen in een zinvol verband staan. “*Tussen de woorden loopt een wirwar van betekenisrelaties.*” (Verhallen, 1995, p. 59)

- Controleren: nagaan of het woord en de betekenissen bekend zijn, conform het leerdoel. Kan gelijktijdig met consolideren, maar
“*Het is echter belangrijk dat ook op langere termijn wordt gekeken wat er aan kennis is blijven hangen. Docenten moet zoveel mogelijk zicht trachten te krijgen op de groei van de woordkennis van hun leerlingen.*” (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 205)

Het blijft dus van belang om te controleren of eerder geleerde woorden nog bekend zijn naast controle van de nieuwe woordenschat.

2.4.1. Woorden aanleren bij kleuters

Bij kleuters gaat de uitbreiding van hun wereld tegelijk op met uitbreiding van hun woordenschat. (Kienstra, 2003) Al jong vormen kinderen zinvolle verbanden van woorden, zogenaamde conceptuele netwerken.

“Bij kinderen gaat het verwerven van taal hand in hand met het leren over de wereld. Tegelijk met het leren van taal en van woorden komen de kinderen in aanraking met verschijnselen uit hun omgeving en wordt hun denken hierover gestimuleerd. Zo ontwikkelen ze bepaalde concepten bij een woord en ontstaan er conceptuele netwerken van woorden die een betekenisrelatie hebben. (...) Aanvankelijk zijn de verbindingen tussen woorden eenvoudig en gebaseerd op dagelijkse ervaringen.” (van Elsäcker, 2006, p.101)

Leerkrachten bieden kleuters middels interactie woorden in samenhang aan. Interactief voorlezen stimuleert kinderen tot actief leren en bevordert de woordenschatontwikkeling (Verhoeven & Aarnoutse, 2000, p. 8) Uitgangspunt is dat de leerkracht hetzelfde boek meerdere malen voorleest. (van Elsäcker, 2006, p. 62)

Leerkrachten kunnen in gesprekken bewust een andere vaardigheden inzetten, al naar gelang het doel van de interactie:

- stiltes laten vallen: het aantal vragen tot een minimum beperken waardoor er ruimte ontstaat voor de kinderen om zelf te spreken
- met andere middelen uitdagen: luisterresponsen geven, zinvolle bijdragen herhalen, verbazing en interesse tonen
- ander soort vragen stellen: doorvragen, waarom- en hoe-vragen, open vragen Deze vragen gaan door op de lijn van de kinderen, voegen een nieuw element toe, en ondersteunen het proces om naar nieuwe informatie te zoeken (Damhuis, 2004, p. 23-30).

Vanwege de noodzaak van interactie is de groepsgrootte van belang. Uit onderzoek blijkt namelijk dat de prestaties van de kinderen beter zijn bij het voorlezen aan groepjes van drie, dan klassikaal en individueel. Het aantal reacties van kinderen neemt met het tienvoudige toe ten opzichte van klassikaal voorlezen. Ook op tekstbegrip en navertellen scoren deze kinderen beter. (Verhoeven & Aarnoutse, 2000)

“... de kwaliteit van de interactie tijdens het voorlezen de leeropbrengst van kinderen in belangrijke mate bepaalt.” (Verhoeven & Aarnoutse, 2000, p. 8-9)

Uit eerder onderzoek (van Elsäcker, 1994) naar effect van verschillende groepsgroottes (klassikaal, drie, vijf en zeven kinderen) blijken zowel allochtone als autochtone kleuters in dezelfde mate te profiteren van het voorlezen in groepjes van vijf kinderen. Ze scoren allen significant hoger. Het aantal interacties per kind steeg gemiddeld van één naar negen.

“De indruk die tijdens dit onderzoek is ontstaan is dat een groepje van 5 het maximum is. Als er meer kinderen deelnemen, kunnen ze niet allemaal gelijktijdig in het boek meekijken. Tevens wordt de afstand tot de leerkracht een stuk groter voor de kinderen die aan de buitenkant zitten. Dit zou wel eens een negatief effect kunnen hebben op de betrokkenheid en de concentratie en als gevolg daarvan op de interactie.” (van Elsäcker, 1994, p. 37)

In aanmerking nemend dat het onderzoek van Elsäcker (1994) een scriptieonderzoek betreft, constateer ik dat de grens van maximum vijf kinderen per groepje toch wel congruent is aan het hierboven vermelde onderzoek naar het effect van voorlezen aan drie kinderen, van meer vermaarde auteurs als Verhoeven & Aarnoutse (2000).

Leerlingen in ontwikkeling

Kinderen zijn in ontwikkeling, elk in hun eigen tempo, sociaal, emotioneel, motorisch. Zelfs een normale ontwikkeling impliceert niet dat deze voorspelbaar is. Wanneer opvoeders

rekening houden met de verschillen en de behoeften van kinderen helpt dit hen zich verder te ontwikkelen. (Delfos, 1996, p. 60)

Op deze basisontwikkeling richt zich het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Uit vergelijkend onderzoek naar woordenschatontwikkeling van kinderen met programmatisch en ontwikkelingsgericht onderwijs (Landelijk Centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs (LCO) & de Activiteit, 2004, p. 28-31) blijkt dat in het OGO kinderen met Nederlands als tweede taal veel baat hebben bij deze onderwijsvorm:

- Kinderen leren meer woorden, zowel receptief als productief;
- Zij bouwen een groter semantisch netwerk op: de semantische uitbreiding is significant groter;
- Er is meer interactie: het spel rond het thema zette zich voort tijdens het vrije spelen, Onderzoekers schrijven dit toe aan het spelgeoriënteerde curriculum van het OGO (LCO & de Activiteit, 2004, p. 30) en aan inrichting van het lokaal, thematisch onderwijs, leren door te handelen met objecten, interactie, imitatie van de wereld van de volwassenen.

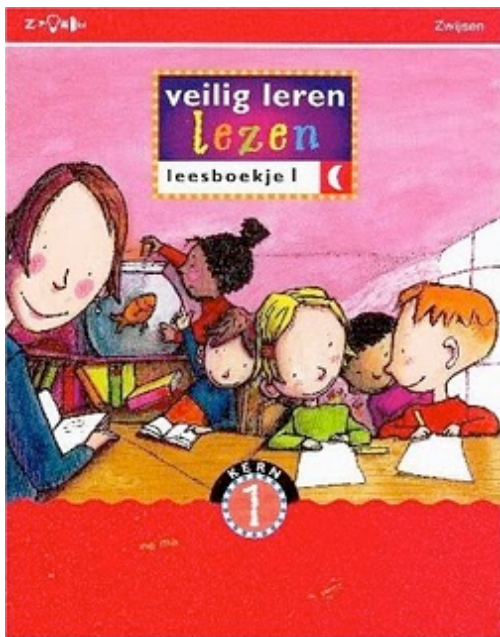
In de school met programmatisch onderwijs is de leeromgeving armer, wordt er minder gespeeld, zijn er voorgeschreven activiteiten, spelend leren staat niet in kader van het thema. En ontbrak bij de betrokken school de consolideringsfase. (LCO & de Activiteit, 2004, p. 29-31)

2.5. De methoden Ik & Ko en Veilig leren lezen

Onze leerkrachten in de kleutergroepen gebruiken Ik & Ko (Thomassen, van Schie & Codina, 2005) als taalmethode en voor woordenschatontwikkeling. Veilig Leren Lezen (Mommers, Verhoeven, Koekebacker, van der Linden, Stegeman & Warnaar, 2003) is in groep 3 de leesmethode. In onderstaande paragrafen licht ik beide methoden kort toe. De literatuurverwijzing herhaal ik niet meer tenzij ik expliciet verwijs naar de tekst in de handleiding.

2.5.1. Veilig leren lezen

Veilig Leren Lezen (kortweg VLL) is een taal/leesmethode van uitgeverij Zwijsen, die is ontwikkeld en verbeterd door een werkgroep onder leiding van A. Schelfhout. Het is een



gecombineerde methode voor autochtone en allochtone leerlingen, met Nederlands als tweede taal. (Mommers et al., 2003, p. 60)

“Taal wordt niet gezien als doel op zichzelf maar als instrument voor communicatie en kennisverwerving.”

(Mommers et al., 2003, p.10-11)

VLL volgt op 'Schatkist'. Dit is een woordenschatprogramma voor de onderbouw, dat ook werkt met thema's. VLL borduurt hierop voort, zorgt voor een doorgaande lijn in taal en lezen. (Mommers et al., 2003, p.10) VLL volgt ook de *Tussendoelen beginnende geletterdheid* van het Expertisecentrum Nederlands (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). VLL richt zich voor groep 3 eerst op het technisch leren lezen en spellen, aanvankelijk met letters en klankzuivere woorden. Later complexere woorden met meer 'woordidentificatietechnieken'. Met nieuwe woorden in bekende grafemen automatiseren kinderen de al

bekende grafeem-foneemkoppelingen, met wisselrijtjes de deelstructuren. (Mommers et al., 2003, p.6-7)

In de loop van het jaar leren de kinderen aan begrijpend lezen steeds meer aandacht te geven. Het goed kunnen

“...begrijpend lezen is in belangrijke mate afhankelijk van twee zaken: vlot technisch kunnen lezen en begrijpend luisteren. ...hoe groter de luistervaardigheid van kinderen, hoe beter zij erin zullen slagen om leesteksten te begrijpen (Mommers et al., 2003, VLL, p.19)

VLL profileert zich ook als een taalmethode omdat er ook ‘systematisch’ aandacht is voor begrijpend luisteren en verhalen vertellen. Drie strategieën voor begrijpend lezen worden de kinderen in groep 3 alvast aangeleerd: activeren van de voorkennis, leggen van betekenisrelaties en van verwijsrelaties. (Mommers et al., 2003, p.20-21) Verder treft VLL een aantal voorzieningen om taalproblemen van meertalige kinderen te kunnen ondervangen.

- taalmethode: ook aandacht voor taallijnen mondelinge communicatie met interactief voorlezen en woordenschatuitbreiding. De thema’s en verhalen zijn zorgvuldig gekozen. Tijd voor extra instructie gecreëerd.
- keuze van structureerwoorden en leesstof: de woorden zijn concreet af te beelden, en zo ‘min mogelijk cultureel afhankelijk’. De herkenbaarheid van de leesstof is voor diverse culturen vergelijkbaar.
- introductie van structureerwoorden: geopperd wordt om het verhaal met de allochtone kinderen voor te bereiden zodat zij de hoofdlijn ‘in ieder geval’ begrijpen.
- aanleren van woordbetekenissen: zijn eenduidig en “*voorafgaand aan de instructie wordt de betekenis ervan gecontroleerd.*”
- verheldering van instructietaal: eenvoudig, met pictogrammen en reuzenwerkbladen.¹⁷
- leesboekjes op niveau: per kern een aantal maan-roos-visboekjes met louter bekende woorden uit de leesmethode.
- aanwijzingen in de handleiding: in de voorleesverhalen staan uitgebreide aanwijzingen. (Mommers et al., 2003, p.60-62)

2.5.2. Ik & Ko

Ik & Ko is een onderdeel van Ko-totaal en ontwikkeld door het huidige Centrum Educatieve Diensten in Rotterdam. Het programma beoogt de sterke kanten van de ervarings-, ontwikkelings- en programmagerichte onderwijsvormen te combineren.



In het taalprogramma ligt de nadruk op (tweede) taalverwerving voor peuters (Puk & Ko) en kleuters (Ik & Ko), van tweeëneenhalf tot zes jaar. *Ko heeft praatjes* is het woordenschatprogramma voor groep 3, te zien als aanvulling op het leesprogramma.

Ik & Ko schenkt aandacht aan mondelinge taalvaardigheid, beginnende geletterdheid en taalbeschouwing. Met een observatielijst houden leerkrachten de progressie in taalontwikkeling bij.

Het programma is thematisch opgebouwd, met ruimte om te variëren in themavolgorde. Elk thema biedt twaalf activiteiten, zes voor de grote groep/kring en zes voor in kleine groepen.

De aangeboden woordenschat bedraagt 1500 woorden verdeeld over achttien thema’s. Dus ruim 80 woorden per vier weken, 20 per themaweek. Gemiddeld genomen over een

¹⁷ Er bestaat een digibordversie.

schooljaar van 40 weken bieden leerkrachten met dit programma dus achttien woorden per week aan (750 : 40).

In de analyse van Ko-totaal door de Stichting leerplanontwikkeling zijn alle tussendoelen voor mondelinge woordenschat positief beoordeeld, op één aspect na: het onderscheiden van vorm- en betekenisaspecten van woorden.¹⁸ Deze positieve beoordeling staat voor de aanwezigheid van programmaonderdelen of –suggesties (Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), z.j., p. 11-12). Zoals Stoeldraijer (2004) terecht opmerkt:

“Dit vereist van de leerkracht de nodige vaardigheid om de kinderen in de diverse stadia adequaat te benaderen. Ondersteuning hiervoor lijkt me gewenst.” (Stoeldraijer, 2004, p.41-43)

Het werken in kleine groepen vraagt veel van de creativiteit van leerkrachten omdat wel voor drie taalvaardigheidsniveaus materiaal wordt aangeboden, maar de speelleerstof voor jongsten en oudsten is gelijk. (SLO, z.j., p.24) Het Ik & Ko-circuitmodel voor het werken in kleine groepen wordt beoogd dat alle kinderen een keer per week aan bod komen om onder begeleiding de activiteit uit te voeren (SLO, z.j., p.25).

Wat het aanbieden van werk- en groepeeringsvormen betreft, deze beoordeelt de Stichting leerplanontwikkeling aan de hand van niet in dit document verantwoorde criteria. In ieder geval meldt de Stichting de afwezigheid van:

- “vrije situaties: open situaties met ‘maximale keuzemogelijkheden”,
- werken in tweetallen,
- voldoende mogelijkheden tot individueel werken. (SLO, z.j., p 11-13)

Extra ondersteuning van de leerkracht lijkt gewenst om voldoende interacties te laten plaatsvinden.

Het bijzondere aan de methode is de beschikbaarheid van de verhalen en prentenboeken met mogelijke voorleesactiviteiten voor het thuisfront, namelijk vertalingen in het Turks, Marokkaans/Arabisch en Tarifit/Berbers (SLO, z.j., p 6). Alhoewel de thuistaal van slechts een deel van onze kinderen aanwezig is, kan de school met de service van de programmamakers beschikken over een waardevolle aanvulling.



¹⁸ Welk woord is langer: reus of kabouter?

Uitleiding

Met verschillende bronnen toon ik de relevantie aan van de relatie woordenschat en technisch leren lezen. Woordkennis helpt de beginnende lezer bij het herkennen van woorden en het begrijpen van de tekst. Nu leren taalzwakke meertaligen technisch lezen met veel woorden waar ze de betekenis niet van kennen. Het nut en de noodzaak om zich naast op het technisch lezen ook op de inhoud te concentreren is dan afwezig.

Gezien de geringe woordenschat bij meertaligen is woordenschatverwerving gewenst: met implementeren van nieuwe woorden kan woordherkenning versneld plaatsvinden. Criteria voor woordselectie in verschillende situaties zijn beschreven. Er is geen overeenstemming over het aantal woorden dat per week moet worden aangeleerd, dit varieert van twintig tot vijftig. Wanneer kinderen met een geringe woordenschat in groep 1 komen zouden zij voor een goede start in groep 3 hun woordenschat moeten uitbreiden tot 6000 woorden, het aantal woorden in de *Streeflijst woordenschat voor zesjarigen*. Aan kleuters aanleren van nieuwe woorden gaat het best met veel interactie en in kleine groepjes van maximaal vijf kinderen. Ontwikkelingsgericht onderwijs houdt rekening met de ontwikkeling van het kind in tegenstelling tot programmatisch onderwijs. In een vergelijkend onderzoek was de eerste soort effectiever.

De viertaktmethode is algemeen geaccepteerd als de methode om nieuwe woorden aan te leren. Het aanleren van woorden aan kleuters stelt extra eisen aan voorbereiding, vaardigheden en uitvoering.

Tenslotte beschrijf ik beide taalmethoden, VLL en Ik & Ko.

In het volgende hoofdstuk staat de methodologische verantwoording van het onderzoek om de onderzoeksvragen en de probleemstelling te kunnen beantwoorden.

3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk verantwoord ik de wijze waarop ik antwoord probeer te geven op de probleemstelling en de onderzoeksvragen. Mijn onderzoek is een praktijkonderzoek en bestaat uit drie deelonderzoeken: een ontwerpgericht gedeelte voor vragen 1 en 2, een kwalitatief onderzoek voor vraag 3 en een casestudy voor vraag 4. (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007)

Met dit praktijkonderzoek wil ik een bijdrage leveren aan het verbeteren van de praktijksituatie in een gecombineerde onderbouwgroep 1/2: *Hoe kunnen leerkrachten en remedial teacher in groep 1/2 onbekende woorden uit de leesmethode het beste aanleren aan zwakke meertalige kinderen?* Ik wil allereerst de leraar een handvat bieden door het ontwerpen van een woordenlijst voor woordenschatuitbreiding, zodat de leerlingen van groep 2 beter voorbereid naar groep 3 overgaan. Met het praktijkgedeelte determineer ik kenmerken van het huidige onderwijs in deze onderbouwgroep. Tegelijkertijd verwerf ik inzicht in mijn eigen rol en functioneren als remedial teacher bij woordenschatverwerving van de taalzwakste leerlingen. Kenmerken en inzichten zijn de aanzet tot het formuleren van verbeterpunten in klassikaal onderwijs zowel als voor remedial teaching.

De onderzoeksmethoden verantwoord ik bij elke onderzoeksvraag afzonderlijk. Ik herhaal deze nog even voor de duidelijkheid.

1. Wat is het verschil in aanbod tussen woorden in de leesmethode van VLL in groep 3 en de taalmethode Ik & Ko voor groep 1/2?
2. Welke van deze woorden zijn relevant om aan te leren aan de kinderen in groep 2 in onze school zodat ze tot hun receptieve woordenschat gaan behoren?
3. Welke kenmerken van het huidige onderwijs in groep 1/2 komen in aanmerking voor het implementeren van deze woordenlijst?
4. Wat kan de remedial teacher, aansluitend op het aanbod in de klas, betekenen voor de taalzwakste kleuters?

Onderstaande paragrafen corresponderen met de vier vragen.

Onderzoeksvraag 1 → woordenlijst, (3.2)

Onderzoeksvraag 2 → woordselectie, (3.3)

Onderzoeksvraag 3 → onderwijskenmerken, (3.4)

Onderzoeksvraag 4 → remedial teaching. (3.5)

Voor ik hiertoe overga wil ik aangeven hoe ik met ethiek om wil gaan in dit onderzoek.

3.1. Ethiek: reflectie en dilemma

Kinderen verschillen in taalvaardigheid, woordenschat en sociale en emotionele ontwikkeling en het niveau op onze school is lager dan gemiddeld. Onze leerkrachten staan voor een objectief gesproken moeilijke en zware taak:

- er zijn weinig leerlingen met Nederlands als moedertaal,
- een aantal kinderen stroomt in met geen of beperkte kennis van het Nederlands,
- binnen de categorie taalzwakkeren zien we enorme verschillen in taalvaardigheid,
- leerkrachten in de onderbouw hebben tijdens het schooljaar te maken met instroom van vierjarigen, (dat geldt voor alle scholen) maar sommigen kennen amper Nederlands wat een soepele instroom bemoeilijkt,
- de meeste kinderen komen uit sociaal zwakkere milieus en/of allochtone gezinnen, met elk hun eigen sociale of criminele problematiek. Dit beïnvloedt het gedrag op school en de persoonlijke ontwikkeling van het kind. Dit leidt regelmatig tot gedragsproblematiek op school, wat ingrijpen noodzakelijk maakt, meestal ten koste van de leertijd..

- naast woordenschat en taalvaardigheid staan de leerlijnen van (voorbereiding op) leren lezen, schrijven, rekenen, spelling.

Op onze school is het een gegeven dat de leerlingen eind groep 2 schoolrijp zijn en redelijk tot goed scoren op Cito-toetsen. Maar in groep 3 kunnen ze het tempo en de leerstof toch niet aan. Daar scoren veel leerlingen tussen matig tot zeer zwak op taal en/of rekenen (zie hoofdstuk 1). Soms lees je dat de leerlingenpopulatie door de directie als rechtvaardiging wordt gebruikt voor slechtere prestaties van leerlingen (Walters, 10-9-09), een redenering die eigenlijk niet acceptabel is. Maar omdraaien mag je de redenering evenmin. Wanneer leerlingen slechter presteren betekent dit nog niet dat de school slecht onderwijs geeft. Daarom wil ik aangeven dat de onderzoeksresultaten moeten worden gezien met de eigenschappen van de kinderen in het achterhoofd, en met bewondering en respect voor de groepsleerkrachten. Bij beide leerkrachten ervoer ik betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor de prestaties van de kinderen. Maar zij ervaren de niveauverschillen op een andere manier. De leerkracht van groep 2 bijvoorbeeld is positief over het niveau van taalvaardigheid van de leerlingen: *“De meesten spreken nu beter Nederlands.”* De leerkracht van groep 3 is hier minder positief over, deze noemt het niveau laag. Kohnstamm (1999) noemt twee mogelijke verklaringen voor dit verschil: de relatie leerkracht en kind verschilt en de nog immer bestaande kloof tussen kleuter- en lagere school, ondanks de vorming van het basisonderwijs. De tegenstrijdige gezichtspunten zijn uit oogpunt van triangulatie ook interessant.

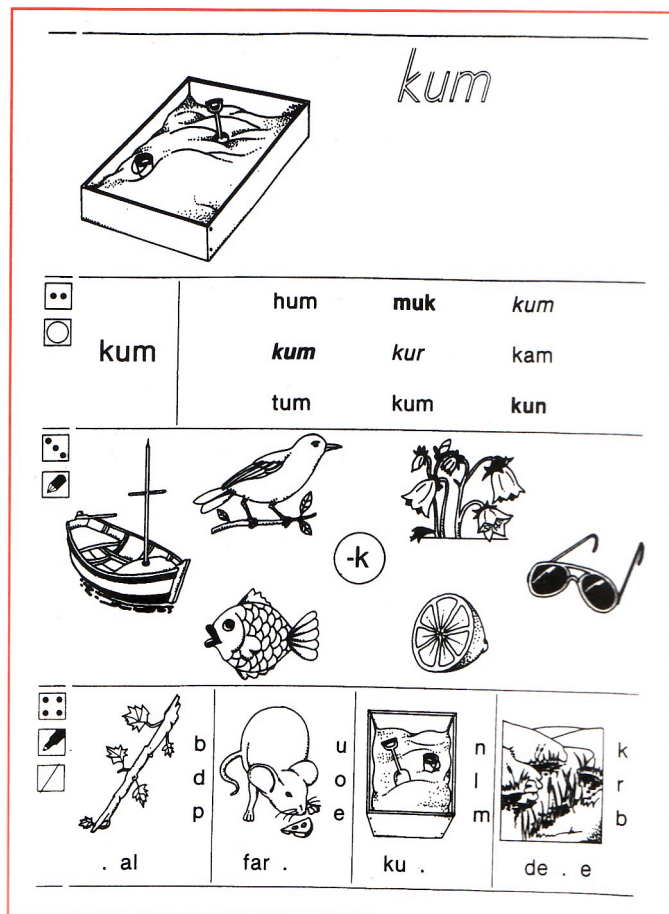
Hoe ga ik verder wetenschappelijk verantwoord met deze verschillen om? En ook, hoe ga ik om met het vertrouwen en de openheid wat de leraren mij schonken? Ik realiseer me dat de onderzoeksresultaten eenvoudig zijn terug te voeren op personen. Elke kritische analyse in dit onderzoeksverslag kan ongewild onrecht doen aan inspanningen van leerkrachten. Ik kan met deze data niet selectief omgaan en alleen passende of positieve aspecten vermelden. Ik ben een collega maar ook een *ambitieuze* onderzoeker. Met nalatigheid en selectiviteit help ik niemand vooruit, zeker de leerlingen niet. Met dit dilemma probeer ik zo zorgvuldig mogelijk om te gaan. Mijn ezelsbruggetje bij het onderbouwen van validiteit is, *meet ik wat ik wil meten en wil weten*. Daarmee verantwoord ik de selectie van data en analyseresultaten. Ik beschrijf volledig doch ook zorgvuldig de kenmerken van de huidige praktijksituatie. Dat probeer ik zo zuiver mogelijk te doen.

Bij de betreffende onderzoeksvragen ga ik specifiek in op de wetenschappelijke eisen aan onderzoek en gebruikte instrumenten. Mijn ezelsbruggetje bij het vaststellen van de betrouwbaarheid is, *dat ik of een ander bij herhaalde meting hetzelfde resultaat zal vinden*. Onderdelen van het ontwerpgerichte gedeelte (onderzoeksvraag 1, en gedeeltelijk ook 2) zijn betrouwbaar te noemen, waar ik beslissingen neem verantwoord ik die. De derde en vierde onderzoeksvraag zijn situatiegebonden, herhaling met hetzelfde resultaat is onwaarschijnlijk omdat de leraar deze kinderen met deze woordenschat en ontwikkeling voor ogen heeft. Ik doorloop éénmaal een kwaliteitscyclus Plan Do Check Act, PDCA-cyclus, die juist op verandering is gericht. (Harinck, 2009, p. 88-99)

3.2. Woordenlijsten

Voor de woordenschat van de beide taalmethodes Ik & Ko en VLL contacteer ik de methodeontwikkelaars bij de uitgeverij. Zelf inventariseren oogt als een apart onderzoek, is tijdrovend en mijn onderzoekstijd is beperkt. Mijn uitgangspunt is dat deze lijsten bestaan: een projectgroep zal geen taal- en leesmethodes ontwikkelen zonder overeenstemming over de inhoud van woordenschataanbod.

Het is minder eenvoudig dan gedacht. Het antwoord op mijn vraag per telefoon en na



verscheidene digitale berichten levert na drie maanden resultaat op. Van de uitgeverij ontvang ik digitaal de woordenlijsten van *Ik & Ko* en *Puk & KO*, per thema gerangschikt. Voor de woorden van VLL verwijst de uitgever mij naar het woordenschatprogramma *Ko heeft praatjes*. Ik begrijp de verwarring over het doel van mijn onderzoek. Daarom start ik zelf met het samenstellen van een concept-VLL-woordenlijst. Ik beperk me, zoals eerder onderbouwd, tot de eerste drie kernen. Ik vergelijk de controlekaarten met de *Ik & Ko*-woordenlijsten. Vervolgens rubriceer ik handmatig andere woorden in de werk-, oefen- en leesboekjes. Ik beperk mij tot de methodische lijn, de maanversie, het programmeel voor kinderen die bij aanvang groep 3 niet kunnen lezen en die een gemiddeld leertempo hebben. De ster- en raketaanpak (en het klikklakboekje) laat ik buiten beschouwing. De steraanpak uitsluiten is discutabel omdat waarschijnlijk juist de taalzwakkere

Figuur 3.1: Bladzijde uit een Turks werkschrift (Paus (red.), 2006, p. 305)

kinderen met dit onderdeel zullen werken. Mijns inziens zou deze toevoeging het onderzoek complexer maakten. Deze woordenlijst voor kern 1-3 is overigens toch al lang. Na afloop van het onderzoek is het altijd mogelijk om de woordenlijst uit te breiden met de woorden voor de steraanpak.

De validiteit waarborg ik door systematisch te werken en doordat ik de woorden van illustraties in werkboekjes ook opneem. Als een kind het woord voor een plaatje niet kent, kan het de opdracht niet zondermeer uitvoeren (zie *figuur 3.1*). Betrouwbaarheid is aanwezig omdat bij de dataverzameling geen subjectieve criteria gelden, waardoor herhaling tot hetzelfde resultaat leidt.

3.3. Wordselectie

Op basis van de theorie over woordselectie kom ik tot een negental relevante items om de concept-VLL-lijst aan te onderwerpen. (zie kader 3.1)

Het selectieproces bestaat uit een aantal stappen die soms gelijktijd, soms achtereenvolgens worden gezet. In kader 3.2 vat ik het proces samen. De kolomnummering verwijst naar de tabel in paragrafen 4.1, 4.2 en bijlage 2.

Allereerst vergelijk ik de inhoud van mijn concept-VLL-lijst met de Unaniemenlijst voor Nederland uit de *Streeflijst, woordenschat voor zesjarigen* (Schaerlaekens et al., 1999, p.185-198) zie paragraaf 2.3. Ik heb voor deze 90%-lijst gekozen omdat verschillende kinderen met

een zeer beperkte woordenschat op school komen. De Unaniemenlijst is dan een objectieve meetlat omdat de woorden op relevantie zijn beoordeeld.

	Selectiecriteria	Motivatie/instrument
1	Concrete situatie	Onderzoeksdoel: criterium voor de concept-VLL-lijst is de discrepantie tussen beide taalmethodes
2	Betekenis van het woord onbekend	Onderzoeksvraag 1: lijst geldt voor meertalige kinderen met een beperkte woordenschat, Onderzoeksvraag 2: lijst checken bij leerkracht groep 2
3	Functioneel	Overeenstemmingspercentage in Streeflijst hoog genoeg (>50%) Gerelateerd aan het onderzoeksdoel: ondersteunt het technisch leren lezen
4	Verschillende soorten woorden	Alle woorden komen in principe in aanmerking om op de selectiecriteria te worden beoordeeld: van zelfstandige naamwoorden tot werkwoorden
5	Nut	Checken met Unaniemenlijst, Basiswoordenlijst en Totaallijst, mening leerkracht groep 3
6	Frequentie	Checken met Unaniemenlijst, Basiswoordenlijst en Totaallijst, mening leerkracht groep 3
7	Bestaande woordenlijsten	Genoemd bij nut en frequentie
8	Gezond verstand	Checken bij leerkracht groep 3, afweging in relatie tot onderzoeksdoel
9	Verschillende woordenlijsten per niveau	Is mogelijk na vaststellen van de definitieve VLL-woordenlijst

Kader 3.1: Negen relevante criteria voor woordselectie, op basis van theorie uit hoofdstuk 2.

Omdat de uitkomst van deze eerste meting vragen oproept (45% van de woorden van de concept-VLL-lijst staat hier niet op) vind ik het zinvol om de lijst nog met een andere woordenlijst te vergelijken, namelijk de 'Basiswoordenschat' door Kienstra samengesteld met ruim 2050 woorden (2003, p. 253-277). Haar criteria en doelen zijn zorgvuldig onderbouwd.

"Het is (...) van belang dat deze leerlingen in korte tijd een bruikbare woordenschat verwerven waardoor ze instructies en reflectie op activiteiten begrijpen en zelf actief taal leren gebruiken om te participeren in de klas. Daarom legt u in de beginfase het accent op de verwerving van de basiswoordenschat. Wanneer leerlingen eenmaal de basiswoordenschat hebben verworven, kunnen ze op basis daarvan makkelijker eigen woorden leren en de betekenis van andere woorden afleiden." (Kienstra, 2003, p. 223)

De woorden die niet voorkomen in een van deze lijsten, zoek ik op in de 6380 woorden van de *Totaallijst*, dit is de *kern* van de *Streeflijst* (Schaerlaekens et al., 1999, p. 31-149).

Woorden met een overeenstemmingsfrequentie van 50% of meer selecteer ik. Woorden die niet op de Totaallijst staan vallen bij vanzelfsprekend af. Bij de samenstelling van de nieuwe Streeflijst hanteren de auteurs (1999) de 40-procentsgrens. Ik vind dat wanneer minder dan de helft van de respondenten het erover eens is dat een woord echt begrepen moet worden door zesjarigen dan is dit wellicht een minder functioneel en nuttig woord om onvoorwaardelijk te implementeren.

Ondertussen leg ik de concept-VLL-lijst voor aan de leerkracht van groep 3 op relevantie voor het leesonderwijs omdat deze weet welke woorden frequent terugkomen of in het verleden extra moeilijk zijn gebleken. De leerkracht van groep 1/2 markeert - onafhankelijk van de andere docent - de woorden die wel of niet tot de woordenschat van de huidige taalzwakke leerlingen in groep 2 behoren. Deze weging door leraren had ik ook vóór vergelijking met de officiële woordenlijsten kunnen zetten. Ik kies voor deze gelijktijdigheid om duidelijk te kunnen maken hoe groot de discrepantie tussen beide taalmethodes is en hoe weinig woorden zwakke meertalige kinderen nog kennen.

Woorden waarover tussen beide leerkrachten geen overeenstemming is, weeg ik af tegen de resultaten van de afweging met de Totaallijst (het objectieve criterium). Het resultaat van deze laatste weging komt op de definitieve VLL-lijst. Afhankelijk van de woordenschat van nieuwe groepen wordt het mogelijk meerdere lijsten hieruit samen te stellen door woorden te schrappen of te prioriteren.

Unaniemenlijst + Basiswoordenlijst	Vergelijking met Totaallijst: frequentie >50%:	Afweging Streef- en schoolwoorden	Beoordeling school	Leerkracht groep 3 + leerkracht groep 1/2
	Streefwoorden	Definitieve VLL-lijst	Schoolwoorden	
Kolom 1, 2 en 3	Kolom 5 en 6	Kolom 7	Kolom 8	Kolom 9 en 10

Kader 3.2: Beoordelingsproces concept-VLL-woordenlijst

Validiteit: omwille van de bruikbaarheid en doelmatigheid meet ik meer dan ik in eerste instantie wil weten: wanneer beide leerkrachten de inhoud van de conceptlijst fatteren kan ik in principe aan het werk. Toch vind ik het van belang om te vergelijken met bestaande lijsten. Wanneer de vergelijking impliceert dat bepaalde woorden voor de kinderen niet functioneel zijn dan is het efficiënter om deze woorden te laten vervallen.

Maar wat zegt het gebruik van minder functionele woorden over de methode VLL, die juist ook voor meertaligen is ontworpen? Het woord dient dan niet de woordenschatuitbreiding, want taalzwakke meertalige kinderen onthouden incidenteel aangeboden nieuwe woorden meestal toch niet. “...een woord dat maar één keer behandeld is, wordt zo weer vergeten.” (Verhallen & Verhallen, 1995, p. 65) Het is gericht op foneem-grafeemkoppeling en voor het automatiseren. Dat kunnen in principe onzin- of onbekende woorden zijn. Maar het percentage onzinwoorden zou zo laag mogelijk moeten zijn. En welke grens is te rechtvaardigen om een aantal woorden door lager nut en frequentie niet te implementeren. Dat is ook een kwestie voor methodeontwikkelaars.

Betrouwbaarheid: De vergelijkingen met Totaallijst, Unaniemenlijst en Basiswoordenschat zijn objectief en daardoor betrouwbare metingen. Hoe ik omga met de verschillen in beide laatste lijsten, is door de frequentie in de Totaallijst te laten spreken. De grens van 50% is discutabel, maar helder en onderbouwd.

De beoordeling van de conceptlijst door de leerkrachten van groep 2 en 3 is afhankelijk van niet-reproduceerbare variabelen en tast wellicht de totale betrouwbaarheid aan. De praktijkwaarde neemt daardoor echter wel toe. Door de bekende woorden in de huidige groep 2 te markeren (met schaduw) is voor volgende jaargroepen opnieuw te bekijken of de taalzwakke kinderen deze woorden misschien niet kennen.

3.4. Onderwijskenmerken

Dit kwalitatieve deel voerde ik in dezelfde periode uit als de casestudy (vraag 4), in het onderzoek zijn de vragen 3 en 4 dus grotendeels met elkaar vermengd. Ik deed interviews, gesprekken, groepsobservaties onderzoek voor de moduleopdrachten, remedial teaching met het groepje taalzwakste leerlingen (gelijkend op participerende observatie), en terugkoppeling van de analyseresultaten. Voor inzicht in didactische werkvormen en de wijze waarop in groep 1/2 aan woordenschat en taalvaardigheid wordt gewerkt, voerde ik verschillende gesprekken met de leerkracht. Regelmatig observeerde ik verschillende grote en kleine groepsactiviteiten. Aanvankelijk met als doel het opstellen van een individueel handelingsplan voor de module. Ook mijn onderzoek naar pseudolezen, gebruikt bij vraag 4, diende dat doel. Voor het ordenen van de leerkrachtvaardigheden gebruik ik *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. (Damhuis, de Blauw & Brandenburg, 2004). Dit is een zelf-

evaluatie-instrument voor leerkrachten (en leidsters). Validiteits- en betrouwbaarheidsonderzoek is niet vermeld, het instrument is wel getest in de praktijk. Toen is de Combilist uitgebreid met een koppeling van vaardigheden van leerkrachten aan het gedrag van het kind tijdens de interactie. Ik vul alleen de observatielijst voor leerkrachтваardigheden in. De leerkracht vult de lijst ook zelf in.

Sommige gesprekken gingen over de kinderen die ik voor de moduleopdrachten *Begrijpend Lezen* benaderde, of we overlegden hoe de consolideringfase gestart bij remedial teaching in de klas kon doorlopen. Hierdoor is de grens tussen distantie en betrokkenheid, noodzakelijk bij verantwoord onderzoek, moeilijker te duiden. (Wester, 1987, p.81) In overlegsituaties is mijn betrokkenheid wellicht groter, bij herinterpretatie mijn distantie groter. Wel merkte ik op dat de leerkracht in de loop van het onderzoek steeds meer openheid gaf en overtuigingen en drijfveren deelde.

Regelmatig contact hadden we via e-mail over het individuele en (mijn) groepshandelingsplan voor woordenschat en dat van de leerkracht voor taalvaardigheid, de afstemming daarover, de observatiedata en tussentijdse analyseresultaten, mijn voorbereiding voor de eerste sessie en het consolideren in de groep.

Veel data heb ik verzameld met het ene doel en opnieuw geanalyseerd met het andere doel. Daardoor schreef ik in eerste instantie niet alle observaties op. Voor dit eindverslag keek ik anders naar mijn aantekeningen en vulde deze aan met in mijn geheugen opgeslagen observaties. Tussentijds en vlak voor de afronding van het verslag legde ik de analyseresultaten voor aan de leerkracht. Deze kon zich vinden in de conclusies, de aanvullingen verwerkte ik als data nieuwe data. Wester (1987, p. 164) rekent dit onder kwaliteitscontrole van de data: feedback van de respondenten, zie hieronder ook bij feedback en member checks.

Betrouwbaarheid: wat hieronder bij triangulatie en replicatie staat en de gehele methodische verantwoording zijn mogelijkheden om de betrouwbaarheid te controleren. Een herhaling van het onderzoek ligt verder niet voor de hand. (Wester, 1987, p. 167)

Validiteit:

Controle van de kwaliteit van de data (Wester, 1987, p. 163-167)

Wester splitst de verschillende kwaliteitscontroles in controle van:

- de kwaliteit van de data en de interpretatie,
- de gevonden samenhangen,
- de algemeenheid van de resultaten
- de onderzoeksprocedures.

Hij geeft een checklist aan waar per onderzoek de relevante controle-items uit kunnen worden geselecteerd. Omdat dit een praktijkonderzoek betreft, selecteer ik *algemeenheid van de resultaten* niet.

1. Triangulatie

Sommige van mijn inzichten kwamen door triangulatie tot stand omdat wat ik observeerde in de grote groep bevestigd zag in het werken met het kleine groepje, en door de leerkracht in een gesprek is aangekaart of bevestigd. Sommige analyseresultaten vulde de interne begeleider aan.

2. Replicatie

Doordat ik inzicht wilde krijgen in didactische kenmerken van onderwijs en woordenschatuitbreiding in de onderbouw kwam ik on- en aangekondigd in de klas. Zo herhaalden zich een paar observaties. Wester (1987, p. 164) noemt dit replicatie. Als observant nam ik niet deel aan het proces, en door mijn geregelde aanwezigheid wordt deze vanzelfsprekender. Leerlingen gaan mij ook dingen vragen of komen met een boekje vragen

om voor te lezen. Mijn betrokkenheid werd wel groter omdat ik respect kreeg voor de leerkracht. (zie 3.1)

Er is geen replicatie van de sessie van het groepshandelingsplan in de klas, daar heeft mijn aanwezigheid invloed op het gedrag van de kinderen en de leerkrachtassistent. Ik observeer geen andere sessies in de klas.

3. Feedback en member checks

Regelmatig contact, overleg en afstemming creëerde een situatie waarin ik mijn bevindingen kon voorleggen aan de leerkracht tevens respondent. Dan kreeg ik feedback die ik weer verwerkte. Zo werd het beeld wel steeds duidelijker en meer betrouwbaar. Daarnaast sprak ik regelmatig met de interne begeleider op onze school over mijn bevindingen.

Voor de opdrachten van de module (analyse van pseudolezen en het handelingsplan voor het taalzwakste kind) kreeg ik een goede beoordeling.

4. Peer debriefing

Geregeld was er overleg met mijn begeleidend docent en collega-onderzoekers over voortgang en bevindingen. Hun reacties beïnvloedden mijn analyse en keuzes.

3.5. Remedial teaching

Dit laatste onderdeel is een casestudy. Hierin richt ik me op mezelf tijdens het werken als remedial teacher, van woordenschatuitbreiding bij de drie taalzwakste kinderen in groep 1/2, waaronder de leerling van de moduleopdracht. Hierdoor kreeg ik inzichten in de mogelijkheden en beperkingen van de remedial teacher voor aansluiting op het huidige onderwijs. Ik volg in drie sessies de stappen van de PDCA-cyclus. Ik leer hen enkele woorden van de concept-VLL-lijst aan volgens de viertaktmethode. Daarvoor pas ik het individueel handelingsplan aan tot groepshandelingsplan (GHP) en werk als lessenvorbereiding de viertaktcyclus volledig uit met materialen, activiteiten, mogelijke interventies en vervolgacties. Ook beschrijf ik aandachtspunten bij afstemming met de leerkracht.

Ik evalueer na elke sessie (alleen en met de leerkracht) en pas de volgende sessie zonodig aan. Na drie sessies evalueer ik de resultaten en bespreek deze met leerkracht en interne begeleider.

Niveau van taalvaardigheid	Schoolrijpheid	TALK	7 VLL-woorden
hoog	Ja	Ja	nee
gemiddeld	Ja	Ja	nee
hoog, nog speels	Nee	Ja	ja
zwak	Ja	Ja	ja
zeer zwak, ook bij GHP	Ja	Ja	ja
zwak, ook bij GHP	Ja	Ja	ja

Kader 3.3: Overzicht van taalvaardigheid en schoolrijpheid van de getoetste leerlingen

Controleren: de vierde fase

Drie weken na afloop controleer ik met een zelf ontworpen toets of de aangeboden woorden nog bekend zijn en of een controlegroep de woorden ook kent, of dat deze kinderen voldoende taalvaardig zijn dat ze de betekenis kunnen afleiden. Daarnaast gebruik ik de Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas, kortweg TALK, ontwikkeld door Cucchiarini & Jaspaert (1996). (zie kader 3.4)

Eerst neem ik deze taalvaardigheidstoets af bij zes meertalige kinderen met een verschillend niveau van taalvaardigheid. Allen hierop geselecteerd naar de mening van de leerkracht. Ik toets twee schoolrijpe kinderen (groepshandelingsplan) op receptieve kennis van zeven aangeleerde woorden. Ik laat hen plaatjes aankruisen als antwoord op vragen als: wat is raar,

waar is de roos, waar is het. Twee kinderen doen tegelijk dezelfde toets: het ene kind is taalzwak, het andere is taalvaardig maar als jongste kleuter nog speelt.

Na afname van de toets bespreek ik de resultaten met de leerkracht.

Deze toets is op inhoudelijke en predictieve validiteit onderzocht en is:

- inhoudelijk valide: de hier gebruikte TALK is een kortere versie van de Toets Aanvang Lager Onderwijs¹ (TAL), ontwikkeld door de Werkgroep Taaltoetsen in 1995.), De TAL heeft een hoge correlatiecoëfficiënt.
- predictief valide: de TALK geeft informatie over de *verwachte taalvaardigheid*: een score van 80% of lager is een signaal. Deze kleuters zullen problemen ondervinden indien zij niet taalvaardiger worden. (Cucchiari & Jaspaert, 1996, p. 6-10)

“...de taalvaardigheid die door de TALK in kaart wordt gebracht verwijst naar de algemene vaardigheid die een leerling nodig heeft om lerend te functioneren in het eerste leerjaar.” (1996, p. 15)

Kenmerken van de TALK (Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas)

Dit is een toets die:

- taalvaardigheid meet en niet de kennis van woorden en regels
- receptieve kennis toets, het begrijpen van opdrachten
- klassikaal kan worden afgenomen, waardoor een beeld ontstaat van taalzwakke en taalvaardige kleuters
- afgenomen wordt aan het begin van groep 2 zodat taalvaardigheidsproblemen op tijd worden herkend en tastbaar worden een jaar voor de kinderen naar groep 3 gaan,
- betrouwbaarheid: het instructieboekje is zorgvuldig samengesteld.

Kader 3.4: Kenmerken TALK (Cucchiari & Jaspaert, 1996).

Validiteit en betrouwbaarheid

In een casestudy is validiteit en betrouwbaarheid een streven dat je nooit bereikt:

Validiteit, weet je wat je wilt meten: ik reflecteer op die punten waar ik wat mee kan, die ik wil zien. Zeer waarschijnlijk zie ik de balk in mijn eigen oog niet. Door regelmatig te reflecteren met de leerkracht en diens feedback te verwerken ontwijk ik deze valkuil enigszins.

De validiteit van de zelf ontworpen woordenschattoets: de kopie van de bloemen om ‘roos’ aan te kruisen was onduidelijk. Indien de anjer is aangekruist, is dit goed gerekend. Even soepel is beoordeeld bij de aanduiding van ‘raar’.

Ik observeer de kinderen en reflecteer op mijn handelen. Dit doe ik zo oprecht mogelijk omdat dit mij verbeterpunten oplevert. De tussenevaluaties verwerk ik in de volgende sessie.

Daardoor is de meting niet betrouwbaar, krijg ik bij herhaling een ander resultaat. Want doordat ik leer van mijn eigen fouten zal ik de volgende keer anders handelen. Aangezien dit de bedoeling is zie ik het niet als een probleem.

Samenvattend

Mijn onderzoek bestaat uit drie delen. Het ontwerpgerichte deel is goed op validiteit en betrouwbaarheid te checken. Alleen het oordeel van de leerkrachten is situatiegebonden en herhaling levert zeker niet eenzelfde beeld op. Omdat de woordenlijst toch voor de praktijk wordt ontworpen, hoeft dat geen probleem te zijn.

Het tweede is met kwalitatieve onderzoeksmethoden (observatie, gesprekken en interviews) benaderd. De geldigheid en validiteit van de resultaten zijn onderbouwd met triangulatie, peer debriefing, feedback van de respondenten, replicatie, member checks.

Het laatste deel is de kwaliteitscyclus PDCA. Als casestudy niet betrouwbaar, maar de inzichten leiden wel tot verbeterpunten; in deze zin dus valide te noemen.

Ethische dilemma's benader ik door zorgvuldigheid en a-selectiviteit, door naar een evenwicht te zoeken in omgaan met gegeven vertrouwen en de mogelijkheden tot verbetering van de praktijksituatie.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de vier onderzoeksvragen zoals in paragraaf 1.3 vastgesteld. In het laatste hoofdstuk koppel ik terug naar de probleemstelling.

➤ Wat is het verschil in aanbod tussen woorden in de leesmethode van VLL in groep 3 en de taalmethode Ik & Ko voor groep 1 en 2? (paragraaf 4.1)
➤ Welke van deze woorden zijn relevant om aan te leren aan de kinderen in groep 2 in onze school zodat ze tot hun receptieve woordenschat gaan behoren? (paragraaf 4.2)
➤ Welke kenmerken van het huidige onderwijs in groep 1/2 komen in aanmerking voor woordenschatuitbreiding met de woorden uit deze woordenlijst? (paragraaf 4.3)
➤ Wat kan de remedial teacher, aansluitend op het aanbod in de klas, betekenen voor taalzwakke kleuters? (paragraaf 4.4)

4.1. Onderzoeksvraag 1: onbekende woorden

Welke woorden komen niet voor in Ik & Ko en gebruikt VLL wel voor de leesmethode in kernen 1 tot en met 3? In tabel 4.1 staan alle woorden uit de kernen 1-3 van VLL. Ik gebruikte de controlekaarten en de werk-, oefen- en leesboekjes. Kolom 1 verwijst naar overzichtstabel 4.2.1 en de tabel in bijlage 2.

Dit zijn 83 woorden waaronder 6 namen. Voor een meertalige zijn onbekende namen als onzinwoorden.

Kolom 1						
Aan	Doen	Meet	Paar	Ree	Teen	Zeep
Aap	Does	Men	Peen	Reep	Tim	Zeer
Beek	Doet	Mep	Peer	Rem	Tin	Zin
Bes	Is/ben	Mes	Pet	Rij	Vaas	Zoek
Bijt	Kaak	Mijn	Pijp	Rijk	Vaat	Zoen
Boen	Kaas	Min	Pim	Rit	Vee	
Boom	Kook	Mis	Pin	Rook	Veer	
Boon	Maak	Moes	Pit	Room	Ver	
Boor	Maar	Naar	Poen	Roos	Vet	
Boos	Maat	Neem	Poos	Saar	Voer	
Boot	Meen	Nek	Raam	Sim	Voet	
Den	Meer	Net	Raap	Sip	Zaak	
Dik	Mees	Noot	Raar	Sis	Zeem	

Tabel 4.1: Lijst van 83 woorden uit VLL (kern 1-3) niet aangeleerd bij Ik & Ko (schaduw over zes namen)

4.2. Onderzoeksvraag 2: woordselectie

Ik kom tot de definitieve woordselectie door voor elk woord een aantal afwegingen te maken tussen enerzijds het voorkomen op officiële woordenlijsten (gaan uit van functionaliteit, nut en noodzaak) en anderzijds op praktijk gebaseerde meningen met impliciet een oordeel over nut en noodzaak om deze woorden te kennen. In de overzichtstabel (4.2.1, rij 3) werk ik enkele voorbeelden uit, met verschillende besluitvormingspatronen. Vanwege de uitgebreidheid van

Rij 1	Kolom 1	Kolom 2	Kolom 3	Kolom 4	Kolom 5	Kolom 6	Kolom 7	Kolom 8	Kolom 9	Kolom 10
	Geselecteerde woorden, verschil VLL en Ik & Ko	Voorkomen in Unaniemlijst	Voorkomen in Basiswoordenlijst	Overeenstemming in beide basiswoordenlijsten	Voorkomen in Totaallijst (Frequenties in %) x=keer	Overeenstemming (kolom 4) afgezet tegen voorkomen op Totaallijst (kolom 5)	Eindbeoordeling kolom 6 afgezet tegen kolom 8,	Beoordeling school	Woordse-lectie door leerkracht groep 1/2. Wat kennen taalzwakke Iln niet en kan dus op de VLL-lijst?	Woordse-lectie door leerkracht groep 3 Welke woorden moeten de Iln kennen?
Rij 3	Boor Kaak Kaas Den Paar Beek Mes	N N J N N N J	N N J N J J J	N N J N ? ? J	2x, 86_82% 33% 3x, 82_88_78 ¹⁹ 2x, 89_80% 33%	J N J J J N J	J N (J) J J N (J)	J? J? (J) J J? J? N	J J N J J J N	N N J J N N N
R. 4	Onderstaande gegevens gelden voor het totaal aantal woorden. Zie daarvoor bijlage 2.									
Rij 5	Totaal: 83 woorden, incl. 6 namen	N=36 J=41	N=34 J=49		N= 18 J = 65 (1 naam met betekenis: sip)		N = 22 J = 38 (J) = 23	N= 4 J = 15 Over 19 is overeenstemming	N= 27 bekend J = 56 onbekend	N= 45 niet te kennen J = 38 wel kennen
Rij 6	Woorden niet in lijst, in %, Excl. 6 namen	46% niet in Unaniemlijst	44% niet in Basiswoordenlijst		23% staat niet of te laag op Totaallijst		18 Woorden zijn nog steeds onbekend		65% kennen huidige Iln niet	
Rij 7	Woorden niet in lijst, in %, Incl. namen	43%	40%		22%		22 Woorden zijn nog steeds onbekend		67% kennen huidige Iln niet	

Tabel 4.2.1: Overzicht totalen en werkwijze bij woordselectie

¹⁹ Alleen in samenstellingen

mijn onderzoek en de onoverzichtelijkheid, neem ik in bijlage 2 de andere woorden met toewijzingen op. In *kader 4.2.1* herhaal ik relevante selectiecriteria uit paragraaf 2.2.

Tabel 4.2.1 (rij 5,6,7) geeft een overzicht van de grootte van het verschil in woordaanbod, voor een kwart van de leesmethode. Volgens de leerkracht kennen de huidige taalzwakke leerlingen in groep 2 hiervan 56 woorden niet, dat is 67% van het verschil in woordaanbod. (kolom 9)

36 Van de 83 woorden staan niet op de Unaniemenlijst. De namen buiten beschouwing gelaten is dat bijna de helft van het verschil in woordaanbod. De Basiswoordenlijst geeft eenzelfde beeld.

Van deze 36 woorden staat de helft met een percentage hoger dan 50% wel op de Totaallijst. 18 Woorden zijn dus minder functioneel en relatief weinig respondenten in het Streeflijsenonderzoek vinden dat een meertalig kind van zes jaar deze woorden moet begrijpen wanneer de leerkracht deze in een zin gebruikt. Hiertoe behoren ook vijf namen. Zo resteren er 13 woorden waarvan nut en noodzaak om deze aan te leren direct aanwezig is. Dat is 17 % van het verschil in woordaanbod. Hoe ik hiertoe gekomen ben, licht ik toe in de volgende paragraaf.

	Selectiecriteria
1	Concrete situatie
2	Betekenis van het woord onbekend
3	Functioneel
4	Verschillende soorten woorden
5	Nut
6	Frequentie
7	Bestaande woordenlijsten
8	Gezond verstand
9	Verschillende woordenlijsten per niveau

Kader 4.2.1: Criteria voor woordselectie

4.2.1. Selectieproces

In het selectieproces onderscheid ik 4 stappen. Bij elke stap geef ik voorbeelden die in rij 3 van tabel 4.2.1 staan en verhelder ik in een kadertje de beslissing. De andere woorden staan in bijlage 2.

Stap 1: bepalen van overeenstemming tussen beide officiële minimale woordenlijsten: de controle van de woorden staat in kolommen 2 en 3, de antwoorden staan in kolom 4.

Bijvoorbeeld:

Boor: komt niet voor in Unaniemen- of Basiswoordenlijst. Beoordeling in kolom 4 = N

Paar komt niet voor in Unaniemenlijst, maar wel in de Basiswoordenlijst. Beoordeling in kolom 4 = ?

Voorkomen in	Basiswoordenlijst Kolom 3	
Unaniemenlijst Kolom 2	J	N
J	J	?
N	?	N

Kader 4.2.2: Overeenstemming tussen beide woordenlijsten: antwoorden in kolom 4

Stap 2: bepalen van de overeenstemmingsfrequentie in de Totaallijst, de kern van de *streefwoordenschat*, antwoorden in kolom 5. Resultaat van de beoordeling in kolom 6.

Woorden met een frequentie hoger dan 50% neem ik op vanwege mijn onderzoeksdoel
Bijvoorbeeld:

Boor komt voor in de Totaallijst: 86%. Beoordeling: Ja, frequentie hoger dan 50%.

Paar komt voor in de Totaallijst met 2 betekenissen: enkele en twee, respectievelijk met de frequenties 89 en 80. Beoordeling: Ja, frequentie hoger dan 50%.

Beek komt met frequentie 33% voor in de Totaallijst. Beoordeling: Nee, want dit is lager dan 50%.

Den neem ik op omdat het in de Totaallijst in samenstellingen driemaal voorkomt, met hoge percentages..

Voorkomen in	Basiswoordenlijst en Unaniemenlijst (kolom 4)		
Totaallijst Frequentie van ?- en N-woorden uit kolom 4 kolom 5	J	?	N
J	J	J = >50% N = <50%	J = >50% N = <50%
N	Niet bestaand	Hoogst onwaarschijnlijk	N, niet opnemen in woordenlijst: minder belangrijk woord

Kader 4.2.3: Overeenstemming tussen beide woordenlijsten en frequenties in Totaallijst: antwoorden in kolom 6

Stap 3: afweging van de beoordeling door leerkrachten groepen 1/2 in kolom 9 en groep 3, kolom 10. Resultaat van de beoordeling in kolom 6.

De codes J? en (J) koppel ik aan woorden waar leerkrachten verschillend over denken. Bij J? speelt de mening van de leerkracht van groep 2 een rol. Deze vindt dat de kinderen deze woorden niet moeten kennen. Gezien het onderzoeksdoel laat ik de beslissing daarover afhangen van het resultaat van de afweging met de Totaallijst. De code (J) staat voor de huidige groep leerlingen die het woord al kennen. Met te markeren met haakjes breng ik flexibiliteit in de VLL-lijst in. Hierdoor krijg ik informatie op basis waarvan de lijst kan worden aangepast aan de woordkennis van de nieuwe jaargroepen.

Voorbeelden:

Kaas. De leerkracht groep 1/2 geeft aan dat de kinderen het woord kennen, de groep 3-leerkracht vindt dat de leerlingen dit woord moeten kennen. Beoordeling: (J). De haakjes geven aan dat het woord bekend is, en hoeft voor deze kinderen niet op de definitieve lijst.

Paar. De leerkracht groep 1/2 geeft aan dat de kinderen het woord niet kennen (J= ja, moet wat de huidige leerlingen betreft op de lijst). De groep 3-leerkracht vindt dat de leerlingen dit woord niet moeten kennen. Beoordeling: J? Het is niet vanzelfsprekend om het woord hierom niet op de lijst te zetten. Het onderzoeksdoel is immers woordherkenning door implementatie van onbekende woorden. In de laatste afweging (stap 4) wordt beslist of het woord ook werkelijk niet belangrijk genoeg is om te implementeren.

Beoordeling leerkracht in	Groep 1/2 Kolom 9	
Groep 3 Kolom 10	J = kennen huidige lln. nog niet	N = kennen huidige lln. al
J = moeten alle lln. kennen	J	(J)
N = moeten lln. niet kennen	J? gezien het onderzoeksdoel elk woord afzetten tegen resultaat van de woordenlijsten	(N) woord wordt blijkbaar opgenomen met incidentele woordleersituaties

Kader 4.2.4: Oordeel van de school antwoord in kolom 8.

Voorkomen in	Totaallijst	
Schoollijst	J	N
J	J	Niet bestaand
(J) deze lln van groep 2 kennen deze woorden al	(J) opname in lijst bepalen voor elke nieuwe groep.	Niet bestaand
J? onbekende woorden en volgens leerkracht groep 2 niet relevant	J woorden opnemen, gezien onderzoeksdoel	N= 19
N	(J) =4	N

Kader 4.2.5: Afweging oordeel school tegen overeenstemmingsfrequentie op de Totaallijst.

Stap 4: afweging van op theoretische en praktische gronden samengestelde woordenlijsten. Resultaat in kolom 7, wat leidt tot de definitieve woordenlijst. Indien de beide leerkrachten van mening verschillen - (J? en (J) - komt een woord op de VLL-lijst indien het in de Totaallijst voorkomt met een frequentie groter dan 50%. De bekende woorden worden in de schaduwlijst opgenomen. Per groep bekijkt de leerkracht welke woorden voor deze leerlingen nog onbekend zijn.

Voorbeelden:

Paar. De beoordeling J? staat voor onbekende worden die de leerkracht van groep 3 niet relevant vindt om aan te leren. In de Totaallijst komt dit woord voor met frequenties >50%. Daarom komt Paar in de definitieve lijst.

Beek en Kaak. Komen allebei op de ~Totaallijst voor met frequentie 33%. De leerkrachtenbeoordeling leidde voor beide tot J?, niet echt nodig. Dus zullen Beek en Kaak niet op de definitieve lijst voorkomen.

Boor De leerkrachtenafweging (kolom 8) was J?, een J in kolom 6 met de Totaallijst, dus komt Boor in de definitieve lijst.

Mes: Volgens leerkracht 1/2 bekend en voor groep 3 niet relevant. Toch komt het woord voor op Totaallijst. Beoordeling: (J), opnemen in de definitieve lijst als bekend woord voor deze groep leerlingen.

Definitieve VLL-lijst: 65 woorden						18 woorden niet implementeren inclusief 5 namen	
(schaduw = bekende woorden huidige groep 2)							
Aan	Doen	Mep	Peen	Rij	Vee	Beek	Namen
Aap	Doet	Mes	Peer	Rijk	Veer	Boen	Does
Bes	Is/ben	Mijn	Pet	Rit	Ver	Kaak	Pim
Bijt	Kaas	Mis	Pijp	Rook	Vet	Mees	Saar
Boom	Kook	Moes	Pit	Roo	Voer	Men	Sim
Boon	Maak	Naar	Poos	m	Voet	Min	Tim
Boor	Maar	Neem	Raam	Roos	Zeep	Pin	
Boos	Maat	Nek	Raap	Sip	Zeer	Poen	
Boot	Meen	Net	Raar	Sis	Zin	Ree	
Den	Meer	Noot	Reep	Teen	Zoek	Tin	
Dik	Meet	Paar	Rem	Vaas	Zoen	Vaat	
						Zaak	
						Zeem	

Tabel 4.2.2: Definitieve VLL-lijst van woorden uit leesmethode VLL (kern 1-3)

4.2.2. Conclusie en VLL-lijst

De definitieve lijst van 65 woorden voor de taalzwakke leerlingen van groep 2 bestaat uit twee soorten woorden: de onbekende en de bekende woorden. Zie tabel 4.2.2 (Bijlage 2, kolom 7). De bekende woorden staan gemarkeerd met schaduw. Deze woorden kennen deze kinderen al zonder dat ze op de Ik & Ko-lijsten voorkomen. Hieruit concludeer ik dat de leerlingen in groep 1/2 ook woorden aanleren buiten het Ik & Ko-programma. Dit heb ik niet onderzocht.

De beschaduwde woorden zijn bekend bij deze taalzwakke leerlingen in groep 2, maar voor een volgende groep wordt opnieuw bepaald of implementeren van belang is. Achttien woorden om niet te implementeren staan rechts in tabel 4.2.2, inclusief vijf namen.

4.3. Onderzoeksvraag 3: onderwijskenmerken

Welke kenmerken van het huidige onderwijs in groep 1/2 komen in aanmerking voor het implementeren van deze woordenlijst?

Eerst bespreek ik de resultaten van het onderzoek naar de verschillende vormen van het huidige onderwijs. Bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag selecteer ik die kenmerken die het meest relevant zijn voor uitbreiding van de receptieve woordenschat van de taalzwakke kleuters.

De onderzoeksperiode startte op 18 februari 2010 met een onderzoek naar pseudolezen. 28 Mei laat ik de tekst van data en analyseresultaten controleren wat weer nieuwe data oplevert. Voor tussenliggende data zie kader 4.3.1. De eindversie is niet meer besproken, maar wel voor toestemming voor publicatie voorgelegd.

De observatie duurde meestal een half uur tot een uur en begon 's morgens vanaf half elf, of 's middags vlak na de middagpauze om half een. Een keer 's morgens om negen uur. De gesprekken met de leerkracht vonden meestal plaats vlak na de ochtendobservatie, dus aan het begin van de middagpauze. De gesprekken bleven kort om de leraar gelegenheid te geven rust te nemen. Het afbreken van het gesprek vond ik niet altijd gemakkelijk omdat er over het onderwerp veel is uit te wisselen. De gesprekken duurden twee tot drie kwartier, net als de laatste checks. De citaten zijn van deze leerkracht van groep 1/2.

Een aantal data (datum) vermeld ik expliciet in dit verslag. De bevindingen van de andere observaties zijn verweven in de analyse en in het beeld van het (woordenschat)onderwijs in groep 1/2 zoals dat ontstond.

Onderzoek in 2010	februari	maart	april	mei
Pseudolezen	18	16		
Kringgesprekken + activiteiten		9/15/16		18/20/28
Intakegesprekken		11/16		
Groepshandelingsplan - leerkracht in de klas - remedial teacher, aparte kamer		9 30	6/20	
Combilist				19
Controle met toetsen				18/28
Interview leerkracht		16	16	20/28

Kader 4.3.1: Overzicht observatie- en interviewdata voor onderzoeksvragen 3 en 4.

4.3.1. Niveaugroepen

De kleuters krijgen les in een apart gebouw met openslaande deuren naar hun omheinde speelplein. Daarin is ook de voorschoolse opvang. In de klas zijn zogenaamde 'hoeken' ingericht, onder andere een huishoek, een leeshoek, een spelletjeshoek en een verkleedhoek. Met geschilderde houten platen zijn vier extra hoeken gecreëerd. Er is een zand- en watertafel (deze laatste niet in gebruik). Aan elkaar geschoven staan drie groepen tafeltjes, zes, zeven en acht.

De drie groepen met leerlingen zijn ingedeeld naar niveau van ontwikkeling. De samenstelling ervan verandert tijdens het schooljaar regelmatig. De fasen waarin de kinderen zich bevinden speelt daarin een rol. De groepen zijn bij de start van het schooljaar homogener qua ontwikkeling. Taalvaardige en minder taalvaardige leerlingen zitten verdeeld over alle groepen wanneer hun ontwikkelingsniveau lager is. Bij de groepsindeling prevaleert de ontwikkelingsfase boven het niveau van taalverwerving. Daardoor ontstaan er voor taalvaardigheid gedifferentieerde groepen. Toch zitten de meest taalvaardige kleuters in de tweede helft van het schooljaar grotendeels bij elkaar in de groep. Aangezien bij het gros van onze meertalige kinderen hun taalvaardigheid in de onderbouw een grote samenhang vertoont met het aantal schooljaren, zijn zij meestal ook verder in hun ontwikkeling. Dus hoe ouder, hoe groter de taalvaardigheid.

Voor het ene kind pakt dit goed uit, voor het andere minder. Wanneer de ontwikkeling van een kind met een zwakke taalvaardigheid en kleine woordenschat duidelijk past bij de verder ontwikkelden plaatst de docent dat kind in de groep met gevorderden. Dit overkwam één leerling van het groepje dat met het groepshandelingsplan werkt. Als taalvaardigheid en ontwikkeling achterblijven ten opzichte van de leeftijdgenoten deelt de leerkracht het kind in op het (lagere) niveau dat bij zijn ontwikkeling past. Zo komt het kind bij meer kleuters in de groep met een kleinere woordenschat en een lager niveau van taalvaardigheid. Dat overkwam een ander kind uit het groepje.

Een taalactiviteit in kleine groep observeerde ik op 15 maart. De kinderen verdelen zich over de groepjes en gaan gelijk aan het werk nadat de leraar de opdrachten en activiteiten toelichtte en verdeelde. Een houten bord met boerderij en verplaatsbare boerderijdieren stond midden op de tafeltjes bij de jongste kleuters. Ze oefenden ongeveer tien minuten met eenvoudige voorzetsels: op, onder, achter, naast. Over elkaar zaten vier kinderen, twee aan twee. Enkele kinderen stonden er omheen. Een van de oudste minder taalvaardige kleuters deed mee. De vier kinderen werkten aanvankelijk geconcentreerd, een jongste kleuter haakte af, maar werd geprikkeld weer mee te doen in het groepje. De interactie was groot: iedereen kreeg verschillende beurten.

De leerkracht concentreerde zich op het groepje van vier. Kinderen eromheen die stoorden, werden aangemand hun eigen werkje op te pakken. De kinderen in de andere groepen werkten zelfstandig, waardoor er omgevingsgeluiden waren.

4.3.2. Viertakt

De leerkracht leert de themawoorden aan met behulp van (voorlees)verhalen van Ik & Ko, volgens de Viertakt van Verhallen & Verhallen. (1994, p. 181-207) Per schooljaar komen geen negen, maar zes thema's aan bod, vier weken per thema. Omdat er anders geen tijd is voor die andere thema's als herfst, lente, kerst, sinterklaas en boekenweek staan de achttien thema's eens per drie jaar op de rol. Hierdoor biedt de leraar zes keer ruim 80 woorden aan: 500 nieuwe woorden per jaar. Buiten de woorden die in de overige zestien weken met extra activiteiten aan bod komen. Ik heb niet onderzocht welke en hoeveel woorden dat zijn en met welke methode die worden aangeleerd.

Eerst leest de docent het verhaal in de grote groep voor. Sommige kinderen krijgen een beurt met vragen op hun eigen niveau. De leerkracht vertelt dat nieuwe woorden en begrippen nooit in de moedertaal van de kinderen worden aangeboden omdat "*de grootste groep het begrijpt.*" Maar ook "*omdat de huidige taalzwakke kinderen thuis elk een andere taal spreken.*" (citaten 5 maart)

Voorbewerken van een themaverhaal van Ik & Ko, heb ik niet meegemaakt. De klas volgt de programmaonderdelen van de introductiefase. De pop Ko krijgt daarin een rol.

Semantiseren start onder andere met vragen als 'wat is dit?'. De vervolgactiviteiten op het interactief voorlezen zijn in drie niveaugroepen van zeven of meer kinderen. Differentieel

materiaal voor verwerking van de stof wordt verdeeld en de docent zoekt daarbij naar uitdagende activiteiten.

Gevorderden werken met de lettermuur, met materiaal in de huishoek. Bij het herhalen van een verhaal maken de *oudsten* een boekverslag of gaan het verhaal naspelen.

Taalzwakkeren werken bijvoorbeeld aan de verteltafel met de docent waarbij het verhaal nogmaals wordt voorgelezen en besproken. Taalzwakkeren (uit groep 2) herhalen het verhaal, de jongsten (groep 1) leggen platen in de goede volgorde.

Consolideren gebeurt aan de hand van de activiteiten die Ik & Ko uitwerkte en andere zelf bedachte bezigheden zoals bespreken van het woordweb, woorden benoemen met dezelfde beginletter, laten raden, tekenen, stempelen, voelspelletjes en woordkaartjes.

Er zijn geplastificeerde woordkaartjes die in de grote en kleine groepen verschillende doelen dienen: passieve en actieve woordenschat checken door respectievelijk het kaartje bij het woord te zoeken, de betekenis van het plaatje geven, zonder of met taalproductie.

Af en toe moeten de andere kinderen het woord raden nadat een kind een beschrijving gaf. Bovendien maken de kinderen wel eens zelf woordkaartjes, die komen in de gang aan de lettermuur te hangen. Of kinderen stempelen de letters van het woord erbij, of ze plakken het plaatje of hun tekening bij het woord.

Controleren doen leerkrachten aan het einde van elk thema:

“Met spelletjes en met herhalen valt op wie bepaalde woorden niet kent of wie het thema of delen ervan niet heeft opgepikt. Maar eigenlijk weet je dat al wel in die weken dat je met het thema bezig bent. Je merkt wie bepaalde woorden niet kent.”
(20 april)

Met een spelletje checkt de leerkracht informeel en groepsgewijs wat de kinderen ervan opstaken. Toch blijkt woordenschat niet altijd eenvoudig te controleren

“De kinderen moeten dan iets pakken of zeggen hoe iets heet. Het is soms moeilijk inschatten of de inhoud overkomt.” (citaat 20 mei)

Woordselectie speelt ook in de controlefase een rol. Afhankelijk van het nut en de frequentie van het nog onbekende woord onderneemt de leerkracht actie.

“Kurk is veel minder belangrijk dan tafel, bijvoorbeeld.” (citaat 28 mei)

Met hetzelfde informele plan controleert de docent na afloop van het thema, zowel de productieve als receptieve woordenschat. Alleen de receptieve woordenschattoets (TAK) is formeel en wordt tweemaal per jaar afgenomen.

De klassenassistent noteert zinnen, woorden en uitspraken van de kinderen tijdens het kringgesprek, bij het vrij werken en bij taalverwerving. De leerkracht noteert ook, niet tijdens de observaties. Observatienotities over de kinderen dienen in de eerste plaats het leerlingvolgsysteem, met name voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Taalgebruik en woordenschat staat soms ook als data tussen de observaties, maar eerder toevallig. Dit is dan meestal een illustratie of uitspraak gerelateerd aan het geobserveerde gedrag.

4.3.3. De grote kring en leerkrachtvaardigheden

In verschillende gemeenschappelijke situaties zitten alle aanwezige kinderen in een grote kring (9, 15 en 16 maart, 20 mei). De kinderen zitten dan niet aan hun eigen tafeltjes, maar hun stoeltjes staan in de langgerekte overgebleven open ruimte, in de vorm van een langgerekt ovaal. De leerkracht zit aan de smalle kant van het ovaal, het verste kind zit aan de andere kant op ongeveer drie meter.

De stoeltjes zetten de kinderen gelijk in de kring 's morgens als ze binnenkomen, wanneer de leraar dat vraagt. Op verzoek doen, tijdens het overblijven, de overblijfleerkrachten dit. Elk kind heeft een vaste plaats in de kring, alleen de *hulpkinderen-van-de-week* zitten naast de leerkracht. De leerkracht zorgt voor oogcontact met alle kinderen. Soms schuiven de kinderen aan de lange zijden de stoeltjes naar het centrum, dan wordt de ovale kring nog smaller. Hierdoor komen hun naaste kinderen die verder afzitten van de leerkracht buiten beeld. Dit laat de leerkracht corrigeren.

De hulpmaterialen liggen op een matje aan de voeten van de docent. Eenmaal observeerde ik dat er materiaal lag voor de voeten van de kinderen aan de andere kant van het ovaal. Het was moeilijk om eraf te blijven.

De groepsregels zijn duidelijk voor alle kinderen. De kinderen spreken alleen als ze worden aangewezen. Opstaan en ongevraagd het materiaal aanraken is niet toegestaan. Ze steken hun vinger op als ze iets willen zeggen. De leraar spant zich steeds in om te begrijpen wat een kind wil zeggen. Daarbij toont deze veel vriendelijkheid en geduld. Het komt over als warme betrokkenheid met de kinderen. De leraar bevestigt de taalproductie van een kind vooral met modeling, het in correct Nederlands herhalen wat het kind zegt. (Appel, 1995, p. 51) Een aantal keer observeerde ik dat de kinderen worden geprezen om hun woordgebruik, ongeacht hun niveau.

De meeste kinderen richten hun aandacht op de gezamenlijke activiteit in de kring en praten niet onderling. Niet alle kinderen zijn even betrokken, het lijkt of zij met hun gedachten ergens anders zijn. Soms betreft de leerkracht een leerling, bijvoorbeeld iemand die nog geen vinger opstak, bij de activiteit en spreekt die persoonlijk met naam aan, stelt dit kind dan een vraag.

Bij observatie van een grote kringactiviteit op 9 maart zoeken de leerlingen naar criteria waarmee je eigenschappen van dieren(knuffels) kunt ordenen. De kinderen kijken geboeid, de opdracht is moeilijk voor de meesten. De leerkracht verdeelt de beurten. Eén meisje heeft een grote inbreng, mede doordat ze een beurt krijgt als anderen het niet weten.

Achttien mei oefenen de kinderen fonologische vaardigheden in grote kring

“...zodat de jongeren van de ouderen kunnen leren. Zij pikken dat dan veel sneller op.” (citaat 18 mei)

Ze oefenen op 20 mei de letters p, b en s. Verschillende voorwerpen liggen door elkaar op een matje, decentraal in het ovaal. Voor de p zijn dat zoal: pop, pen, plaatje, plant, plakband, perforator. De voorwerpen liggen uiteindelijk in groepjes met dezelfde voorletter. De kinderen krijgen een beurt wanneer ze hun vinger opsteken. Alle kinderen komen tijdens dit kringgesprek een paar keer aan het woord. De woordkaartjes met afbeeldingen gebruiken de beginnende lezers in groep 2. Bij het napraten prijst de leraar de kinderen voor hun betrokkenheid en taalproductie. De woorden worden nogmaals herhaald. De leerkracht geeft aan dat napraten over de besproken woorden in principe wel gebeurt, maar niet altijd mogelijk is. De spanningsboog van de jongste kinderen is daarvoor vaak te kort, zij hebben al moeite om naar het hele verhaal te luisteren.

“Samenvatten gebeurt wel als het kan na elke gelezen bladzijde of op het eind van het verhaal.” ((citaat 20 mei)

Tijdens observaties gebruikt de leerkracht verschillende specifieke interactieve vaardigheden (kolom 1 en 3) die zijn aangemerkt op de ‘Observatielijst taalverwerving in gesprekken’ (Damhuis, 2004, p. 71 en 73). De eigen beoordeling van de leerkracht, kolommen 2 en 4, komt grotendeels hiermee overeen (tabel 2.3.1). De kolomverschillen zijn te verklaren met het feit dat de leerkracht de vragen in het algemeen beantwoordde, zonder een specifieke situatie in gedachten te nemen. Dit had ik niet duidelijk geïnstrueerd.

Bij de groepsactiviteiten geeft de leerkracht duidelijk aan wat van de kinderen wordt verwacht en houdt hen eraan. Spreekt de hele tijd duidelijk Nederlands en herhaalt zo nodig de vraag of de boodschap. Soms ligt het spreektempo wat hoger. In bepaalde gevallen wordt een zin herhaald in eenvoudigere taal, wanneer de aanpassing van de taal gericht is op het bijsturen van gedrag, zodat de boodschap overkomt.

Observatielijst voor taalverwerving in gesprekken	Kringgesprek	Kringgesprek Eigen mening leerkracht	Voorlezen	Voorlezen Eigen mening leerkracht
1. voorwaarden				
a. schept veilig klimaat	ja	ja	ja	ja
b. wil echt communiceren	ja	ja	ja	soms
2. taalaanbod				
a. spreekt begrijpelijk en correct NL	ja	ja	Ja, soms vrij snel	ja
b. helpt kind intenties te verwoorden	soms	ja	soms	soms
3. ruimte voor actieve deelname				
a. laat stiltes vallen	ja	ja	nee	soms
b. luisterresponsen (non-verbaal en verbaal)	ja	Niet ingevuld	soms	Niet ingevuld
c. stelt niet 'achter elkaar' vragen	ja	ja	ja	ja
d. stelt z.n. open en uitnodigende vragen	ja, ook geregeld 'wat is dit?'	ja	soms	soms
e. doet af en toe een prikkelende uitspraak	nee	soms	nee	soms
4. Kwaliteit van de inhoud stimuleren				
a. gaat door op inhoud van wat kind zegt	ja	ja	soms	ja
b. samen zoeken naar wat het kind bedoelt (betekenisonderhandeling)	ja	ja	ja	ja
c. zet kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik ²⁰	nee	ja	ja	soms
d. breidt inbreng kind inhoudelijk uit (expansie)	ja	ja	ja	soms
5. Feedback				
a. verbetert taal impliciet (modeling)	ja	ja	ja	ja
b. ordent de inbreng en vat af en toe samen	ja	ja	nee	ja
c. herhaalt wat het kind zegt en speelt dat door naar de andere kinderen	ja	Niet ingevuld	nee	Niet ingevuld

Tabel 4.3.1: Leerkrachtvaardigheden

4.3.4. Groepssessie volgens handelingsplan

De klassenassistent neemt van de leraar soms sessies in de klas over van het groepshandelingsplan voor de taalzwakste leerlingen. Doel en werkwijzen staan in dit plan dat is opgesteld door de leerkracht. Vaststond deze keer met welk materiaal de kinderen zullen werken en alsook het doel van de sessie. De kinderen zullen worden gestimuleerd om in *zinnen* iets te vertellen. Omdat deze kinderen al ruim anderhalf jaar taalonderwijs volgen en hun achterstand niet inhalen in vergelijking met klasgenootjes, stimuleert de leerkracht hen om in zinnen te spreken. "Maak eens een zin met..."

Het didactisch materiaal is een doos met een plaat van een volle woonkamer. Losse plaatjes van de voorwerpen in de huiskamer horen erbij. Hiermee is al vaker gewerkt. De geobserveerde sessie vindt plaats in de klas (9 maart) en duurt tussen de tien en vijftien minuten (ik registreerde de tijdstippen niet). Twee kinderen zitten aan een kant van

²⁰ toevoeging van de auteurs: complexere cognitieve taalfuncties zoals vergelijken, redeneren, concluderen (Damhuis et al., 2004)

het groepje tafels van hun subgroep, de middelste niveaugroep. Het derde kind is afwezig. Aan de andere kant van de groep tafeltjes werken andere kinderen aan hun activiteit. Nog twee andere groepen zijn actief. Er zijn (achtergrond)geluiden in overeenstemming met de activiteiten van de andere twintig kinderen.

De twee taalzwakke kinderen spreken vrij zacht, af en toe zeggen ze een of enkele woorden, of de ene antwoordt voor de ander. Het zachte praten van de kinderen wordt al na enkele minuten onverstaanbaar voor mij. De klassenassistent zit dichterbij, maar geeft aan ook moeite te hebben. De kinderen herhalen niet wat niet is gezegd. Hun inspanning en taalproductie gaan verloren.

De assistent reageert positief op alle pogingen met 'goed zo' en af en toe met te herhalen wat is gezegd. De hulpleerkracht legt de nadruk op het maken van zinnen, conform het plan. Deze noteert wat de kinderen zeggen. Op aanraden van de assistent trek ik mij al terug omdat ik - om iets te verstaan - heel dicht met mijn hoofd bij de kinderen kom. Ik vergroot daarom de afstand en hoor niets meer. Ik zag niet dat aan het einde van de sessie werd nagepraat. Bij het groepshandelingsplan wordt wel eens gecontroleerd in de vorm van een spelletje.

4.3.5. Een bijzondere situatie

Op 15 maart 2010 observeer ik de groep tijdens het voorlezen van het eerste deel van een verhaal uit Hemel en Aarde²¹ over de intocht in Jeruzalem, thema Vriend.

De kinderen na de middagpauze zitten weer op hun vaste plaatsen in de langgerekte ovale kring. De leerkracht vertelt kort wat de bedoeling is van de middag. De leraar bewerkt het voorlezen kort voor met een schets van de situatie, wat de hoofdpersoon - Jezus - doet, door aan te haken bij waar het verhaal de vorige keer eindigde. De kinderen wachten af, ze zitten er stil bij, reageren zwijgend op de introductie. Dan leest de leraar voor.

Halverwege haakt de leerkracht opnieuw aan bij de vorige keer. Het zwaaien met de paastakken, dat herinneren de kinderen zich nog. In de klas hangt een kleinere poster met een palmtak aan de muur, waar de leraar bij het betreffende gedeelte (na even zoeken met hulp van een paar kinderen) op wijst. Deze keer beelden bijna alle leerlingen het zwaaien weer uit. Het prikkelt de leerlingen tot praten, lachen en bewegen, wat kort wordt toegestaan. Ik zie ze voor het eerst die middag uitbundig en blij. De inbreng van de kinderen (geprikkeld door het zwaaien) en hun onderlinge communicatie wordt weer naar het voorlezen geleid. De leerkracht stelt een paar vragen tijdens het voorlezen, onder andere over vrienden. De meeste vragen beantwoorden de taalvaardige kinderen. De taalzwakkere kinderen krijgen enkele vragen gerelateerd aan wat net is verteld.

Taalvaardigen mogen het antwoord geven als de eersten het niet weten, dit komt deze middag een paar keer voor. De leerkracht leest de helft van het verhaal voor. Tijdens de observatie en daarna wordt mij niet duidelijk wat de kinderen ervan opstaken. Enkele situaties licht de leerkracht toe wanneer blijkt dat de kinderen het niet begrijpen. Ik zag niet hoe de leerkracht checkte wat de kinderen ervan begrepen.

Ik vind het verhaal moeilijk te volgen, deze tekst is niet echt voor kleuters geschreven, zeker niet voor meertalige. Ik check dit en mijn indruk dat het voorlezen van het verhaal over de intocht opgelegd is, naast het Ik & Ko-programma staat en verloren leertijd was. Dit bevestigt de leerkracht en legt de nadruk op het buitengewone aan de situatie:

“Dikwijls verloopt het voorlezen anders, dit was een bijzondere situatie met een verhaal dat deze keer heel moeilijk te volgen was voor meertalige kleuters. (...) Godsdienstonderwijs op onze school met zoveel Islamitische kinderen verloopt anders dan vroeger. En de verhalen in Hemel en Aarde zijn soms veel bruikbaar

²¹ Periodieke uitgave van de methode *Godsdienst en levensbeschouwing voor het Rooms Katholiek basisonderwijs*, verschijnt 5 keer per jaar.

voor de onderbouw dan dit verhaal. En Kerst is voor hen gewoon veel concreter dan Pasen.” (citaat 28 mei)

De leraar geeft aan dat er ook geen tijd is om er elke keer iets bijzonders van te maken. Omdat het een Katholieke basisschool is, geven de leerkrachten godsdienstonderwijs²². Het aan bod laten komen van bijbelverhalen en levenbeschouwelijke thema's is een aspect van de schoolcultuur.

4.3.6. Woordenschat en taalvaardigheidsniveau

Met het onderdeel passieve woordenschat van de Toets alle Kleuters (Verhoeven & Vermeer, 2001), kortweg TAK, controleert de leerkracht tweemaal per jaar het niveau van de leerlingen in groep 2. De uitslag van dit onderdeel van de TAK kun je vergelijken met grote groepen kinderen, namelijk Nederlandstaligen en meertaligen. Het niveau geeft een indicatie voor de grootte van de woordenschat. Uit de scores van oktober 2009, heb ik de geschatte receptieve woordenschat afgeleid (Verhoeven & Vermeer, 2001, p. 50). Er tekenen zich drie groepen af (zie kader 4.3.2). De percentages geven aan dat deze leerlingen de woorden met dit percentage of hoger in de Totaallijst (Schaerlaekens et al., 1999) vermoedelijk wel (her)kennen.

Kwalitatieve beschrijving	Aantal leerlingen	Geschatte omvang woordenschat	% op Streeflijst
kleine woordenschat	2	1000-2000 woorden	86-92
gemiddelde woordenschat	4	2500-3500 woorden	65-78
minimumniveau voor groep 3	6	3500-4500 woorden	44-64

Kader 4.3.2: Geschatte omvang van woordenschat van leerlingen in groep 2.

De leerkracht selecteerde de kinderen voor moduleopdrachten, remediëren en controletoeetsen. De toeschrijving aan de leerlingen (voor moduleopdracht en) van niveau van woordkennis en taalvaardigheid hoog, gemiddeld, zwak en heel zwak is van de leraar. Door mijn data en analyses vanuit een andere invalshoek te analyseren trok ik voorlopige conclusies over het niveau van taalvaardigheid in de klas, dit is vrij laag. De leerkracht schat echter het niveau van de betere leerlingen hoger in, mede omdat het gemiddelde taalvaardigheidsniveau laag is. In ons gesprek op 20 mei bevestigt de leraar deze conclusie. Een externe begeleider heeft dit ook al met deze leraar besproken.

“Deze zei ook al dat het niveau van deze kinderen bijzonder laag is, maar dat door er dagelijks mee bezig te zijn, dat niet zo duidelijk meer is, dat de beste leerlingen toch nog een laag niveau van taalvaardigheid hebben.” (citaat 20 mei)

Ter illustratie beschrijf ik twee leerlingen (kader 4.3.) na onderzoek bij een meer taalvaardige en een zeer taalzwakke leerling naar pseudolezen, een voorstadium van begrijpend lezen, bij deze laatste tijdens het intakegesprek. Beide kinderen hebben een beperkte tot kleine productieve woordenschat is. Hun receptieve woordenschat is groter, want ook het tweede kind begrijpt een aantal opdrachten en vragen. Beiden hebben zij toch een laag niveau met pseudolezen.

²² Enkele jaren geleden gaf een Imam op school uitleg over de Ramadan.

Een van de taalvaardige leerlingen uit groep 2, met een geschatte woordenschat van ruim 4000 woorden in oktober 2009, deel ik na onderzoek van het pseudolezen²³ op 18 februari in bij categorie 2: het *volgen van actie*. Volgens de theorie van Sulzby (bijlage 1). Dit niveau van pseudolezen is stabiel, ongeacht de moeilijkheidsgraad van het boek. De woordenschat blijkt toch klein wanneer deze leerling de activiteiten van dieren of hoofdpersonen beschrijft. Het kind 'leest' de gebeurtenissen in bekende prentenboeken (een van het thema en een zelf uitgekozen), maar vertelt niet het verhaal en houdt zich ook niet aan de inhoud van de prentenboeken. De kleuter laat zich leiden door de tekeningen, met weinig variatie in de woordenschat. Toch scoort dit kind aanzienlijk beter dan een van de meest taalzwakke kinderen, ook uit groep 2. Vergeleken met leeftijdgenootjes breidt diens woordenschat amper uit; de receptieve woordenschat zou, op basis van de TAK-score 1000-1500 woorden zijn. (zie kader 4.3.2) Voor dit kind geldt het groepshandelingsplan voor in de klas wat al in oktober is gestart (zie 4.3.5). Deze leerling zal later ook bij mij remedial teaching in groep volgen.

"Bij deze jongen gaat alles echt véél trager dan gemiddeld." (citaat 16 maart)

Dit lage tempo baart de leerkracht zorgen. Wat dan ook de reden was om deze leerling aan te melden voor mijn moduleopdracht voor het opstellen van een individueel handelingsplan en het te laten diagnostiseren. (Dit plan vorm ik om tot remediërende sessies voor het groepje taalzwakke kinderen, waarover in paragraaf 4.4 meer.)

Tijdens het intakegesprek op 16 maart in een aparte ruimte, wil deze leerling zelf een boekje voorlezen. Het kind durft te praten (doet dit amper in de grote kring), komt in het gesprek niet extreem verlegen over, praat wel zachtjes.

Aan het pseudolezen uit dit zelfgekozen boekje (met figuren uit een TV-serie van een commerciële zender) kan ik geen touw vastknopen. Ik versta veel woorden niet, ook niet na herhaald afspelen van de opname. De verhaallijn is niet duidelijk, illustraties worden niet beschreven. Ik kan dit pseudolezen niet hoger indelen dan als *labelen* (categorie 1, Sulzby, zie bijlage 1). Een paar taalproducties tijdens het gesprek:

"Toen ging zij met (onverstaanbaar) spelen, toen naar bos lopen..

(..) rijden ... naar draak..

(...)zij zeggen niks doet,

(..) ging hartje pakken." (16-3-10)

Toch las deze leerling enthousiast en gemotiveerd voor.

"Neppe poes"... "eigenlijk vallen". (16 maart)

Hier voegt deze taalzwakke kleuter opnieuw zelf woorden samen, een aanzet tot het maken van een zin. Al ruim een jaar is hij uit de stille periode en deze samenstellingen van woorden hoort de leerkracht vaker.

Deze meertalige leerling spreekt in zinsdelen: gebruikt soms persoonlijke voornaamwoorden. Weet en zegt heel stilletjes het antwoord op een vraag aan een ander kind uit het groepje. Maakt veel fouten wat in deze fase een teken is van wennen aan onze taal. (Edudesk, z.j., p. 246)

Tijdens het vervolg van het intakegesprek begrijpt de leerling de concrete vragen en probeert daarop te antwoorden. De kleuter vertelt over thuis en over de leeftijden van vader en moeder.

Kader 4.3.3: Illustratie van taalvaardigheidsniveau met onderzoek van pseudolezen

4.3.7. Conclusie: onderwijskenmerken voor woordenschatuitbreiding

In dit onderzoek zijn kenmerken naar voren gekomen die in aanmerking komen om woordenschatuitbreiding mee te bereiken. Gezien het lage niveau van taalvaardigheid in de klas een gewenste conclusie. Een uitzondering vormen de grote-kringactiviteiten. Naast voor de noodzakelijke gezamenlijke activiteiten wil ik de grote kring een minder geschikte vorm voor woordenschatuitbreiding en taalverwerving noemen. Er zitten inmiddels meer dan drieëntwintig kinderen in de klas waardoor de grote kring nog groter is. het langgerekt ovaal maakt dat meer dan de helft ver af zit van de leerkracht. De kans op interactie per kind neemt meer af dan wenselijk is. Gemiddeld komt een kind maar een- tot tweemaal aan het woord.

De andere kenmerken (vet en onderstreept) vat ik hieronder samen – in antwoord op de derde onderzoeksvraag – omdat hiermee woordenschatuitbreiding meer voor de hand ligt.

²³ Onderzoek naar pseudolezen voor de opdracht behorend bij de module begrijpend lezen, februari 2010. Gebruikte prentenboeken: *Woeste Willem* van I. en D. Schubert en *De spin die het te druk had* van E. Carle.

In het volgende hoofdstuk doe ik aanbevelingen om deze kenmerken zo effectief mogelijk te kunnen inzetten voor woordenschatverwerving.

De leraar volgt de **viertaktmethode** voor het aanleren van nieuwe woorden. De cyclus van achttien thema's van Ik & Ko is over drie jaar verdeeld, waardoor 500 woorden per jaar worden aangeleerd, Voorbewerken, semantiseren en consolideren zijn verankerd in de lessen. De **controle** van de woordenschatverwerving gaat impliciet met observaties op woordenschat en woordkennis gericht, met spelletjes, door te werken met de kinderen. Woordkennis of taalvaardigheid kan uit sommige observatie voor het Leerlingvolgsysteem voor de sociaal-emotionele ontwikkeling worden afgeleid. Formeel toetst de leraar de receptieve woordenschat tweemaal per jaar, met de **TAK**, het onderdeel *passieve woordenschat*. Dit gebeurt in oktober, januari en eventueel nog in juni.

De **praktische vaardigheden** van de leerkracht stemmen overeen met deze in de checklist van Combilist en vormen een solide basis om mee verder te werken.

De kinderen werken in **niveaugroepen** van zeven tot acht kinderen, de groepjes worden in de loop van het schooljaar steeds groter. Het **ontwikkelingsniveau** prevaleert bij de indeling boven het niveau van taalvaardigheid en woordenschat. De samenstelling van de groepjes wordt gedurende het schooljaar zo nodig aangepast.

Voor kinderen die verder ontwikkeld zijn, is de standaard indeling een voordeel: zij komen in een groepje met meer taalvaardige kinderen. Voor kinderen met een trage ontwikkeling niet. Taalzwakke kinderen nemen wel omgangstaal van de medeleerlingen over (Edudesk, z.j.). En al zijn niet alle jongste kleuters taalzwak. Zij kunnen zich in hun groepje aan minder kinderen optrekken, omdat de meest taalvaardigen ook verder zijn in hun ontwikkeling. De kans om van anderen te leren neemt toch af. (Godding, 1988, p.84) Het niveau van taalvaardigheid van de gehele groep is laag.

In de klas werken de drie leerlingen volgens het **groepshandelingsplan** van de leerkracht. De kinderen praten zacht en zijn moeilijk te verstaan, mede omdat parallel hieraan de andere groepen met **zelfstandige activiteiten** bezig zijn en geluid produceren in de klas. De **klassenassistent** werkt ook regelmatig met een van de groepen. Deze noteert observaties ten bate van het leerlingvolgsysteem.

Geregeld wordt afgeweken van het Ik & Ko-programma met **bijzondere situaties** en extra schoolbrede activiteiten zoals het volgen van het kerkelijk jaar. Kostbare leertijd gaat verloren indien de bezigheden niet voor kleuters zijn aangepast.

4.4. Onderzoeksvraag 4: remedial teaching

Wat kan remedial teacher aansluitend op het aanbod in de klas, betekenen voor de taalzwakste kleuters?

Om hier een antwoord op te geven beschrijf ik eerst de situatie en de kenmerken van de leerlingen, daarna bespreek ik mijn aanpak bij remedial teaching. Dan geef ik data en data-analyse, als resultaat van zelfreflectie, in overleg met de leraar en door te toetsen.

Situatie

De ruimte waar ik met kleuters remedieer is een kamer in het kleutergebouw. Deze kamer ziet eruit als een voormalig kantoortje. Het heeft nu verschillende bestemmingen: het voeren van gesprekken met ouders, administratieve taken en voorbereiding of overleggen tussen leerkrachten. Stagiaires en therapeuten Kunstzinnige Vorming gebruiken deze kamer ook. Er is op en onder de tafels materiaal voor kinderen opgestapeld. Eén tafel, op volwassen hoogte, is leeg. Er staan twee bureaustoelen op wielen bij. De kamer is ver van de klassen en het is er stil en rustig.

Het groepje kinderen waarmee ik zal werken krijgt sinds oktober wekelijks in de klas twee- tot driemaal gedurende vijftien minuten extra aandacht volgens het opgestelde groepshandelingsplan. Met bepaalde creatieve activiteiten duurt zo'n sessie soms langer.

De remediërende sessies hebben tot doel de receptieve kennis van kinderen met geringe woordenschat uit te breiden met woorden van kern 1 tot 3 uit VLL-conceptwoordenlijst (zie onderzoeksvragen 1 en 2). Voor onderzoeksmomenten verwijs ik naar het overzicht van alle momenten van dataverzameling in kader 4.3.1. De frequentie per week is laag: op mijn stagedag, dus eens per week, gedurende een half uur. Doordat de kinderen aansluitend op het speelplein spelen, loopt de sessie soms ruim vijf minuten uit. Dit wordt niet als storend ervaren voor het proces in de klas.

De drie kinderen vertonen overeenkomsten, maar ook verschillen. Alle drie kinderen zijn meertalig en hebben een geringe woordenschat. Ze zijn alledrie al uit de stille periode in de van leeftijd vijf tot zes jaar. Zij verschillen in hun:

- ontwikkelingsniveau, twee zijn zover in hun ontwikkeling dat zij naar groep 3 gaan. De derde niet (zie ook kader 4.3.3, de tweede leerling).
- moedertaal: Berbers/Marokkaans, Pools en Surinaams,
- schrift: Alfabet en Arabisch, Berbers kent geen schrift.
- thuiscultuur: één kind leert veel thuis, een ander kind komt uit een druk gezin (vierde van vijf). Het broertje in groep 3 heeft een beperkte taalvaardigheid en woordenschat en gaat niet over naar groep 4. Van het derde kind is mij niets bekend.

De kinderen zijn in te delen in verschillende stadia van taalverwerving²⁴ en vormen samen een gedifferentieerde groep met verschillen in taalproductie:

1. Surinaams kind gebruikt al omgangstaal. Surinaams kind zegt weinig, begrijpt en weet wel veel, komt bescheiden over. Passieve woordenschat is groter dan van de anderen.
2. Marokkaans kind bevindt zich in de overgang van redzaamheidstaal naar omgangstaal. Deze kleuter praat zacht en weinig, is mogelijk verlegen om te spreken. Het regelt sociaal contact met taal, spreekt volgens de leerkracht in woorden, weinig met zinnen. Receptieve woordkennis is veel groter dan de productieve.
3. Pools kind gebruikt redzaamheidstaal: kan dingen benoemen, kan behoeften kenbaar maken, kan zich beschermen en verdedigen met taal. Pools kind praat veel, zoekt naar juiste woorden, communiceert met leerkracht, weinig met andere kinderen omdat hij veel alleen speelt. Leergierigheid is groot, de receptieve woordenschat is beperkt, vooral van woorden voor dagelijkse dingen. Heeft kennis en begrip van ingewikkelde zaken als astronauten en gewichtloosheid.

Aanpak

Voor woordselectie volg ik de criteria uit de theorie bij de keuze uit de concept-VLL-lijst. Op dat moment was de definitieve VLL-lijst nog niet bekend.

- zinvolle context: het maan-roos-visboekje van VLL *Raar is raar*. (van Lieshout & van Os, 2004)
- alleen onbekende woorden, een kind kende *naam*,
- een beperkt aantal: met weinig beginnen en steeds enkele toegevoegd omdat het met heel weinig woorden moeilijk is de context boeiend te houden.
- functionele woorden: ten bate van leesonderwijs
- verschillende soorten: substantieven, adjectieven, werkwoorden, bezittelijke voornaamwoorden en bijwoorden.
- naar alle waarschijnlijkheid bekende woorden herhalen zoals: onder, op, diep, kijken, zwemmen.

²⁴ NOB, Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland (2010) & Edudesk (z.j.) geven zelfde fasen/stadia voor tweedetaalverwerwers: eerst gewenningstaal, dan redzaamheidstaal, daarna omgangstaal en tenslotte leren ze leertaal.

Het boekje *Raar is raar* is dus de zinvolle context en de geselecteerde woorden hang ik eraan op (tabel 4.4.1). Dieren en mensen zijn raar afgebeeld met kenmerken van de ander. Er drijft een bootje op het water, met visser, een kind zwemt onder het water met duikbril en zwemvliezen en komt de dieren tegen. De extra woorden leggen relatie tussen het boekje en het concrete materiaal.

Woorden uit concept-VLL-lijst	Vanaf sessie	Extra woorden
bijt, bijten	*	zwemvliezen
duik	*	eend
kaas	2	duikbril
mijn, mij	*	verrekijker
naam	1	peen
neem	2	vissen
net	2	
raar	1	
reep	2	
Saar, Sim	1	
voer	1	
zin	1	
zoek	*	

* alleen gebruikt voor zinvolle context

Tabel 4.4.1: Aangeboden woorden tijdens remediërende sessie

Ik werk met de vier fasen van de viertaktmethode (Verhallen & Verhallen, 1994).

Voorbewerken:

- tonen van uitgestald concreet materiaal: zwemvliezen, duikbril, raar hoedje (sessie 1), soorten voer (sessie 1 en 2), schepnet (sessie 2 en 3), kaas (sessie 2)
- noemen van namen (o.a. eigen naam, Ko van Ik & Ko)

Semantiseren:

- voorlezen, uitbeelden, aanwijzen op plaatje, voordoen, verkleden, materiaal tonen, opdracht: raden van welke dieren de soorten voer zijn.

Consolideren:

- in sessie 2 en 3: met herlezen van het boekje; met andere maar vergelijkbare materialen werken; aanvullen/tekenen op woordveld alias illustratieveld, op kleurplaat van huisdieren in kooien het juiste voer erbij tekenen, nabootsen, spelen met materiaal.
- in sessie 3: door het thuis inkleuren van kleurplaat en tekening van geleerde woorden maken
- in de klas zo vaak mogelijk als woord in de context valt (bijvoorbeeld bij pauzehapje over 'zin' in eten hebben), minimaal tweemaal per week verwijzen naar illustratieveld,

Controleren: lukt niet tijdens sessies, wel later met toetsen.

4.4.1. Observatie- en analysedata

Ik observeer veel animo voor de extra lestijd: de kleuters lopen vooruit naar de aparte kamer, maken samen plezier door zich te verstoppen en mij te verrassen. Maar de overgang naar werken gaat gemakkelijk. De interesse van de kinderen voor het concrete materiaal is groot. Ze *bijten* in de meegebrachte stukjes *kaas*.

Herlezen van het maan-roos-vis-boekje in de tweede en derde sessie roept bij de kinderen positieve associaties op: ze reageren enthousiast en herkennen de inhoud, de plaatjes en de woorden. Ze halen verbaal herinneringen op. Ze lachen met elkaar om 'rare' dingen en beelden die uit, bedenken er zelf nog een paar. Ze blijven geïnteresseerd in de inhoud van het boekje.

In de eerste sessie was er geen tijd om aan het illustratieveld te werken doordat de fase van voorbereiden te lang duurde. Eraan werken spreekt hen aan, ze vullen de nieuwe woorden met tekeningen aan.

Tijdens de sessies praten de kinderen tegen mij en tegen elkaar. Als ik iets uitleg aan het ene kind communiceren de andere twee met elkaar, vooral over de materialen. Ze gaan ermee spelen als het voor hen te lang duurt.

Het Poolse kind begrijpt de woorden, maar is in sessie 2 afgeleid door het (schep)net. Het jongste meest speelse kind is steeds als eerste afgeleid. Het heeft een korte spanningsboog en wil liever spelen met het speelgoed. Positief geprikkeld door de inspanning van de andere kinderen, pakt het de draad tijdens de sessies zelf weer op. Wanneer dit kind afwezig is (sessie 2), is het tempo en de concentratie bij de anderen hoger.

Het derde kind is stiller dan de andere twee. Het is moeilijk om met deze leerling evenveel interacties te hebben.

De kinderen leggen zelf een verband tussen de sessies in de kleine groep en de les in de hele klas met leerkracht. Ze vertellen erover in een volgende sessie. Ze willen hun leerkracht tonen wat voor hen deze les bijzonder was. Na afloop lopen ze elk met een zwemvlies aan naar de klas. Ze zijn uitbundig in hun gedrag en tonen de attributen. Ze kunnen de nieuwe woorden nog niet produceren dus verwoord ik hun doel in zinnen waarin ik de besproken woorden laat terugkomen.



Data door reflectie, punten van verbetering

- Voorbereiden duurt in sessie 1 te lang waardoor het meer op semantiseren zonder zinvolle context ging lijken. Bij sessie 2 en 3 dus korter voorbereiden.
- De concrete materialen laat ik pas op een relevant moment zien zodat het de aandacht niet afleidt (wat in sessie 1 gebeurt). Omdat een sessie dertig minuten duurt, wil ik het aantal prikkels beperken en de keuze optimaliseren. Het verschillende voer van allerlei soorten huisdieren sprak te weinig aan omdat de kinderen zelf geen huisdier hebben en daardoor niets herkennen.
- De Marokkaanse leerling met kortere spanningsboog tussendoor toestaan even te spelen en daarna weer stimuleren om aan te haken.
- Semantisch netwerk uitbreiden met andere betekenissen slaat niet aan, er is geen aandacht voor omdat een nieuwe zinvolle context ontbreekt. De tijd tussen aanbod van beide betekenissen is veel te kort.
- Eigen vaardigheden uitbreiden voor interactie in een groepje.

Overleg en afstemming met leerkracht

De leerkracht van groep 1/2 adviseert om de woorden van de eerste sessie te herhalen en geen nieuwe woorden te kiezen. Ik merk dat mijn ambitie me parten speelt en voeg maar enkele woorden toe. Zie kader 4.3.2, kolom 2. Bij sessie 3 blijkt het gelijk van de leerkracht, mede omdat er in de klas geen tijd voor consolideren is. Het consolideren van de woorden in de klas lukt de leerkracht namelijk alleen wanneer er een logisch verband is met de groepsactiviteiten of het thema. Dan pas wordt het interessant voor de kinderen en leggen ze gemakkelijker (zelf) het verband.

Het semantiseren en consolideren van de geselecteerde woorden voelt kunstmatig aan en is moeilijk te realiseren: alleen het maan-roos-visboekje plaatst ze in een zinnig verband. Het navertellen lukt amper omdat de verhaallijn mager is. Praten bij de illustraties afzonderlijk lukt wel.

Consolideren met het aanbieden van andere betekenisaspecten sprak niet aan. Zij concentreren zich op één ding, abstractie ligt buiten hun bereik. Volgens de leerkracht zijn 'netjes' en 'zin' in iets hebben te abstract. Dit is vaak te moeilijk voor kleuters. Onze gezamenlijke conclusie is dat het voor alle fasen zinniger is om met de woorden uit de VLL-lijst aan te sluiten bij de Ik&Ko-thema's en -activiteiten. Het consolideren wordt dan verweven met de onderdelen van het reguliere programma.

Controle met twee toetsen

Aan controleren kwamen we allebei niet toe gedurende de weken dat de sessies plaatsvonden. Ook voor de leerkracht is niet duidelijk of de woorden door hen alledrie nu tot hun receptieve woordenschat behoren.

Ik geef mijn wens aan om kinderen die in taalvaardigheid verschillen, drie weken na de laatste sessie, te toetsen op receptieve kennis van de behandelde woorden en op taalvaardigheid, met een onbekende toets. Twee kinderen uit het groepje dat de remediërende sessies volgde maken de toets, het taalzwakste kind, is afwezig. De groepsleerkracht selecteert nog vier leerlingen met verschillend niveau van taalvaardigheid.

De geselecteerde kinderen maken de toets in de klas van groep 3, die toevallig leeg is. De leerlingen vinden het spannend. Hun werktempo varieert. Tussendoor kijken sommigen, bijna vanzelfsprekend, bij elkaar op het blad of vragen aan elkaar wat het antwoord is. Ik geef aan wat de bedoeling is. Mijn ervaring met werken en toetsen met groepjes speelt me parten. Ik sluit niet uit dat sommige kinderen toch elkaar hielpen. Ik heb het proces niet opgenomen en kan dit daarom niet meer achterhalen.

Mogelijk herhaal ik door de onrust ontstaan door het aan elkaar vragen en kijken, tegen de regels in, ook een enkele vraag of zin. Eén taalzwak kind droomt steeds weg en help ik zich te concentreren. Deze onervarenheid en hulp beïnvloeden wellicht de betrouwbaarheid van de toetsuitslagen.

Leerlingen uit groep 2	Taalvaardigheidstoets 30 items, ondergrens: 25 = 83% aantal goed = % goed	Getoetste woorden, aantal goed van 7
1 hoog	24 = 80%	
1 gemiddeld	29 = 97%	
1 hoog, nog speels	28 = 93%	4 van de 7
1 zwak	27 = 90%	2 van de 7
1 heel zwak, met GHP	14 = 47%	3 van de 7
1 zwak, met GHP	27 = 90%	6 van de 7

Kader 4.4.2: Toetsresultaten (GHP=groepshandelingsplan)

Toetsenanalyse

De toets is voor begin groep 2 en neem ik in half mei af. Het meest taalvaardige kind scoort onvoldoende, en lager dan anderen (80%). De kinderen met een lager niveau van taalvaardigheid (behalve het Poolse) scoren voldoende op de TALK-toets, het onderscheid tussen de zwakkeren met en de anderen zonder groepshandelingsplan is bij deze toets gering.

Het verschil in taalvaardigheid zie je heel licht terug in de methodetoets. Dan weet het Poolse kind, taalvaardig zwak maar met remedial teaching één antwoord meer dan het enige zwakke kind zonder remedial teaching. De taalvaardigheidsscore van deze taalzwakke leerling verbaast de leerkracht omdat zijn score hoger is (90% goed) dan was ingeschat. Deze leerling hielp ik wel zich te concentreren op zijn taak.

Het taalvaardige speelse kind weet één antwoord minder te geven dan een als gemiddeld taalvaardig aangemerkte leerling en één meer dan een als zwak bekend staand (verlegen) leerling dat de sessies volgde.

Gezien de eerder beschreven onzekerheid over de betrouwbaarheid van de metingen is bij het trekken van conclusies terughoudendheid geboden. Uit deze toetsen is voorzichtig af te leiden dat remedial teaching bijdraagt aan de woordenschat van kinderen met een zeer geringe woordenschat en bij zwakke taalvaardigheid. De kinderen met een hoger niveau van taalvaardigheid kennen de woorden of kunnen hun kennis enigszins compenseren.

4.4.2. Conclusie als antwoord op de onderzoeksvraag

Kinderen met een geringe woordenschat zijn gemotiveerd om in een kleine groep remediërende sessies te volgen. Ze laten zich boeien door concrete materialen en werken mee aan creatieve werkvormen. Ze komen tot taalproductie tijdens de sessies. Ze leggen uit zichzelf verbanden tussen geleerde woorden in de klas en de sessies. Om de zwak taalvaardige kinderen met kleine woordenschat met remedial teaching te kunnen helpen zal de inhoud en organisatie van de sessies op de volgende punten aanpassing behoeven:

- Woordselectie dient aan te sluiten bij de thema's en activiteiten van Ik&Ko. Extra consolideren is in de klas alleen mogelijk wanneer de woorden betrekking hebben op wat daar aan bod komt.
- Geselecteerde woorden moeten gezamenlijk, buiten de zinvolle context van een enkel boek of tekst ook in een logisch verband tot elkaar staan.
- Interactiefrequentie verdelen over alle leerlingen in het groepje, didactische vaardigheden uitbreiden om de stillere leerlingen te laten praten.
- Homoniemen: het semantiseren beperken tot de betekenis van de betreffende zinvolle context. Een andere woordbetekenis kan alleen met een nieuw aspect van hun leefwereld met zinvolle context worden gesemantiseerd. En dan is het mogelijk om de eerst aangeleerde woordbetekenis ook op te halen.
- Concentratie en spanningsboog: om de aandacht vast te houden blijft het voorbereiden kort en doe ik het aanbod van concrete materialen. Speelse kinderen krijgen een korte pauze en kunnen korte tijd later weer aanhaken.

Een toets geeft een zekere mate van inzicht in de woordenschatverwerving, maar moet goed worden voorbereid, met name voor wat betreft de afname. Dan kan deze informatie over bereikte doelen geven en over de mate waarin de receptieve woordenschat is uitgebreid. De toetsing in dit onderzoek geeft een mogelijke aanwijzing dat andere kinderen met een geringe woordenschat ook voordeel van remedial teaching kunnen hebben.

Hoe beter groepsactiviteiten en het remediëren op elkaar aansluiten hoe meer leerlingen met consolideren bezig zijn en hoe sterker de receptieve woordenschat kan groeien.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk geef ik een antwoord op de probleemstelling *hoe leerkrachten en remedial teacher in groep 1/2 onbekende woorden uit de leesmethode het beste kunnen aanleren aan de zwakste meertalige kinderen?*

Veel van de activiteiten die ik observeerde in groep 1/2 of waar de leerkracht over vertelde, daar schrijven van Elsäcker et al. (2006) over in *De Taallijn*, over interactief taalonderwijs; interactie vormt de basis van de diverse activiteiten. De praktijk van leerkrachtvaardigheden sluit aan bij de theorie over goed onderwijs. Individueel werken met Combilist, wat bedoeld is voor verbetering en optimaliseren met zelf-evaluatie van eigen leerkrachtvaardigheden, behoort altijd tot de mogelijkheden. Aspecten van goed woordenschatonderwijs, het volgen van de stappen van de viertakt, hoorde ik in de gesprekken met de leerkracht. Met variaties in vragen en consolidering past de leraar het onderwijs aan het niveau van taalvaardigheid van de kinderen aan.

In deze opsomming is de probleemstelling al voor een deel beantwoord. Niettemin zijn er verbeterpunten aan te geven. Met lering te trekken uit de theorie kunnen we winst behalen in het woordenschatonderwijs, zonder nieuwe leerlijnen op te stellen of veel extra leerdoelen te formuleren. Daarvoor plaats ik de inhoud, bevindingen en conclusies van hoofdstuk vier naast de theorie uit hoofdstuk twee. Op grond van deze vergelijking formuleer ik aanbevelingen en aanvullende taken voor de remedial teacher. Wanneer ik het huidige aanbod Ik & Ko-woorden aangevuld met de VLL-lijst vergelijk met het benodigde aantal woorden om taalachterstand in te halen, ligt de aanbeveling voor de hand om onze meertalige leerlingen een veelvoud aan nieuwe woorden aan te leren.

5.1. Woordenschatuitbreiding voor alle taalzwakke leerlingen

De conclusies uit de toetsanalyse kunnen erop wijzen dat remedial teaching een bijdrage levert aan de receptieve woordenschat van zwakke meertaligen in groep 1/2. Nemen we dit als uitgangspunt, dan zouden meer kinderen met een geringe woordenschat profijt hebben van remedial teaching: de taalzwaksten en de taalzwakke leerlingen. In principe komen dan alle kinderen met beperkte woordenschat in aanmerking voor implementeren van de VLL-woordenlijst. Uit dit onderzoek blijkt dat het niveau van taalvaardigheid van onze meertalige kinderen laag is. Daardoor zal deze groep taalzwakke leerlingen best groot zijn. Wanneer we ook in acht nemen dat er meestal twee onderbouwgroepen zijn, breidt de groep zich nog verder uit. Dit is te veel voor de remedial teacher alleen.

5.1.1. Groepsgrootte: maximum 5 leerlingen

Momenteel bestaan de drie subgroepen elk uit zeven of meer kinderen, in het begin van het schooljaar zijn ze wellicht iets kleiner. Onderzoek wees uit dat de effectiviteit van woordenschatonderwijs aan groepen van maximaal vijf kinderen het grootst is (zie 2.4.1) omdat dan de meeste interactie per kind mogelijk is. Dat bleek ook in de observaties (4.3). Mijn aanbeveling is om bij alle woordenschatactiviteiten in groepen van maximum vijf leerlingen te werken met omstandigheden die bevorderend zijn voor taalproductie. Hovinga (1999, p. 108-111) beveelt aan om bij het voorlezen in kleine kring te zorgen voor vertrouwen, nabijheid, behaaglijke sfeer, oogcontact. Met een grote kring is dit niet echt mogelijk. Het werken in grote kring is voor woordenschatverwerving, al dan niet met interactief voorlezen, niet aan te raden (zie 2.4.1). Het aantal interacties per kind is te laag en de afstand tot de leerkracht is groot.

5.1.2. Groepshandelingsplan: werken in rustige omgeving

Een aanvullende aanbeveling betreft de omgevingsruis. Hoe minder lawaai, hoe intensiever en geconcentreerder de groepjes met de leerkracht aan woordenschat kunnen werken. Indien beide onderbouwgroepen samenwerken is het wellicht mogelijk om het werken met groepshandelingsplannen in de ene klas te concentreren. De klassenassistent is hierbij onmisbaar. Ook de remedial teacher kan met enkele taalzwakkeren (de zwaksten?) met een extra groepshandelingsplan werken, wel met aansluiting op de Ik & Ko-thema's, interactief voorlezen of het oefenen van pseudolezen.

Vanzelfsprekend werkt de remedial teacher dan samen aan de voorbereiding van alle fasen van de viertakt. Verbeterpunten voor de remedial teaching worden gerealiseerd: thema's sluiten aan, woordselectie in onderlinge afstemming tussen leerkracht en remedial teacher, consolidering sluit op natuurlijke wijze aan in de groep en (interactie)vaardigheden kan de remedial teacher uitbreiden. (zie onder)

5.2. Woordselectie: aansluiten bij thema's

Een belangrijke conclusie van de onderzoeksvraag 4 is dat nieuwe woorden moeten aansluiten bij de thema's en activiteiten om het consolideren soepel en zinvol te laten verlopen. Daarmee wordt het logisch om de woorden van de VLL-woordenlijst te koppelen aan het Ik & Ko-taalprogramma in de onderbouw. Hierdoor blijft de belasting en uitbreiding voor leerkrachten overzichtelijk. Bij toewijzing kijken we ook naar de aard van de aan het thema gekoppelde activiteiten. De selectiecriteria uit de theorie ondersteunen een gefundeerde selectie, afhankelijk van de soort activiteiten (zie paragraaf 2.2).

Aan woordselectie en de verdeling over de thema's kan de remedial teacher bijdragen door een voorzet te maken of de selectievoorstellen van de leerkracht in de digitale Ik & Ko-lijsten (van de uitgeverij) op te nemen.

5.3. De viertakt: ook systematisch controleren

De viertaktmethode is ingeburgerd. De VLL-woorden, zinvol toegevoegd aan de thema's, kunnen soepel meeprofiten van de uitgewerkte Ik & Ko-activiteiten. Wanneer extra materiaal of illustraties voor voorbereiden, semantiseren of consolideren nodig zijn kan de remedial teacher daarin een helpende hand bieden.

De vierde fase: controleren

De TAK geeft inzicht in de grootte van de receptieve woordenschat van kinderen. Dit is een valide instrument dat tweemaal per jaar wordt afgenomen bij tweede groepers. Veel observaties zijn gericht op de sociale en emotionele ontwikkeling en genereren toevallig data over de taalontwikkeling en woordenschat. In het onderzoek blijft het moeilijk in te schatten of de nieuwe woorden inmiddels tot de (receptieve of productieve) woordenschat behoren.

In hogere groepen is het gangbaar dat een methodegebonden toets wordt afgenomen om te controleren of de leerstof is verwerkt. Mijn aanbeveling is om systematischer te toetsen, ook al in de onderbouw. Hiervoor is het nodig om methodetoetsen te ontwikkelen voor de belangrijkste woorden van Ik & Ko en de extra VLL-woorden, omdat er geen toetsen van bestaan.

Met name bij het controleren van de receptieve woordenschat (de vierde fase) ligt het voor de hand dat de remedial teacher ondersteunt met het ontwerpen en afnemen van een - zo mogelijk niet-individuele - toets. Gezien het feit dat de toets bovenop de reguliere toetsen komt, is het een aanzienlijke tijdsinvestering die een aantal keer per jaar terugkomt. Die investering is wel van belang omdat deze toetsen aanvullend informatie opleveren op de huidige observaties van woordkennis en woordenschatontwikkeling in de onderbouwgroepen.

5.4. Huishouding van woordenschatontwikkeling: het woordregister

In het onderzoek werd niet duidelijk hoe en waar de leraar de nieuwe woordenschat buiten het talprogramma noteert. De meeste observaties zijn op sociaal-emotionele ontwikkeling gericht en geven daarover niet structureel informatie. In paragraaf 2.2. beschrijf ik het belang dat Verhallen & Verhallen (1994) hechten aan registratie. Het documenteren van het proces van woordenschatverwerving in de onderbouw kan een aanzet geven tot een doorgaande lijn in woordenschatonderwijs door de hele school. Met de *huishouding* van woordenschatontwikkeling bouwt elke klas verder op het eigen woordregister, Kienstra (2003, p. 161-177) geeft dat de leerkracht, samen met de leerlingen, een klassenwoordenboek of een persoonlijk woordenboek kan samenstellen. Het bevordert de woordleerattitude en in hogere groepen het strategiegebruik. Maar effectiever voor woordenschatverwerving vindt Kienstra (2003, p. 161, 186) het spelen met zogenaamde woordkaartjes. Aan de ene kant van een woordkaartje staat het woord, aan de andere kant een plaatje en/of de betekenis. In groep 1/2 gebruikt de leerkracht zo'n kaartjes al, bleek in het onderzoek. Meertaligen oefenen met de kaartjes de strategie - *woorden onthouden: woord ophalen uit het geheugen* - eerst hun receptieve en later hun productieve woordenschat. (Kienstra, 2003, p. 161).

Paus et al. (2006, p. 350-351) pleit ervoor dat de school duidelijkheid schept met het inzichtelijk maken van de doorgaande lijn in taalbeleid. Wanneer informatie over behandelde woorden overgedragen wordt aan volgende groepen dan heeft dit consequenties voor beslissingen in deze groepen. Het voordeel voor leerkrachten in hogere groepen is dat vanaf het begin van het schooljaar duidelijkheid bestaat over de woordkennis en behandelde woordbetekenissen van de nieuwe groep. Wanneer in zaakvakken aan woordenschatuitbreiding wordt gedaan kan de leraar makkelijk(er) overzien welke woorden met welke betekenissen wel en niet behandeld zijn. Een andere toepassing: de woorden die leerlingen in groep 1/2 aanleren, kunnen door dezelfde kinderen, nu in groep 3, bij het schrijf- (en lees)onderwijs behandeld worden. (Paus et al. 2006, p. 312).

De remedial teacher kan ook hier ondersteunen met een schema voor het registreren van de geselecteerde woorden in de groepen voor te stellen. Het model dat Verhallen & Verhallen (1994) hiervoor ontwikkelden ziet er volledig uit, maar is tevens complex en arbeidsintensief. Bij voorkeur voeg ik aan de eventueel vereenvoudigde versie een kolom toe voor de beslissing of meertalige kinderen de geselecteerde woorden receptief of productief (moeten) kennen.

5.5. Groepsindeling: taalvaardigheid- boven ontwikkelingscriterium

Indeling in drie kleinere groepen vindt in de onderbouwgroep primair plaats op basis van ontwikkelingsniveau. Tijdens de activiteiten is er aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling, vragen en opdrachten sluiten aan bij de ontwikkelingsfasen. Kinderen ontwikkelen zich het best als de leerkracht rekening houdt met de behoeften en verschillen van de kinderen. Ontwikkelingsgericht onderwijs legt hier de nadruk op. Kinderen leren dan meer nieuwe woorden dan in programmatisch onderwijs (zie 2.4.1.).

Als tweede criterium voor groepsindeling hanteert de leerkracht de taalvaardigheid van het kind. Mijn aanbeveling is om de volgorde van deze criteria om te draaien bij het indelen van de kleuters in subgroepjes. Woordenschatverwerving is onderdeel van schoolsucces. Taalvaardigheid zou bij de indeling in kleinere groepjes het belangrijkste criterium dienen te zijn. Omdat te verwachten is dat er veel kinderen voor extra woordenschatuitbreiding in aanmerking komen, blijft het zinvol om het ontwikkelingscriterium, maar dan in tweede instantie, te laten meetellen.

Of de groepssamenstelling homogeen of heterogeen moet zijn hangt af van welke activiteit voor verwerving van woordenschat gekozen is. Van Elsäcker et al. (2006) pleiten bij pre-teaching voor een homogene groep: bij het voorbespreken van een nieuw prentenboek

met een klein groepje taalzwakke kleuters opdat die straks, net als de taalvaardige kleuters, mee kunnen praten tijdens het interactief voorlezen. Dan is taalvaardigheid en woordenschat het criterium voor preteaching aan een *homogeen* groepje.

Bij andere activiteiten is het gewenst om voor woordenschat heterogene groepen te vormen opdat de zwakkeren van de sterksten leren. Belangrijk bij interacties in dit soort groepjes is dan weer de aanwezigheid en bijdrage van de leerkracht die positief bekrachtigt. (Godding, 1988, p. 84)

Om het niveau van taalvaardigheid aan het begin van het schooljaar vast te stellen kan groepsgewijs met de TALK (zie 4.4) worden getoetst. Dit ondersteunt de subgroepindeling en de registratie van de resultaten draagt bij aan inzicht in de taalontwikkeling van de leerlingen. Naast observaties van de leerkracht kan de TAK-toets - ook het gedeelte passieve woordenschat - in oktober en januari aanvullende informatie geven waardoor aanpassing van groepssamenstelling op basis van taalvaardigheid mogelijk blijft. Met woordregistratie ontstaat op papier een vollediger beeld van de woordenschat van de leerlingen.

Het observeren van voorleesgedrag van de kleuters, het pseudolezen, kan de ontwikkeling verder in kaart brengen. Maar het *oefenen* van pseudolezen op zichzelf in kleine groepjes draagt ook bij aan de taalvaardigheid van kleuters. (Bus, z.j.)

In beide toetssituaties kan de remedial teacher ondersteunen of een deel van toetsen overnemen of interpreteren.

5.6. Bijzondere situaties gebruiken voor woordenschatonderwijs

Uit mijn onderzoek bleek dat er regelmatig 'bijzondere situaties' leertijd kunnen opslokken. Maar onze populatie kinderen heeft alle leertijd juist hard nodig. Instructietijd en leertijd in groep 1/2 aanwenden voor het implementeren van woorden sluit aan op een succesvolle aanpak van risicoleerlingen. In de evaluatie van het BOV-project²⁵ blijkt dat zwakkere leerlingen meer leertijd nodig hebben om dezelfde doelen te bereiken als gemiddelde leerlingen. (Meer instructietijd inlassen is een van de peilers in dit project gericht op het bereiken van een hoger leesniveau.) Met het opvolgen van verplichte bijzondere activiteiten kan extra woordenschatonderwijs worden gerealiseerd en aan de leertijd toegevoegd.

Het bijzondere karakter van het kerkelijk jaar bijvoorbeeld is dat het zich herhaalt: elk jaar is het advent, Kerst, Pasen, Pinksteren. *Hemel en Aarde* geeft naast het verhaal steeds een thema op waarmee leerkrachten in de groep kunnen werken. Aangezien veel meertaligen van huis uit niet bekend zijn met verhalen en figuren uit de Bijbel, de relatie Kerst – Pasen – Pinksteren moeilijk is te vatten, stel ik voor om een meer traditionele vorm van godsdienstonderwijs te overwegen. Dit houdt in dat in de onderbouwgroepen 1/2 de leerkrachten zich beperken tot het vertellen van de bijbelverhalen. Woordenschatlessen worden aangeboden met als zinvolle context het kerkelijk feest en het verhaal eromheen. Zonder dat zij extra leerdoelen rond de verhalen of thema's uit Hemel en Aarde introduceren. Dit komt in hogere groepen wel aan de orde, wanneer de basis, de kern van waaruit gelovigen denken, verteld is.

Belangrijk voordeel van deze benadering is dat voorbereidingen gericht op woordenschatverwerving voor bijzondere situaties als godsdienstonderwijs, ook zijn te gebruiken in de volgende jaren. Er liggen kansen voor nieuw woordaanbod en/of het consolideren van reeds bekende woorden. Te verwachten is dat een aantal woorden van de VLL-lijst net zo zinvol aan kerkelijke activiteiten te koppelen is.

Een andere kans: elk schooljaar voert de school verschillende projecten uit of doet mee aan landelijke acties. Elk schoolbreed project kan als *kapstok* dienen voor woordenschatuitbreiding. In de paragrafen over woordselectie en woorden aanleren bij

²⁵ Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen (Houtveen et al., 2005).

kleuters (2.2 en 2.4.1) staan verschillende activiteiten vermeld die ook van verplichte onderdelen een woordenschatles kunnen maken. Verder heeft elke school en leerkracht legio boeken (zie ook literatuurlijst) met voorbeelden en ideeën om voorbereid en doelgericht de leertijd in bijzondere situaties zo goed mogelijk te benutten.

5.7. Meer taken voor de remedial teacher

De mogelijkheden om de leerkracht met de zwakste meertaligen te ondersteunen breiden zich bij het uitvoeren van de aanbevelingen aanzienlijk uit. Bij verandering - komt toch mijn oude beroep om de hoek kijken - is weerstand vaak groot. De werklast is daar deels debet aan, met name de inschatting van de reële en irreële werklast. Door in de beginfase extra te ondersteunen met aan remedial teaching gerelateerde werkzaamheden, wil ik leerkrachten (en school) op weg helpen om de aanbevelingen te kunnen realiseren. Veel tijd zal daarom opgaan aan preventie en ondersteuning.

Sommige werkzaamheden zijn indirect gerelateerd aan remedial teaching, dan ondersteun ik de leerkracht. De kindgerelateerde remediërende taken, werken met taalzwakke leerlingen middels een specifiek groepshandelingsplan, mogen daarbij niet in de verdrinking komen. In overleg met leerkracht, interne begeleider, als coördinator remedial teaching, en de remedial teacher zal daarom prioritering van taken plaatsvinden.

Onderstaande taken vloeien voort uit de aanbevelingen en zijn gerelateerd aan de competenties van de remedial teacher (Werkverband Opleidingen speciaal Onderwijs, 2004). Door gebruik te maken van mijn:

- Orthodidactische en orthopedagogische competentie: met groepshandelingsplan, remedial teaching aan heterogeen of homogeen subgroepje taalzwakkere leerlingen om hen te activeren tot leren, hun cognitieve competentie te helpen ontwikkelen, hun motivatie en verantwoordelijkheid (op het niveau van vijf- en zesjarigen) te prikkelen. Met aansprekende auditieve, visuele en tactiele middelen, zoals variatie in materialen, liedjes, spel.
- Orthodidactische competentie: handelingsgericht werken: De leerkracht ondersteunen bij het opstellen van uitgebreide(re) groepshandelingsplannen voor woordenschatuitbreiding volgens de viertaktmethode, met reële doelen die aansluiten op de volgende fase, die van naaste ontwikkeling.
- Competentie in de samenwerking met leerkracht:
 - evalueren, registreren van en met collega-leerkrachten communiceren over woordenschat en -ontwikkeling van taalzwakke kinderen;
 - handelingsgerichte diagnostiek: De leerkracht ondersteunen bij het ontwikkelen van meer methodegebonden toetsen. Daarbij onderscheid maken tussen productieve en receptieve woordenschatuitbreiding. Zo nodig ondersteunen in de controlefase, bij het interpreteren van de resultaten.
 - leerinhoudelijke kennis bij woordselectie: criteria (helpen) toepassen bij verdeling van woorden van de VLL-lijst over de thema's.
 - ondersteunen bij samenstellen bij voorbereiding van de verschillende fasen van de viertakt, o.a. de input, de stimuli: veel concreet materiaal en illustraties inbrengen voor het implementeren van de woorden.;
 - groepsindeling, selecteren van de leerlingen gerelateerd aan woordkennisniveaus: de leerkracht ondersteunen bij het samenstellen van de homogene dan wel heterogene subgroepjes bijvoorbeeld met resultaten van pseudolezen (Bus, z.j.), TAK- en TALK-toets (Cucchiaroni & Jaspaert, 1996). In het BOV-project geven toetsresultaten richting aan het handelen van de leerkracht, een factor die mede het succes van de aanpak in het project beïnvloedt. (Houtveen et al., 2005)

- Organisatorische competentie inzetten ten bate van het woordregister, de *huishouding* van de woordenschatontwikkeling: registratieformulier voor woordenschat en woordbetekenissen toegankelijk maken voor alle groepen.
- Competentie in reflectie en ontwikkeling. Reflectie op mijn instrumentele, communicatieve en normatieve professionaliteit, op kennisniveau en kennisinhouden. De gesignaleerde verbeterpunten (zie 4.4) voer ik uit en voor verbetering van interactieve vaardigheden reflecteer ik onder andere met de Combilist. Ik start een nieuwe cyclus van mijn actieonderzoek, de PDCA-cyclus (Harinck, 2009)

5.8. Hoeveel woorden? Veel meer woorden dan nu!

Met de beschreven kenmerken van het huidige onderwijs in groep 1/2 en met het realiseren van (een aantal) aanbevelingen kunnen de onbekende woorden van de leesmethode VLL 'het beste' worden aangeleerd aan de zwakste meertalige kinderen.



In mijn onderzoek geef ik aan dat de leerkracht naast Ik & Ko méér woorden aanleert (4.3), maar dat onderzocht ik verder niet. Extra uitbreiding wordt bevestigd met de analyse van de woordenlijst (4.2) waarin de taalzwakke leerlingen woorden beheersen die niet op de Ik & Ko-lijsten staan. Omdat het aantal woorden dat per week wordt aangeleerd niet zichtbaar is bespreek ik in het onderstaande over *huidig aanbod* alsof er buiten het Ik & Ko-programma geen woordenschatuitbreiding plaatsvindt.

[foto²⁶]

In het overzicht in paragraaf 2.3.1 wordt het gebrek aan overeenstemming over het minimumaantal woorden zichtbaar: tussen de vijftientig en vijftig per week. Dat neemt niet weg dat in groep 1/2 met gemiddeld achttien woorden per Ik & Ko-week, het woordaanbod onder het laagste getal ligt. Een aanbeveling is daarom om te heroverwegen om negen in plaats van zes thema's per jaar te behandelen. Want de kinderen die na twee jaar doorstromen naar groep 3, krijgen nu één derde van de Ik & Ko-woordenschat voor groep 1/2 niet aangeboden, dat zijn totaal 500 woorden. Voor onze leerlingen met deze taalachterstand en geringe woordenschat toch heel moeilijk te verantwoorden.

Is deze aanpassing dan voldoende? Nee, ik meen van niet omdat de oorspronkelijke opzet is om een betere uitgangspositie te creëren voor meertaligen. Daarmee wordt met het implementeren van de VLL-lijst en negen thema's per jaar niet aan voldaan. Dan is een woordaanbod van 2000 nieuwe woorden (de jongste cijfers, zie kader 2.3.1) gewenst: 50 woorden per week voor de meertalige kinderen die met 1000 woorden in groep 1 op school komen.

Nu kan er dus een aanbod worden gerealiseerd van 820 woorden (750 + 60-70), 1180 woorden te weinig per jaar. De leerkracht zou dienen te streven naar een woordaanbod van **28 extra** woorden per week tijdens de Ik & Ko-themaweken, bovenop het programma-aanbod. In de resterende vier weken zouden nog 200 nieuwe woorden aangeleerd behoren te worden, met negen Ik & Ko-thema's per jaar. Dat is lang geen sinecure, dit vraagt om een structurele aanpassing van het woordenschatonderwijs in de

²⁶ Marian Verhallen: "Videoprentenboeken bieden nieuwe mogelijkheden aan kinderen die met een zeer beperkte woordenschat op school komen." Turks- en Marokkaans-Nederlandse kinderen van laagopgeleide ouders leren meer van een prentenboek wanneer zij er videobeelden bij te zien krijgen. (site: www.leidenuniv.nl/ Nieuws & Agenda, [Nieuws](#))

onderbouwgroep 1/2 zodat de meertaligen op een zo kort mogelijke termijn effectief 2000 woorden per jaar krijgen aangeboden.

Indien dit lukt is het onderzoek naar de onbekende woorden in VLL niet nodig. Dan leren de kinderen genoeg woorden zodat woordherkenning een bereikbare doelstelling wordt.

Nieuwe woorden aanleren	Ik & Ko ²⁷	Extra woorden met VLL-lijst ²⁸	Gewenst aanbod	Tekort
Huidig woordaanbod met 6 thema's				
per jaar	500	60-70	2000	1430
In 4 weken	80	6-7	200	
per week gedurende:				
❖ 24 wk/jaar	20	2	50	28
❖ 16 wk/jaar			50	50
woordaanbod bij 9 thema's				
per jaar	750	60-70	2000	1180
In 4 weken	80	6-7	200	113
per week gedurende:				
❖ 36 wk.jaar	20	2	50	28
❖ 4 wk/jaar			50	50

Kader 5.1: Overzicht van huidig en gewenst woordaanbod in groep 1/2.

Voor de tussentijd zie ik mogelijkheden voor intensivering van woordenschatverwerving bij de gangbare activiteiten in groep 1/2. Intensiever woordenschatonderwijs strookt zondermeer met de theorie waarin leerkrachten die met (jonge) meertaligen werken, wordt aangeraden om *“systematisch aandacht aan het leren van woorden te besteden.”* (Verhallen, 1995, p.61) Van incidentele leersituaties²⁹ nemen met name de taalzwakkeren, weinig nieuwe woorden op. Alleen intentioneel woordenschatonderwijs sorteert effect, namelijk wanneer *“de leerkracht bewust aandacht aan woordenschatverwerving besteedt”* (Verhallen, 1995, p.61). Verhallen (2009a) ontwikkelde recentelijk met *Meer en beter woorden leren* een handzame brochure waarin veel praktische handvaten zijn opgenomen. Een zinvol hulpmiddel voor intensivering van het woordenschatonderwijs. Wat ik de lezers niet kan onthouden is de onderbouwde conclusie van het proefschrift van Verhallen³⁰ (2009b) over de effectiviteit van het luisteren naar videoprentenboeken. Dit hedendaags medium is een aanrader omdat hiermee de leerling individueel ‘boeken’ krijgt voorgelezen (*levende boeken*) waardoor zijn verhaalbegrip en woordenschat toenemen, mogelijk zelfs tot 600 woorden. Dit is in het promotieonderzoek aangetoond. Een schoolabonnement hierop zal een meer dan welkome aanvulling zijn op het huidige onderwijs in groep 1/2, waar vaak in groepjes wordt gewerkt.

²⁷ Ik & Ko geeft 1500 woorden op voor 18 thema's met gemiddeld 80 woorden per thema.

²⁸ De kernen vier tot twaalf leveren ongetwijfeld een lange reeks onbekende woorden op. Maar zolang dit nog niet is uitgezocht, houd ik dit er buiten.

²⁹ Incidenteel: het onbekende woord verklaren wanneer het onverwacht opduikt.

³⁰ Beide personen M. Verhallen lijken op foto's op elkaar, maar niet hun voorletters waarmee zij hun publicaties ondertekenen.

Jaarlijkse onderwijsactiviteiten	Ontwikkelingsgerichte activiteiten	Katholieke thema's	Schoolbrede Projecten	Sport en spel
Woordenschat-uitbreiding met:	Variatie in hoeken: bouwhoek, huishoek, poppenhoek, zandtafel, zingen, ³¹ naspelen ideeën uit andere taalprogramma's	Bijbelverhalen, zingen, naspelen	Sinterklaas Thema-ontbijten leder-kan-wat-show, Presentaties van dagarrangementen	Spelletjes

Kader 5.2: Onderwijskenmerken en –activiteiten gekoppeld.

Intensivering van het woordenschatonderwijs houdt ook in dat elke onderwijssituatie wordt benaderd als een leersituatie, en in dit kader voor woorden aanleren. Dit komt erop neer dat elke bezigheid of activiteit een talige activiteit wordt waarin de leerkracht van te voren een beslissing neemt over leerdoelen, woordselectie en de invulling van de viertaktfasen, met een groepsindeling altijd in eerste instantie op basis van doelen gerelateerd aan woordenschatuitbreiding en taalvaardigheid en pas secundair op ontwikkelingsniveau. Zo kunnen leerkrachten leertijd winnen en is te verwachten dat het woordaanbod en woordenschatverwerving toenemen. In kader 5.2 staan hiervoor geen vernieuwende aanpakken. Maar door dit en kenmerken van het huidig onderwijs in groep 1/2 als uitgangspunt te nemen, beveel ik impliciet aan dat leerkrachten *voorlopig* nog doorwerken in de huidige onderwijssituaties, zolang er nog geen structurele oplossing is gevonden voor een wenselijk woordaanbod van 2000 woorden per jaar.

Tot slot

Wanneer voorgaande zou kunnen leiden tot het verhelderen van doelen voor woordenschatontwikkeling door de groepen heen, dan maakt niet alleen groep 1/2 maar de hele school een verbeterslag die aansluit op de geest van de jongste Wet *Goed onderwijs, goed bestuur* (die in september 2010 van kracht wordt) en de doelen van de Inspectie voor Onderwijs. (Ministerie van OCW, 11-2-2009)

“Taalbeleid is de structurele en strategische poging om de dagelijkse onderwijspraktijk in een multi-etnische school aan te passen aan de taalleerbehoefte van alle leerlingen met het oog op het verbeteren van de onderwijsresultaten van deze leerlingen.” (Paus (red.), 2006, p. 352)

Op basis van de huidige kennis verwacht ik dat met deze inspanningen de kans op schoolsucces stijgt, dat het lukt om de onderwijskansen van onze meertalige kinderen sterker te laten groeien. In ieder geval hoop ik dat met extra receptieve woordkennis de taalzwakke kinderen de woorden herkennen die ze moeten lezen in groep 3. En dat ze daardoor leren na te denken bij wat ze lezen (*de knop* niet aanzetten) omdat ze leren dat lezen en nadenken over wat je leest, vanzelfsprekend bij elkaar horen. En mogelijk werkt dit positief voor het begrijpend lezen, omdat deze leerlingen vanaf de start gewend zijn te begrijpen wat ze lezen.

³¹ De teksten van liedjes en versjes kunnen opzeggen, werkt positief op het gevoel van zelfvertrouwen bij kinderen met een kleine woordenschat (Verhelst, Coussemment, Vanoosthuyze & Verheyden, 2004).

6. Evaluatie

Wat is onderzoek toch moeilijk...! Maar wat is het leuk! Ik duik graag ergens in om dan helemaal uit te zoeken hoe het in mekaar zit. Eerst heb ik me verdiept in de oorzaken van achterstanden bij allochtonen. Uiteindelijk heb ik dat stuk niet opgenomen omdat het ter ver af stond van de probleemstelling. Zoiets is altijd even slikken want het kostte ook wel veel tijd.

Ik vond het leuk om weer kwalitatief onderzoek te doen. De fase waarin je nog helemaal niet weet wat er gaat uitkomen mag van mij lang duren. De meeste ontdekkingen en associaties ontspruiten met door te denken over de data, te laten bezinken en het analyseresultaat van dat moment. Die fase liet ik wel iets te lang uitlopen, waardoor ik sommige bevindingen niet helemaal wetenschappelijk verantwoord kon checken. Mijn onderzoekservaring zat me in deze dus dwars, toen kon dat, nu niet. Ik wil alles valide en betrouwbaar onderzoeken, maar je mag andere eisen stellen aan een praktijkonderzoek. Want dit onderzoek dient ook een ander doel, kwaliteitsverbetering, en geen theorievorming. Daar heb ik mee geworsteld. Gelukkig vond ik bij Wester (1987) aanknopingspunten voor beoordeling van de validiteit en betrouwbaarheid van het kwalitatief deel van het onderzoek en bleek mijn werkwijze goed te onderbouwen. Maar het feit dat ik goed met onzekerheid om kan gaan impliceerde voor mij dat ik de aparte delen wel, maar het geheel niet overzag. Ik bracht in de voorbije maanden in het LOL-groepje naar voor dat mijn onderzoek geen echt onderzoek was, te weinig inhoud. Ik was daarvan overtuigd en vond geen gehoor. Ik kreeg de raad om gewoon door te gaan en ik voelde me niet begrepen. Pas op het laatst, tijdens het ordenen en schrijven vielen de stukjes in mekaar. Toen pas lukte het me er een geheel van te maken. Wat Wilbert daarover in de colleges had gezegd was daarbij zeker een stimulans. Maar het stuk was daardoor heel lang bijna af....

6.1. Onderzoek

Het meest beperkende voor mij aan het begin van dit onderzoek is dat ik in dit tijdsbestek geen evaluatief onderzoek kon doen. Ik had het liefst willen kijken naar het effect van het aanleren van de onbekende woorden. Of de kinderen in groep 2 sneller of beter leren technisch lezen en dat begrijpend lezen een grotere vanzelfsprekendheid voor ze wordt, in vergelijking met kinderen die de woordenlijst niet onderwezen kregen.

Een uitstap die veel tijd opslokte was dan ook het kwalitatief analyseren van de Cito-uitslagen van kinderen in twee hogere groepen. Terwijl zoiets een kwantitatieve aanpak verdient. Maar daar zijn de getallen dan weer te klein voor... Ik bijt me erin vast en kan het heel moeilijk loslaten. Dit wordt een aandachtspunt voor in mijn werk: **doen wat relevant is**. Wat nog een leerpunt is in dit verband, is dat ik me veel werk heb bespaard door niet te kunnen evalueren: die 70 woorden maken toch niks uit op een tekort van 1180 woorden per onderbouwjaar. Dus voor ik een volledig onderzoek ga doen, kan ik beter eerst een vooronderzoek doen en bekijken wat echt zinnig is om grondiger te onderzoeken. Dit zal me niet makkelijk afgaan. Ik zal mezelf aanleren om voorlopige conclusies te trekken voor ik alles onderbouwd en helder heb. Dan doe ik op een efficiëntere manier praktijkonderzoek. Het is het waard om naar te streven.

Van mijn ervaring met mijn werkplekonderzoek (vorig schooljaar, voor de gedragsmodule) heb ik gelukkig wel wat geleerd. Ik heb me daarom nu in dit onderzoek (bijna) **niet ingelaten met het organisatorische of beleidsmatige aspect** van technisch leren lezen. Dat is het nadeel van overstappen naar een ander beroep, je inzichten en ervaring neem je mee. Dan is het soms het gemakkelijkst om daarmee verder te gaan. Want hoe organiseer je dat je effectiever werkt in groepjes van vijf kinderen: de groep groeit en het

werken met drie groepen vergt al zoveel voorbereidingstijd. Waarom zijn de onderbouwgroepen niet per jaargroep ingedeeld? Groep 1 groeit en groep 2 werkt aan de voorbereiding voor groep 3, op het leren lezen, schrijven en rekenen. Wat zijn daarvan de voor- en nadelen? Een extra onderzoeksvraag is gauw geschreven.

Waar ik tegenaan liep was dat voor sommige leerkrachten en ook in veel didactische leerboeken begrijpen *wat je leest* heel ver af staat van *begrijpend lezen*. Alsof dat twee totaal verschillende zaken zijn. Dat is het vanuit didactisch oogpunt ook wel, maar voor een mens - en voor een meertalig kind zeker - staat het heel dichtbij elkaar. Wat is dodelijker voor motivatie en nieuwsgierigheid van een kind dan dat het geen idee heeft wat het leest? Als remedial teacher ervaar ik hoe moeilijk het soms is om bij kinderen hun intrinsieke motivatie aan te spreken. Mij stimuleert het om, preventieve en op theorie gebaseerde, interventies te plegen indien dit de intrinsieke motivatie niet echt aantast. Het is altijd moeilijker om later gedragsverandering te bewerkstelligen, dan van het begin af aan het kind zo veel mogelijk de goede kant op te laten gaan. Het in deze opleiding verworven inzicht dat als remedial teacher **motivatie een belangrijk aspect** is om aan te werken, kon ik in dit verslag, zonder het bij naam te noemen, dus ook kwijt. Want wat motiveert om te lezen? Toch dat het kind weet wat het leest en dat het dit goed kan.

6.2. Proces

Een prettig gevoel heb ik bij ons LOL-groepje. Het stimuleerde me om bezig te blijven met de materie. Wanneer ik dan een tijdje voor mijn gevoel 'niks' had gedaan, dan bleek met het invullen van het voortgangsformulier waar ik tegenaan hikte en waarin ik vooruit was gekomen. De stimulerende opmerkingen en vragen van de docent en de andere leden van het groepje brachten me verder. De hulp die ik kreeg op het einde bij het afbakenen zal me altijd bijblijven.

Bijzondere ervaring is het om te merken dat ik wel vaak helder inzag waar een ander groepslid mee worstelde en hoe dat aan te pakken terwijl ik mijn eigen onderzoek amper overzag. Op het ene vlak weet ik veel en help ik een ander vooruit, op het andere word ik zelf geholpen of krijg ik kritiek. Die **twee rollen tegelijk** ervaren zonder me daarbij ongemakkelijk te voelen, was een overwinning op mezelf. Daar ben ik blij om, omdat ik dat in mijn werk als remedial teacher zeker ook ga ervaren. Als teamlid op school geldt dit ook. Dit was alvast een goede ervaring.

De leerkracht van groep 3 zette vraagtekens bij het nut van implementeren van de onbekende woorden uit de leesmethode omdat weten wat je leest bij foneem-grafeemkoppeling niet van belang is. Toen heb ik zoveel mogelijk bevestiging gezocht in de theorie voor mijn vooronderstelling dat als kinderen weten wat ze lezen hun leerproces dan veel beter/snelser kan gaan, dat ze met meer plezier leren lezen. En dat de stap naar de vaardigheid *begrijpend lezen* minder groot is. Een relatie die mijns inziens voor meertalige kinderen er zeker toe doet.

Wat zeker ook meespeelt is dat begrijpend lezen in groep 3 wel aan bod komt maar pas later in het jaar. Het curriculum van groep 3 is met onze populatie meertalige kinderen nu al uitgebreid genoeg voor de leerkracht, dat aandacht voor woordherkenning in een vroege fase moeilijk is te realiseren. De praktijkervaring van de leerkracht en mijn ervaring met zwakke lezers in groep 4 motiveerde me alleen maar om grondiger te zoeken naar de relatie tussen woordenschat en technisch leren lezen.

Omdat in de literatuur het technisch en begrijpend lezen los van elkaar wordt besproken, was het moeilijk tekstfragmenten te vinden waarin het verband wel wordt gelegd. En dan kom ik weer zoveel andere interessante zaken tegen... Dat is mijn valkuil: ik heb moeite om **af te bakenen**. Omdat problemen zelden eenvoudig, zijn spelen er altijd zoveel factoren een rol dat ik die ook wil noemen, wil uitzoeken, wil behandelen.

Ik merk bij het schrijven van deze evaluatie dat wat ik leerde van dit onderzoeksproces, nog niet helemaal is uitgekristalliseerd. Want ik verwerf steeds weer nieuwe inzichten. Wat dit betreft is de door Fontys aangeboden methode om met zelfreflectie en het invullen van **voortgangsverslagen** verder te komen op mijn lijf geschreven. In mijn werk, bij samenwerking met leerkrachten, heb ik deze methode gebruikt om bij een samenwerkingsprobleem tot handelen te komen, en met succes.

Wat dit onderzoek me namelijk ook heeft opgeleverd is dat ik anders ben omgegaan met mijn verlegenheidssituatie. Om dit helder te krijgen heb ik de lemniscaat ingevuld. Met dit **cyclisch leren** zette ik een grote sprong voorwaarts. In plaats van eerst alles theoretisch te onderbouwen, ben ik met nog maar een eerste versie van de VLL-woordenlijst aan de slag gegaan met de taalzwakste kinderen. Aartje Bouman heeft me hiervoor het zetje gegeven dat ik nodig had. Ik ben daardoor in de kwadranten van Kolb weer meer naar concreet en actief leren geschoven: meer accomoderend, minder assimilerend. En het geeft me goede ervaringen opgeleverd.

Met meer voorbereiding had het onderzoeksresultaat van de casestudy er niet fundamenteel anders uitgezien. Want het onderzoek naar de andere kernen van de leesmethode is onnodig als de leerlingen 2000 woorden per jaar aangeleerd krijgen. Dan zijn de VLL-woorden er zeker bij.

En wat maakt het uit dat ik achteraf bedacht dat ik een verkeerd uitgangspunt nam voor de beoordeling van de VLL-woordenlijst door de leerkracht van groep 1/2? De woordkennis van taalzwakke kleuters begin groep 1 had het invulcriterium moeten zijn en niet de woordkennis op het eind van groep 2.

Waar het om gaat is me duidelijk geworden: dat het **probleem zichtbaar** wordt. Dacht ik eerst dat VLL wel veel onbekende woorden gebruikt of dat de taalmethode Ik & Ko te weinig aanbiedt. Wanneer zoals hier meertaligen te weinig woorden leren is er altijd een probleem, ongeacht de gebruikte methode. Wat natuurlijk wel bleek is dat de Ik & Ko-taalmethode met dit woordaanbod van 20 woorden per week niet voldoet aan de nieuwe cijfers voor noodzakelijke woordenschatuitbreiding bij meertaligen.

Wat ik echter niet mag vergeten is dat voornamelijk dit onderzoeksproces het voor leerkrachten en directie misschien wel eenvoudiger maakt om te accepteren dat een structurele aanpassing nodig is willen we onze meertalige leerlingen voldoende bagage voor hun schoolcarrière kunnen meegeven. Met andere woorden, als ik door deze inzichten eerder tot de kern van de problematiek doordring, zal ik altijd **voor aanvullende informatie moeten zorgen opdat de betrokkenen hun eigen conclusies kunnen trekken**.

Verder heb ik met het invullen van de tweede lemniscaat ingezien dat de rollen die ik mezelf toedichtte in de stageschool, evengoed in andere scholen zijn te gebruiken. Daarom kon ik ze ook koppelen aan de competenties van de remedial teacher. Deze inzichten neem ik mee naar mijn werkplek op een volgende school. Dat zal me veel werk besparen.

In mijn werk als remedial teacher probeer ik zowel naar de leerling als naar de leerkracht **authentiek** te zijn. Gesprekken met de leerkracht ontstonden meestal spontaan wanneer ik een theoretisch of na data-analyse een verkregen inzicht voorlegde. Zo kreeg ik zicht op de waarden en motieven van de leerkracht. Voor mijn gevoel was dit niet echt onderzoek doen. Deze richtingverandering beschreef ik in hoofdstuk 3.

Ik ben in de kern een kritische wereldverbeteraar. Daar zal ik in mijn werk als remedial teacher ook vaker mee te maken krijgen. Met dit verslag heb ik in ieder geval meer zicht gekregen op het dilemma punten van verbetering aandragen en respect hebben voor inspanningen en visie van leerkrachten. Daardoor laste ik in hoofdstuk 3 een paragraaf in, ethisch dilemma 3.2, om duidelijkheid te scheppen over mijn betrokkenheid en respect. Ik hoop dat ik in mijn toekomstig werk, **respect zowel als verbeterpunten** over kan

brengen. Ik heb voor mijn gevoel in dit onderzoek hier een goed evenwicht in gevonden. Dat geeft moed voor de toekomst. Met een kleine aanvulling heb ik ook toestemming gekregen om de gegevens van de leerkracht te gebruiken. Een digitale versie van het verslag mag ik in ieder geval opsturen. Ik wil de school geen schade berokkenen, en wil dat ze dit zelf beoordelen. Daarom leg ik het gehele verslag aan de directie voor.

6.3. Resultaat

Het kwalitatieve onderzoek van de onderwijskenmerken is erg uitgebreid geworden. Wanneer de nadruk op analyse ligt, is inkrimping makkelijker, maar dan ook minder toegankelijk om te lezen. Ik weet dat ik een uitgebreide schrijfstijl heb en het verslag werd langer dan ik van plan was. Het feit dat ik drie onderzoeken deed in plaats van een of twee, kan deze overschrijding wel grotendeels rechtvaardigen: theorie zowel als methodologie voor de drie deelonderzoeken en alle data met analyses.

Met de conclusie en aanbevelingen wilde ik ook alles in mekaar laten passen.

Vervolgonderzoek heb ik niet geformuleerd omdat het veel belangrijker is om energie in woordenschatonderwijs te stoppen. Dat heeft met een ander dilemma te maken. Bij het schrijven van de conclusie stel ik mezelf opnieuw verschillende doelen: het onderzoeksverslag wil ik zo duidelijk mogelijk weergeven maar met de formulering hoop ik dat de school aan de slag gaat met het verbeteren van het woordenschatonderwijs. Daarom zijn aan de ene kant bepaalde stukken minder scherp geformuleerd dan wenselijk voor het onderzoek. Dit zag ik ook bij Boogaard et al. (1990) waar aanbevelingen voorzichtig zijn geformuleerd, maar waaruit je kunt afleiden dat er nog een lange weg te gaan is.

Aan de andere kant heb ik ook geen aanbevelingenlijst opgesteld waardoor het voor beleidsmakers makkelijker zou zijn om deze uit te voeren. Dat heb ik ondervangen door in de *kopjes* een samenvatting van de paragraaf te geven.

6.4. Werken als remedial teacher

Wat met dit onderzoek helderder werd voor mijn werk als remedial teacher is dat ik bij een kind dat hulp nodig heeft, niet te snel mag uitkomen bij 'het zit er bij dit kind niet in, hij/zij is niet slim genoeg.' Dat je zeker als remedial teacher de tijd moet nemen om na een goede diagnose te werken aan al die andere factoren die net zo goed van invloed zijn op hun prestaties, hun leergeschiktheid en vermogen om nieuwe leerstof op te nemen. Pas dan, als alles is gedaan, dan kan ik aan beperkt begrip denken en moeten daar stappen voor worden gezet. Zo werken, in principe, leerkrachten en interne begeleider op onze school. Maar bij aanmelding gaf de leerkracht soms ook wel aan dat deze twijfelt aan de verstandelijke vermogens van de betreffende leerling.

Zal ik op een gegeven moment ook niet te snel gaan denken dat dit kind de intelligentie niet heeft om dit te leren? Ik wil me er in ieder geval steeds van bewust zijn dat het een **glijdende schaal** is, dat je ongemerkt steeds sneller tot de conclusie kunt komen dat 'het' niet uitmaakt. Juist omdat het soms moeilijk is te bepalen wat interventies echt opleveren. Ik merk wel dat ik het heel moeilijk vind om met kinderen te werken die niet vooruitgaan, niet oppikken wat je aanbiedt. Ik wil vooruitgang zien, ook al zien we het nog niet in de Citoscores terug.

Ik werd me bewust dat ik vanwege hun beperkte intelligentie of leervermogen niet zo graag bij verstandelijk gehandicapten wil werken. Daar verwacht ik toch sneller in aanraking te komen met het (on)vermogen of voel ik de grens van het haalbare. Ik haal nu mijn motivatie juist uit het feit dat ik geloof dat een kind *kan* groeien en dat het *wil* groeien. Als kinderen gemotiveerd zijn, inzien waarvoor ze leren (functionaliteit), als je hen zaken leert die aansluiten op het niveau waar ze zijn gebleven, dat ze dan groeien. Dat zie en merk ik en daar put ik voldoening uit.

6.4.1. Lesbevoegdheid

Ik ben eigenlijk toch teleurgesteld dat ik geen werkplek op mijn stageschool krijg aangeboden. Er is zoveel werk voor een remedial teacher en er is geen budget om er iemand ervoor aan te nemen. Veel scholen nemen trouwens alleen remedial teachers in dienst die lesbevoegdheid hebben, zelfs directieleden en interne begeleider zijn lesbevoegd. In deze tijd van lumpsumbudgettering is het aannemen van een remedial teacher ook geen vanzelfsprekendheid meer en helemaal niet iemand zonder lesbevoegdheid, zoals ik.

Toch ben ik ervan overtuigd dat onze school professioneler kan werken wanneer er gespecialiseerde krachten werken. Nu is er een gedragsspecialist, de interne begeleider is orthopedagoog. De kennis van veel groepsleerkrachten over remediërende materialen is niet altijd voldoende uitgebreid, het uitzoeken ervan kost veel tijd, aan diagnostisch werk komen leerkrachten geregeld niet toe. Zo wilde ik de leerkracht van groep 8 met analyse van rekentoetsen ondersteunen, maar kwam daar door de studie niet aan toe. Zelf kwam deze leerkracht er ook niet aan toe. Er is nooit een analyse uitgevoerd.

Een onderbouwde diagnose met dito handelingsplan door de remedial teacher levert tijdswinst op, voor de leerling, maar ook voor de leerkracht. En leertijd kan effectiever worden benut. Het groepshandelingsplan voor de drie taalzwakke kleuters was vrij kort in opzet, en ook de analyse van het probleem weinig gedetailleerd. Met het formuleren van de doelstelling dat het ene taalzwakste kind in 'zinnen moest gaan praten' werd geen rekening gehouden met de tussenfasen in taalverwerving. Daar is m.i. wel een taak weggelegd voor de remedial teacher.

De opsomming van ondersteunende en op preventie gerichte taken van de remedial teacher in de Hoofdstuk 5, toont aan dat de taak van een remedial teacher uitgebreider is dan het remediëren van kinderen met een achterstand (wat ik tot nu toe deed). Ook zou ik verschillende soorten werkzaamheden kunnen verrichten die bijdragen aan het totale leerproces op de basisschool. Voor al de opgesomde ondersteunende taken maakt het beschikken over lesbevoegdheid niet uit.

Als aankomend remedial teacher ben ik ook hiervoor opgeleid, deed ik kennis op en ontwikkelde ik hiervoor vaardigheden die losstaan van het kunnen lesgeven aan grote groepen. Ik weet, zonder lesbevoegdheid kun je niet invallen bij ziekte of afwezigheid van een collega. Maar ik hoop dat managers op andere scholen hun creativiteit (durven) inzetten om mij aan te nemen als remedial teacher, zonder lesbevoegdheid, maar met diploma.

Nawoord wordt dankwoord

Veel mensen hebben direct en indirect bijgedragen aan dit onderzoeksverslag. Een aantal mensen wil ik persoonlijk bedanken voor hun steun tijdens mijn onderzoek en het schrijven van het verslag. Allereerst Jos en Meike, die niet mopperden als ik weer naar mijn kamertje boven vertrok, die mijn stemmingwisselingen ondergingen, met name mijn frustratie als het schrijven niet lukte, en die

zich *opofferden* in de meivakantie om op vakantie te gaan zodat ik een week achter mekaar kon doorschrijven. Vooral voor Meike duurde het in juni erg lang: dat een stuk zo lang bijna af is. Dan werd me weer mij duidelijk hoe moeilijk een evenwicht is te bereiken tussen zorg voor mijn gezin en voor de kwaliteit van mijn opdrachten, en straks mijn werk. Dus blijven vragen, Meike, je hebt recht op aandacht en tijd!

Dan wil ik de medestudenten in mijn LOL-groepje bedanken en onze begeleidende docent, Aartje Bouman, voor hun stimulerende en kritische opmerkingen, hun luisterend oor en voor het geduld bij het lezen van de eerste en latere versies van dit verslag.

Ook de directie en alle teamleden van de school wil ik danken, hun bereidheid om mij als observant in de klas toe te laten, om steeds weer mijn vragen te beantwoorden, om stukken te lezen (die altijd veel te lang waren om even tussendoor te lezen), om indien mogelijk het rooster of de les/activiteit aan te passen zodat ik met kinderen kon werken.

Elly Hofsté, mijn stagebegeleider, noem ik graag met naam en toenaam omdat ze me in de voorbije twee jaar geduldig begeleidde, me de ruimte gaf ervaring op te doen als remedial teacher en achter me stond bij minder voor de hand liggende keuzes, mijn stukken las en feedback gaf, wat ik als heel stimulerend heb ervaren. En bij aanvang van deze master, Sonja van Gog, haar vertrouwen in mij, dat de overstap naar het onderwijs en de opleiding tot remedial teacher bij me zouden passen.

José de Jong bedank ik voor haar steun op afstand en haar tips om studiezaken efficiënter aan te pakken. Haar geloof in mij, dat het me lukt de opleiding af te ronden.

Dank ben ik verschuldigd aan mevrouw P. Biggelaar die nog voor haar vertrek bij Zwijssen met goedkeuring voor gebruik in dit verslag, de Ko-woordenlijsten doorstuurde.

Maar ik wil ook de vele bibliotheekmedewerkers niet vergeten die me hebben geholpen de juiste boeken te vinden: van de Pabo Thomas More, van een bibliotheek die ik niet met naam noem omdat ze me 'illegaal' hielpen, en - dankzij bemiddeling van mijn zus Yoke – de medewerkers van het Provinciaal Documentatiecentrum Atlas in Antwerpen. Van Atlas noem ik graag Marie-Claire Gevaert die met haar voorwerk efficiënte bezoeken mogelijk maakte.

Wie ik verder nog wil bedanken zijn alle nabijen die op allerlei manieren mij hebben gesteund, die steeds weer vroegen hoe het ging. Dat medeleven voelde als positief omdat ze ook geduldig luisterden naar mijn verhaal over welke drempels ik nu weer tegenkwam, wat er met veel moeite net was gelukt en hoe ik vorderde. Gelukkig krijg ik nu weer vrije tijd om leuke dingen met jullie te doen.

Dank jullie allemaal: het was niet voor niets.

Elly Rooze
Juni 2010.

Literatuurlijst

- Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart in groep 1 en 2*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Appel, R. (1995). Taalaanbod en interactie. In Appel, R., Kuiken F. & Vermeer A. (red.). *Handboek, Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (p. 39-54). Amsterdam: Meulenhof.
- Appel, R., Kuiken F. & Vermeer A. (red.). (1995). *Handboek, Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhof.
- Bibliotheek. (24-12-09), Woordenschat. (Z.pl.): www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00345.
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de & Bergh, H. van den. (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. Lisse: Swets en Zeitlinger & Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Bouwers, H. & van Goor, H. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: Hbuitgevers.
- Bus, A.G. (z.j.). Kleuters op weg naar begrijpend lezen. In: Module student, *Problemen met begrijpend lezen, taalontwikkeling en NT2* (p.15-25). Tilburg: Fontys-OSO.
- Cucchiari, C. & Jaspaert, K. (1996). *Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs, Steunpunt Nederlands als tweede taal.
- Damhuis, R. (1998). *LIST – Leerkracht-interactievaardigheden voor het stimuleren van taalverwerving. Docentmateriaal*. 's Hertogenbosch: KPC groep.
- Damhuis, R., Blauw, A. de & Brandenbarg, N. (2004). *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Delfos, M.F. (1996). *Kinderen in ontwikkeling, stoornissen en belemmeringen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Edudesk. (z.j.). *Tweede-taalverwerving bij kleuters*. In: Module student, *Problemen met begrijpend lezen, taalontwikkeling en NT2* (p. 237-255). Tilburg: Fontys-OSO.
- Eldering, L. (2006). *Cultuur en opvoeding, Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Elsäcker, W. van (1994). *Prentenboeken voorlezen aan allochtone en autochtone kleuters, onderzoek naar effect van groepsgrootte*. Tilburg: Werkverband Taal en Minderheden
- Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J. & Peters, S. (2006). *De taallijn, Interactief taalonderwijs in groepen 1 en 2*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Godding, R. (1988). *Tweede taal-vaardig, Tweede-taalverwerving in de basisschool*. Tilburg: Zwijsen.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D. & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hovinga, D. (1999). *In mijn naam zitten twee rondjes, een onderzoek naar leesontwikkeling van jonge kinderen*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling, Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Kohnstamm, G.A. (1999) Een tentatieve verklaring voor de verschillen tussen kleuter- en lager onderwijs. In: Schaerlaekens, A., Kohnstamm D. & Lejaegere, M. (1999). *Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen* (p.25-27). Lisse: Swets en Zeitlinger.

- Landelijk Centrum van Ontwikkelingsgericht Onderwijs & de Activiteit. (2004). *Aan het woord komen, Praktijk en resultaten van ontwikkelingsgericht woordenschatonderwijs*. Alkmaar: Landelijk Centrum van Ontwikkelingsgericht Onderwijs.
- Leij, A. van der. (2003). *Leesproblemen en dyslexie, Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lieshout, E. van & Os, E. van. (2004). *Raar is raar*. Tilburg: Zwijsen.
- Maris, M. van. (23-6-2010). 15 Duizend woorden in groep 8. *NRC Handelsblad*, p. 8.
- Marzano, R.J. Pickering, D.J. & Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*. Middelburg: Meulenberg.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (11-2-2009). Actieplan zeer zwakke scholen. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (PO/97201).
- Mommers, C., Verhoeven, L., Koekebacker, E., Linden, S. van der, Stegeman, W. & Warnaar, J. (2003). *Veilig leren lezen, Materiaal kern 1 t/m 3 en Gebruikswijzer bij kern 1 t/m 6*. Tilburg: Zwijsen.
- Nulft, D. van den & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Paus, H. (red.). (2006). *Portaal, Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Pompert, B., Hagenaar, J. & Brouwer, L. (2009). *Zoeken naar woorden, gespreksactiviteiten in de onderbouw*. Assen: van Gorcum.
- Projectbureau Centrale Educatieve Dienst. (2007). *Ko heeft praatjes. Woordenschat bij Veilig leren lezen*. Tilburg: Zwijsen.
- Schaerlaekens, A., Kohnstamm, D. & Lejaegere, M. (1999). *Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Scheele, A. (2010). *Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-old children*. Niet gepubliceerd proefschrift. Universiteit van Utrecht, Utrecht.
- Stichting Leerplanontwikkeling. (z.j.). *SLO-analyse. Ko-totaal*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland. (2010). *Taalontwikkelingsfasen bij eerste en tweede taalverwerving*. Voorburg: Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland.
- Stoeldraijer, J. (2001). Gereedschap. *Jeugd in School en Wereld*, 5, p. 41-43.
- Thomassen, P., Schie V. van & Codina, E. (2005). *Ik & Ko*. Tilburg: Zwijsen.
- Tuinhof, L. (2005). *Prentenboeken en woordenschatstimulering*. Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland.
- Verhallen, M. (1991). *Woordenschatstimulering bij anderstalige kinderen, stand van zaken in het basisonderwijs*. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap.
- Verhallen M. (1995). Woordenschat. In R. Appel & F. Kuiken & A. Vermeer (red.) *Handboek, Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (p. 55-70). Amsterdam: Meulenhof.
- Verhallen, M. (2009a). *Meer en beter woorden leren. Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces*. Utrecht: PO-Raad.
- Verhallen, M.J.A.J. (2009b). *Video storybooks as a bridge to literacy*. Niet gepubliceerd proefschrift, Universiteit Leiden, Leiden.
- Verhallen M. & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen, Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs aan Anderstaligen.

- Verhelst, H., Coussement, B., Vanoosthuyze, L. & Verheyden, R. (2004). *Bonte Boel, taalvaardigheidsstimulering voor de jongste kleuters via muzische vorming*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal.
- Verhoeven L. & Aarnoutse, C. (2000), *Achtergronden van interactief taalonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven L. & Aarnoutse, C. (red.). (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen, Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met groep 4. Handleiding*. Arnhem: Citogroep.
- Vermeer, A. (1995a). De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheden. In R. Appel, Kuiken, F. & Vermeer, A. (red.). *Handboek, Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (p. 23-38). Amsterdam: Meulenhof.
- Vermeer, A. (1995b). Taaldoelen, leerstof en toetsing. In R. Appel, Kuiken, F. & Vermeer, A. (red.). *Handboek. Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (p. 131-142). Amsterdam: Meulenhof.
- Walters, D. (10-9-09). Slechte scholen krijgen straf. *NRC Handelsblad*, p.3.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 1-4*. Nijmegen Expertisecentrum Nederlands.
- Wester, F. (1987). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs. (2004). *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bijlage 1: Pseudolezen: theorie van Sulzby

Pseudolezen: indeling in categorieën. (Bus, z.j.)

Hoofdcategorie	Niv.	Subcategorie	Details
	0	Weigeren	Geen reactie
Geen verhaal gevormd		Reageren op plaatjes	
	1	Labelen	Benoemen en becommentariëren plaatjes.
	2	Volgen van actie	Beschrijven de gebeurtenis
Verhaal gevormd /mondelinge taal		Meekijken noodzakelijk	
	3	Dialogoog	Weinig coherent verhaal, met 'stemmetjes' spreken, met aspecten van labelen en volgen van actie Richt zich vaak direct tot volwassene
	4	Monoloog	Compleet verhaal met intonatie
Verhaal gevormd /geschreven taal			
	5	Mengeling geschreven en mondelinge taal	Sommige delen klinken als geschreven taal (intonatie of woordgebruik) Nog steeds decontextualisatie = verwijswaarden refereren naar personen en objecten
	6	Geschreven taal	Patronen herkenbaar uit boek
	7	Letterlijke weergave	Van tekstdelen
Geleid door tekstkenmerken		Ogen gericht op tekst	
	8	Weigeren	Omdat ze de letters niet kennen
	9	Aspectueel	Enkele letters benoemd
	10	Woordherkenning	Enkele woorden benoemd
	11	Onafhankelijk lezen	Alle woorden gelezen en fouten op basis van inhoud gecorrigeerd

Bijlage 2: Wordselectie van onbekend woordaanbod uit kern 1-3

Overzicht van proces van wordselectie, behorend bij 4.2.

Kolom 1	Kolom 2	Kolom 3	Kolom 4	Kolom 5	Kolom 6	Kolom 7	Kolom 8	Kolom 9	Kolom 10
Geselec- teerde woorden, verschil VLL en Ik & Ko	Voorko- men in Unanie- menlijst	Vooko-men in Basis- woorden-lijst	Overeen- stemming in beide basiswoor- denlijsten	Voorkomen in Totaallijst (Frequenties in %) x=keer	Overeenstem- ming (kolom 4) afgezet tegen voorkomen op Totaallijst (kolom 5)	Eindbeoordeling kolom 6 afgezet tegen kolom 8,	Beoordeling school	Woordse- lectie door leerkracht groep 1/2. Wat kennen taalzwakke lln niet en kan dus op de VLL-lijst?	Woordse-lectie door leerkracht groep 3 Welke woorden moeten de lln kennen?
Aan	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Aap	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Beek	N	J	?	33%	N	N	J?	J	N
Bes	J	N	?		J	J	J?	J	N
Bijt	J	J (bijten)	J		J	J	J?	J	N
Boen	N	N	N	44%	N	N	J?	J	N
Boom	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Boon	J	J	J		J	J	J?	J	N
Boor	N	N	N	86_82%	J	J	J?	J	N
Boos	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Boot	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Den	N	N	N	3x,samenstelling	J	J	J	J	J
Dik	J	J	J		J	J	J	J	J
Doen	J	J	J		J	J	J	J	J
Does	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Doet	J	J (doen)	J		J	(J)	(J)	N	J
Is/ben	N	J (zijn)	?	89%	J	(J)	(J)	N	J
Kaak	N	N	N	33%	N	N	J?	J	N
Kaas	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Kook	J	J (koken)	J		J	(J)	(J)	N	J
Maak	J	J maken)	J		J	(J)	(J)	N	J
Maar	J	J	J		J	J	J?	J	N
Maat	N	N	N	66_53_31%	J	J	J?	J	N
Meen	N	N	N	55%	J	J	J?	J	N
Meer	J	J	J		J	J	J?	J	N

Geselecteerde woorden, verschil VLL en Ik & Ko	Voorkomen in Unaniemlijst	Voorkomen in Basiswoordenlijst	Overeenstemming in beide basiswoordenlijsten	Voorkomen in Totaallijst (Frequenties in %) x=keer	Overeenstemming (kolom 4) afgezet tegen voorkomen op Totaallijst (kolom 5)	Eindbeoordeling kolom 6 afgezet tegen kolom 8,	Beoordeling school	Woordse-lectie door leerkracht groep 1/2. Wat kennen taalzwakke Iln niet en kan dus op de VLL-lijst?	Woordse-lectie door leerkracht groep 3 Welke woorden moeten de Iln kennen?
Mees	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Meet	N	J	?	80%	J	J	J?	J	N
Men	N	N	N	29%	N	N	J?	J	N
Mep	N	N	N	2x, 98_76%	J	J	J?	J	N
Mes	J	J	J		J	(J)	N	N	N
Mijn	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Min	N	N	N	38%	N	N	J?	J	N
Mis	J	J	J		J	J	J?	J	N
Moes	N	N	N	58%	J	J	J?	J	N
Naar	J	J	J		J	(J)	N	N	N
Neem	N	J	?	89%	J	(J)	N	N	N
Nek	J	J	J		J	J	J	J	J
Net	N	J	?	66_26_46	J	J	J	J	J
Noot	J	J	J		J	J	J	J	J
Paar	N	J	?	2x, 89_80	J	J	J?	J	N
Peen	N	N	N	54%	J	J	J	J	J
Peer	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Pet	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Pijp	N	N	N	73_81_73	J	J	J	J	J
Pim	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Pin	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Pit	J	N	?	96%	J	J	J	J	J
Poen	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Poos	N	J	?	82%	J	J	J?	J	N
Raam	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Raap	N	N	N	95%, oprapen	J	J	J	J	J
Raar	J	J	J		J	J	J	J	J
Ree	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Reep	J	N	?	90%	J	J	J	J	J

Geselecteerde woorden, verschil VLL en Ik & Ko	Voorkomen in Unaniemlijst	Voorkomen in Basiswoordenlijst	Overeenstemming in beide basiswoordenlijsten	Voorkomen in Totaallijst (Frequenties in %) x=keer	Overeenstemming (kolom 4) afgezet tegen voorkomen op Totaallijst (kolom 5)	Eindbeoordeling kolom 6 afgezet tegen kolom 8,	Beoordeling school	Woordselectie door leerkracht groep 1/2. Wat kennen taalzwakke lln niet en kan dus op de VLL-lijst?	Woordselectie door leerkracht groep 3 Welke woorden moeten de lln kennen?
Rem	N	N	N	2x, 82_88%	J	J	J	J	J
Rij	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Rijk	J	J	J		J	J	J?	J	N
Rit	N	N	N	51%	J	J	J?	J	N
Rook	J	J	J		J	J	J	J	J
Room	N	N	N	51%	J	J	J?	J	N
Roos	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Saar	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Sim	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Sip	N	N	N	70/40/55=naam	J	J	J?	J	N
Sis	N	J	?	68%	J	(J)	N	N	N
Teen	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Tim	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Tin	N	N	N	N	N	N	J?	J	N
Vaas	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Vaat	N	N	N	40%	N	N	J?	J	N
Vee	N	N	N	53%	J	J	J?	J	N
Veer	J	J	J		J	J	J	J	J
Ver	J	J	J		J	J	J?	J	N
Vet	N	J	?	65_54_57%	J	J	J?	J	N
Voer	N	N	N	91_88%	J	(J)	(J)	N	J
Voet	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Zaak	N	J	?	2x, 30_33%	N	N	J?	J	N
Zeem	N	N	N	2x, 33_30%	N	N	J?	J	N
Zeep	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J
Zeer	J	J	J		J	J	J?	J	N
Zin	J	J	J		J	J	J?	J	N
Zoek	N	J	?	2x, 64_62%	J	(J)	(J)	N	J
Zoen	J	J	J		J	(J)	(J)	N	J