

Aan het woord!

Onderzoek naar effectief woordenschatonderwijs.

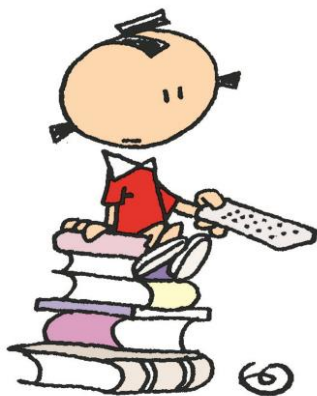
Toets PraktijkGericht Onderzoek

Opleiding Master SEN

Nicole Timmermans

Studentnr. 1378668

Mei-Juni 2015



Uit: Zusje 3, Kat in het bakkie, De Jager (2005)

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	5
1.2 Probleemstelling.....	6
1.3 Professionele rol en taak.....	7
1.4 Praktische, maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie.....	7
1.5 Motivatie en relatie tot mijn professionele ontwikkeling.....	8
1.6 Kernbegrippen.....	8
1.7 Eerder onderzoek en literatuur.....	8
1.8 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	10
Inleiding.....	10
2.1. Definities.....	11
2.2 Woordenschatverwerving.....	12
2.3 Belang woordenschatonderwijs.....	13
2.4 Visies op woordenschatonderwijs.....	13
2.5 Voorwaarden voor goed woordenschatonderwijs.....	17
2.6 Leesmotivatie en leesplezier	17
2.7 Inclusie en internationalisering.....	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Doel van het onderzoek	19
3.2 Onderzoeksstrategie	19
3.3 Onderzoeksparadigma	19
3.4 Woordselectie	20
3.5 Deelnemers aan het onderzoek	21
3.6 Ethiek.....	21
3.7 Onderzoeksmethodes, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	22
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	26
4.1 Inleiding.....	26

4.2	Startmeting.....	26
4.3	Metingen woordkennis	26
4.3.1	Gemiddelde scores kern 8 en 9	28
4.4	Metingen leesplezier en motivatie.....	30
4.5	Observaties.....	32
4.6	Lessen	35
Hoofdstuk 5 : Resultaten en aanbevelingen		36
5.1	Inleiding	36
5.2.	Verzamelde data, voorlopige conclusies en theoretisch kader	36
5.2.1	Deelvraag 1.....	36
5.2.2	Deelvraag 2.....	40
5.2.3	Deelvraag 3.....	41
5.3	Eindconclusies	42
5.4	Aanbevelingen.....	43
Hoofdstuk 6 Reflectie		45
6.1	Inleiding	45
6.2	Reflectie volgens het Ui-model van Korthagen (2002).	45
Literatuurlijst		48
Bijlagen		53
Bijlage 1 Didactisch model Viertakt (Verhallen & Verhallen, 1994)		53
Bijlage 2 Brief ouders.....		54
Bijlage 3 Vragenlijst woordenschat visie team.....		55
Bijlage 4 Profieltest team		56
Bijlage 5 Tekst en tekstvragen.....		58
Bijlage 6: Observatielijst Zien (Driestar Onderwijsadvies, 2014).		62
Bijlage 7 Woordenschatlessen		64
Bijlage 8 Woordenlijsten leerlingen:		68
Bijlage 9 Individuele grafieken woordmetingen per leerling.		70
Bijlage 10 Begin-, tussen- en eindmetingen.....		88
Bijlage 11 Scores n.a.v. diagnostische gesprekken teksten met vragen.		92
Bijlage 12 Data uit observaties Zien		96
Bijlage 13 Feedback Critical friends en studiebegeleider.....		98
Bijlage 14 Werk- en tijdsplan.....		104

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is een evaluatieonderzoek. In het onderzoek wordt het effect gemeten van de aanpak gebaseerd op het Viertakt-model. Deze wordt in de praktijk toegepast tijdens woordenschatlessen volgens een vaste structuur aan groep 3 leerlingen op een reguliere basisschool. Bij een onderzoeksgroep van 18 leerlingen, is met behulp van metingen, observaties en gesprekken, gekeken naar de invloed van de interventies op woordkennis en leesplezier. Gedurende de onderzoeksperiode is nagegaan of de inzet van de Viertaktaanpak, in combinatie met grafische modellen, woordroutines en coöperatieve werkvormen, aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. De resultaten van de eindmeting laten een groei zien in woordenschat en leesplezier. Zowel de onderzoeker als de leerlingen concluderen dat woordenschatlessen met expliciet woordaanbod de woordenschat verdiepen en daardoor het leesplezier vergroten.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

De onderzoeksvraag van dit praktijkgericht onderzoek is ontstaan vanuit de wens het woordenschatonderwijs in mijn praktijk te structureren en verbeteren.

In Nederland zullen door de invoering op de wet Passend Onderwijs per 1 augustus 2014 steeds minder kinderen doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs. Het onderwijs zal nog meer als tevoren moeten inspelen op verschillen in leren en gedrag, wil er sprake kunnen zijn van echt inclusief onderwijs, goede leerresultaten en gelukkige kinderen (Stevens, 1997). Goed woordenschatonderwijs is daarbij van groot belang; een goede woordenschat is immers een basis voor een goede schoolloopbaan en een voorwaarde voor schoolsucces. Als leerlingen woorden niet snappen heeft dat een negatief effect op hun leerprestaties (Vernooy, 2007). Ook leidt een geringe woordenschat tot vermijdingsgedrag bij lezen (Vernooy, 2008).

De diversiteit van leerlingen binnen het regulier onderwijs zal toenemen. Leerlingen met spraakproblemen, leesproblemen en beperkte woordenschat moeten allemaal hun plaats krijgen binnen ons onderwijs.

Om de verschillende onderdelen van woordenschatonderwijs goed toe te passen in de praktijk is een heldere, samenhangende structuur en een duidelijke, geïntegreerde aanpak nodig. Hierbij loopt het systematisch uitleggen en gebruiken van woorden als een rode draad door alle vakken en leerjaren (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Dit vraagt van het onderwijs dat nieuwe woorden vanuit een gestructureerde en vaste manier en met hulp van verschillende werkvormen aangeboden worden, zodat ieder kind de mogelijkheid krijgt deze woorden op te pakken. De ene leerling is gevoelig voor beelden, de ander voor een talige uitleg enzovoort. Soms bestaat de behoefte aan verlengde instructie of uitdagender woorden. In dit onderzoek wordt getracht zoveel mogelijk tegemoet te komen aan deze leerbehoeften, om zo een stapje verder richting Passend onderwijs te zetten.

Ik werk sinds 2004 op een reguliere basisschool in groep 3 en 4. Door nieuwe wetenschappelijke inzichten (Vernooy, 2007, Stahl & Nagy, 2006) en slechte resultaten schoolbreed, wordt het belang van goed woordenschatonderwijs onderkend en bestaat de behoefte aan evaluatie en verbetering daarvan. In de groepen 3-8 wordt de toets CITO

Woordenschat als meetinstrument gebruikt, om zicht te houden op voldoende ontwikkeling van woordenschat en woordkennis. Toets-resultaten liggen beduidend lager dan verwacht mag worden bij de huidige schoolpopulatie, een bijna 100 % witte school in een nieuwbouwwijk. Binnen leesonderwijs is sprake van een wisselwerking: technisch lezen en woord- en tekstbegrip hebben invloed op elkaar en versterken elkaar. Beginnende lezers hebben veel moeite met het lezen van woorden die niet tot hun woordenschat behoren (Vernooy, 2007). Voor mij voldoende reden om binnen het woordenschatonderwijs in groep 3 te kijken naar verbeterpunten, aangezien in het aanvankelijk leesonderwijs door de grote aandacht voor het decoderen van woorden, het tekstbegrip onder druk kan komen staan.

Zoals Vernooy (2008) aangeeft, is het toetsen van woordenschat lastig en in zekere zin ook relatief. Toch acht hij het afnemen van deze toets CITO Woordenschat raadzaam, om uit te kunnen gaan van streefdoelen. Ook Brouwers (2011) is kritisch op deze toets, omdat deze enkel te zien is als een steekproef en niets zegt over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs. Ook binnen ons team wordt kritisch gekeken naar relevantie van deze toets en beseft men dat deze een vertekend beeld kan geven. De toets is erg talig en vraagt veel van het begrijpend luisteren. Je kunt je afvragen of de toets meet wat je wilt meten, namelijk woordenschat. Om die reden gebruik ik in het onderzoek een zelfontwikkeld meetinstrument, met vragen die mondeling worden afgenomen. Op die manier krijg ik een zo betrouwbaar mogelijk beeld van de woordenschat bij de leerlingen.

Omdat alleen toetsen niet alles meten wat we willen weten, zijn we als team alert op tekorten op woordkennisniveau in de dagelijkse praktijk. Deze tekorten worden ervaren en dit gegeven, gecombineerd met toets-resultaten, baart ons zorgen en is een belangrijk motief voor dit onderzoek.

1.2 Probleemstelling

Huidige situatie:

Er wordt op verschillende manieren invulling gegeven aan woordenschatonderwijs, er is geen sprake van eenduidigheid of een doorgaande lijn.

In groep 3 wordt de leesmethode Veilig Leren Lezen (Koekebacker et al., 2003) gebruikt, waarin woordenschat geïntegreerd is en waarvoor gebruik wordt gemaakt van kernwoorden bij de verschillende kernen.

Gewenste situatie:

Het streven is middels een gestructureerde aanpak, een verbetering van het woordenschatonderwijs in mijn groep te bewerkstelligen. Het woordenschatonderwijs moet daarbij niet uitgaan van losse woorden aanleren, maar dient met hulp van een vaste aanpak bij elke lesactiviteit en vakoverstijgend een mogelijkheid te bieden de woordenschat te vergroten.

In hoofdstuk 2 worden de bovenstaande kernbegrippen verder uitgewerkt vanuit een theoretisch kader.

1.3 Professionele rol en taak

Volgens The National Reading Panel (2000) vereist het verbeteren van de woordenschat van kinderen op diverse terreinen continue aandacht van de school. Daarbij gaat het zowel om directe aandacht (doelgericht bepaalde woorden aanleren) als meer indirecte aandacht (onderwijsleerklimaat waarin kinderen veel met taal in aanraking komen) voor woordenschat. Er zou een dagelijkse routinematige aandacht voor woordenschat moeten zijn.

Mijn onderwijspraktijk wil ontwikkelingsgericht onderwijs (Van Parreren, 1988) bieden en kinderen op maat onderwijzen, zodat ze kunnen en mogen groeien. Er wordt gewerkt volgens het Directe Instructie Model (Veenman, 1990), dat uitgaat van de volgende fasering van de leeractiviteit: introductie, instructie, inoefening, verwerking en evaluatie. Er zijn duidelijke parallellen met het Viertaktmodel (Verhallen & Verhallen, 1994).

1.4 Praktische, maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie.

Een van de kerndoelen van het basisonderwijs is dat leerlingen een adequate woordenschat verwerven en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden (Kerndoelen Basisonderwijs, 2006). Kinderen moeten 5 tot zelfs 8 woorden per dag leren om hun

woordenschat voldoende toe te laten nemen (Vernooy, 2008). Woordenschat hangt nauw samen met de vaardigheid in begrijpend lezen en deze samenhang wordt in de loop van het basisonderwijs sterker (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988). Een goede woordenschat geeft een leerling meer greep op zijn lees- en leerprocessen (Vernooy, 2011).

Volgens de International Reading Association (2000) heeft ieder kind het recht op leerkrachten die excellent leesonderwijs geven, omdat leerkrachten belangrijk zijn voor leesresultaten en leesmotivatie van kinderen (Marzano, 2004, Stevens, 1997). Alle reden om kritisch te kijken naar mijn eigen leesonderwijs.

1.5 Motivatie en relatie tot mijn professionele ontwikkeling.

Ik beschrijf hoe ik vanuit de bestudeerde literatuur en mijn visie op goed leesonderwijs, via onderzoek in mijn onderwijspraktijk, mijn eigen woordenschatonderwijs kritisch evalueer en kom tot een praktisch bruikbare, gestructureerde aanpak. Doel daarbij is een grotere en diepere woordenschat en meer leesplezier bij leerlingen.

1.6 Kernbegrippen.

Kernbegrippen in mijn onderzoeksthema zijn:

- Expliciet woordenschatonderwijs.
- De Viertaktaanpak: een didactisch stappenmodel om leerlingen een woord goed te laten leren (Verhallen & Verhallen, 1994)
- Leesmotivatie en leesplezier.

1.7 Eerder onderzoek en literatuur

Er is al veel onderzoek gedaan naar het belang van goed woordenschatonderwijs. Vernooy (2007) noemt een goede woordenschat de basis voor een goede schoolloopbaan.

Voldoende woordenschatbeheersing is cruciaal voor taalvaardigheid. Het ontbreken van een goede woordenschat is één van de oorzaken van het feit dat kinderen uit risicogroepen dikwijls mislukken in het onderwijs. Een beperkte woordenschat leidt bijna altijd tot slechte schoolresultaten (Anderson & Nagy, 1992). Zo is woordenschat de belangrijkste factor voor

tekstbegrip, zo blijkt uit onderzoek (Hacquebord, 2004). Brouwers beschrijft in “Woordenschatonderwijs 2.0” (2011) hoe het denken over woordenschatonderwijs zich ontwikkeld heeft. Marzano (2009) ontwikkelde de zesstappenaanpak voor kwalitatief woordenschatonderwijs. Hoewel ik kies voor een andere aanpak dan deze, zijn het samen bespreken van woorden en het non-linguïstisch weergeven van een begrip, elementen die terugkomen in de woordenschatlessen.

1.8 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik het woordenschatonderwijs in mijn groep 3 verbeteren met als doel de diepere woordenschatontwikkeling van de leerlingen te stimuleren?

Deelvragen:

- Welke invloed heeft het werken volgens de Viertaktaanpak op de diepere woordenschatontwikkeling?
- Welke invloed heeft deze aanpak op het lees- en luisterplezier bij leerlingen?
- Hoe kan ik in mijn taalonderwijs zorgen voor rijke taalcontexten en welke werkvormen ondersteunen de Viertaktaanpak?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Inleiding

Tijdens de opleiding Master SEN heb ik kennisgemaakt met de Viertaktaanpak (Verhallen & Verhallen, 1994)(bijlage 1), die in paragraaf 2.4.1 wordt uitgewerkt. Deze aanpak is bruikbaar in alle lessituaties en met verschillende werkvormen. Woordenschatonderwijs is op die manier geen losstaand onderdeel binnen de onderwijspraktijk en gaat niet uit van het leren van 'losse' woorden, maar van woorden aanleren binnen een bepaalde context. Deze aanpak sluit goed aan bij het onderwijs op mijn school, waarin thematisch gewerkt wordt en bij mijn opvatting van goed leesonderwijs door veel (voor)lezen en een rijk taalaanbod. Het Viertaktmodel (Verhallen & Verhallen, 1994) biedt houvast en structuur. Door uit te gaan van een systematische aanpak in plaats van een methode, wordt aangesloten bij het thematisch werken en kunnen zelf passende werkvormen gekozen worden om dit proces in de groep te ondersteunen, met als doel motiveren en vergroten van de woordenschat. Zo kan optimaal aangesloten worden bij de onderwijsbehoeften van leerlingen op een manier die past bij onze onderwijsvisie.

Een goede woordenschatontwikkeling is een zaak van lange adem. Hiervoor is het noodzakelijk om de blik te verbreden van leerkracht- naar schoolniveau. Waar een enkele leerkracht een verschil kan maken kan een heel team enorme resultaten boeken (Katzenbach & Smith, 1993). In de literatuur wordt gesproken van het 'multiplier effect': het effect vermenigvuldigt zich als mensen samenwerken en een gemeenschappelijk doel nastreven (Verhallen, 2009). Na het onderzoek worden mijn bevindingen gedeeld met het team en zal bij gebleken geschiktheid de Viertaktaanpak ingevoerd worden als leidraad voor de woordenschatlessen.

In dit hoofdstuk worden begrippen en termen die in het onderzoek een rol spelen, gedefinieerd en komen relevante visies en het belang van (goed) woordenschatonderwijs aan bod.

2.1. Definities

2.1.1 Woordenschat en woordenschatdidactiek

Woordenschat verwijst naar de woorden die we moeten kennen om effectief met anderen te kunnen communiceren (Vernooy, 2007). In de taalverwerving vormt de ontwikkeling van de woordenschat één van de deeltaalvaardigheden. Andere zijn de fonologische, de syntactische, de morfologische en de pragmatische vaardigheden (Bonset & Hoogeveen, 2010).

Woordenschatdidactiek verwijst naar het (aan)leren van nieuwe woorden door de leeromgeving daarvoor geschikt te maken, de juiste werkvormen te kiezen, kinderen strategieën aan te leren en de juiste instructie te geven (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, z.j.).

2.1.2 Incidenteel en intentioneel nieuwe woorden leren

Bij incidenteel leren verwerven kinderen de taal op grond van het (toevallig) tegenkomen van woord of verschijnsel, terwijl dit bij intentioneel leren met opzet gebeurt. Men is het er steeds meer over eens dat intentioneel en incidenteel leren elkaar kunnen en moeten aanvullen (Schmitt, 2008). In het onderzoek zal de nadruk liggen op intentioneel woordleren.

2.1.3 Impliciet en expliciet leren nieuwe woorden

Bij impliciet leren van nieuwe woorden maken leerlingen zich nieuwe betekenissen automatisch eigen door (onbewust) betekenissen van onbekende woorden uit de context af te leiden (indirecte woordleersituaties). Bij expliciet leren van nieuwe woorden is de leerling doelbewust bezig met woorden leren (directe woordleersituaties) (Verhallen & Verhallen, 2003, Vernooy, 2008). Taalleerders zijn voortdurend onbewust bezig met het uitbreiden van hun woordenschat (impliciet leren). Voor taalzwakkere leerlingen is dat echter niet genoeg, bij hen zal ook het bewust leren van woorden gestimuleerd moeten worden (expliciet leren) (Van Daalen-Kapteijns, Elshout-Mohr & De Glopper, 2001). Tijdens het onderzoek leren leerlingen woorden vooral op een expliciete manier, maar door het aanleren van bepaalde routines worden woorden uiteindelijk ook in andere taalsituaties, impliciet eigen gemaakt.

2.1.4 Receptief en productief woordgebruik

Bij taalverwervende kinderen zijn twee aspecten te onderscheiden: enerzijds het leren begrijpen van taal: receptieve taalontwikkeling, en anderzijds het zelf praten: productieve taalontwikkeling (Schaerlaekens, 2008). In de gekozen werkvormen in het onderzoek worden beide aspecten gecombineerd.

2.2 Woordenschatverwerving

De woordenschat van kinderen groeit snel. In de tabel hieronder is te zien wat de omvang is van de woordenschat op verschillende leeftijden gedurende de schooltijd.

4 jaar	6 jaar	8 jaar	10 jaar	12 jaar
3000	4500	6000	11.000	17.000

Figuur 1, Geschatte omvang receptieve woordenschat Nederlandse kinderen in het basisonderwijs (Vermeer, 2005)

Woordenschat breidt zich uit in twee richtingen; verbreding en verdieping. Bij verbreding leert een kind steeds meer nieuwe woorden. Bij verdieping leert een kind steeds meer betekenisaspecten en betekenisrelaties bij woorden.

Er zijn bij woordenschatverwerving drie principes aan de orde: labelen, categoriseren en netwerkopbouw (Van den Nulft & Verhallen, 2001).

- Door te labelen (woord benoemen) leert een kind steeds een woord bij: verbreding van de woordenschat.
- Door te categoriseren bouwt een kind meer kennis op van een woord en leert het de betekenis beter en preciezer: verdieping van de woordkennis.
- Door netwerkopbouw leert een kind meerdere betekenisrelaties tussen verschillende woorden in het netwerk te leggen, waardoor de woordkennis nog meer verdiept wordt.

Door werken met de Viertaktaanpak en te variëren in werkvormen, wordt in het onderzoek gewerkt volgens deze drie principes

2.3 Belang woordenschatonderwijs

Taaldeskundigen zijn het erover eens dat goed woordenschatonderwijs van groot belang is voor goed onderwijs.

Eén van de meest consistente bevindingen die uit woordenschatonderzoek naar voren komt, is dat een beperkte woordenschat bijna altijd leidt tot slechte schoolresultaten (Anderson & Nagy, 1992).

Vernooy (2008) stelt dat een goede woordenschat de basis is voor een goede schoolloopbaan. Volgens Van der Leij (2003) belemmert een kleine woordenschat het aanleren van de leestechiek. Hij is van mening dat er in het stadium van het aanvankelijk lezen veel aandacht is voor leestechiek. Maar ook het begrijpen van teksten heeft invloed op de leesontwikkeling. Woordenschat geeft namelijk herkenning aan een woord na het omzetten van de letters in klankvormen (Vernooy, 2007).

2.4 Visies op woordenschatonderwijs

In deze paragraaf belicht ik de visies waarop mijn praktijkgericht onderzoek is gebaseerd.

2.4.1 Verhallen & Verhallen

De noodzaak van een goede woordenschatopbouw verduidelijkt Verhallen (2009) met twee argumenten. Ten eerste gaat het bij woordenschatopbouw om het leren van nieuwe betekenissen en de uitbreiding van het achterliggende kennisstelsel. Ten tweede is het leren van woorden noodzakelijk om op school de lessen te kunnen volgen. Woorden zijn de sleutels voor taalbegrip en kennisoverdracht. Wie minder woorden kent, beschikt over minder sleutels om kennis te verwerven. Opbouw van woordkennis is cruciaal in het onderwijs, als middel én als doel (Nagy, 1988)

Het didactisch model Viertakt (Verhallen & Verhallen, 1994) is een veel gebruikt model in het woordenschatonderwijs. Het beschrijft vier stappen die de leerkracht moet nemen om kinderen de woorden goed te laten leren, om diepe woordkennis te ontwikkelen:

1. Voorbewerken: het oproepen van een context voor de aan te leren woorden en betekenissen.
2. Semantiseren; het overdragen van de betekenis van de geselecteerde woorden, het verhelderen van de betekenis van een woord, bv door labelen. Semantiseren is mogelijk door uitbeelden-uitleggen-uitbreiden ('de drie uitjes').
3. Consolideren; het veel en veelzijdig herhalen (7x) van de aangeboden woorden op een gevarieerde en speelse manier.
4. Controleren; 2 à 3 keer toetsen, nagaan in hoeverre de leerlingen de woorden kennen. Bij deze fase moet je uitgaan van de niveaus van woordkennis op een verglijdende schaal.

In de praktijk lopen deze fasen bijna altijd in elkaar over en worden de woorden niet één voor één en los van elkaar behandeld, maar in een cluster. In deze woordclusters dienen de betekenisverbanden helder te worden gemaakt. Door gebruik te maken van woordclusters kan er een versnelling in de woordenschatuitbreiding worden bereikt: in plaats van één woord, worden drie of vier nieuwe woorden aangeleerd die onderling nauw verbonden zijn.

In het schema van Beck, McKeown & Kucan (2002), wordt gesproken over vier niveaus van woordkennis, van oppervlakkig naar diep. Deze indeling is bruikbaar om de diepte van woordkennis te bepalen:

Passief----->Actief

Oppervlakkig----->Diep

Woord	Kent het woord niet	Heeft het woord gezien of gehoord	(Her)kent het woord in een bepaalde context	Kent het woord goed, kan het woord verklaren en gebruiken
-------	---------------------	-----------------------------------	---	---

Figuur 2, Schema Beck, McKeown & Kucan, 2002.

De Viertaktaanpak (Verhallen & Verhallen, 1994) spreekt me aan, omdat in concrete stappen aan uitbreiding van de woordenschat gewerkt wordt, wat zeker haalbaar is binnen de klassensituatie. Het principe dat kinderen een woord niet in één klap leren en dat er verschillende niveaus zijn van woordkennis (Verhallen, 2009) bevestigt dat ook bij jonge kinderen al langere, moeilijkere woorden aangeboden kunnen worden. Deze woorden hoeven eerst alleen maar passief en in een bepaalde context gekend te worden. Later komt dan het niveau van de diepere woordkennis. Dit schema gebruik ik in het onderzoek in aangepaste vorm, om het niveau van de woordenschat te meten. Hierop kom ik terug in paragraaf 3.7.

2.4.2 Kienstra

Kienstra (2003) noemt zes basisprincipes die terug moeten komen om krachtig woordenschatonderwijs te bewerkstelligen:

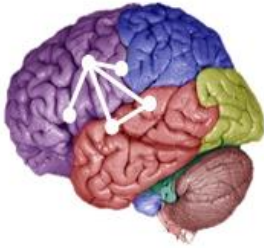
1. Maak van je lokaal een rijke leeromgeving.
2. Bied woorden herhaald aan in verschillende contexten.
3. Benoem verschillende aspecten van een woord.
4. Bied woorden aan in een sociale, interactieve context.
5. Maak relaties tussen woorden zichtbaar.
6. Doe hardop denkend een aantal leerstrategieën voor.

Deze basisprincipes zijn gerealiseerd in de groep en vormen een goede basis om met behulp van de Viertaktaanpak, solide woordenschatonderwijs vorm te geven.

2.4.5 Cöp

Het leren van nieuwe woorden is een vorm van netwerkjes bouwen met verbindingen tussen woorden die je wel kent en het woord dat je nog niet echt kent. Zo'n verbinding moet een aantal keren gelegd worden om onthouden te worden. Pas dan mag je aannemen dat het woord onderdeel is geworden van de woordenschat van een kind (Cöp, 2014). Woorden

worden niet in één keer geleerd en losse woorden die het kind niet kan koppelen aan bestaande kennis worden niet of nauwelijks onthouden.



Figuur 3, woorden in netwerken.

Cöp (2014) vergelijkt voor het aanleren van nieuwe woorden een diepte-aanpak en een breedte-aanpak.

Naast het werken volgens de Viertaktaanpak, waarin aandacht is voor het aanleren van nieuwe woorden en vaardigheden en strategieën, zal mijn onderwijs ook gericht moeten zijn op het creëren van een taalrijke omgeving en het actief (laten) gebruiken van nieuwe woorden, bijvoorbeeld door toneelspel. Breedte- en diepteaanpak worden gecombineerd tijdens het onderzoek.

2.4.6 Vernooy

Volgens Vernooy (2008) vraagt een effectieve aanpak van woordenschatontwikkeling om een vroegtijdige en brede aanpak. Ook hij onderscheidt impliciete en expliciete aandacht voor woordenschat. Doel daarbij is evenwicht tussen een directe en indirecte aanpak van de woordenschat, door samenhang te bieden tussen beide aspecten van woordenschataandacht. Dit kan door expliciete behandeling van woorden die tijdens het voorlezen aan bod zijn gekomen. Uitgangspunt daarbij is vergroting van woordenschat en betrokkenheid en verhoging van lees- en luisterplezier. Leerkrachten moeten goed geprofessionaliseerd zijn, omdat woordenschat bij alle vak- en vormingsgebieden aan de orde is.

Vernooy (2008) benadrukt het belang van veel lezen. Vlot en met plezier lezen is ook in mijn optiek de basis van al het leren en om die reden biedt mijn onderwijspraktijk een taalrijke omgeving, inclusief een klassenbieb.

2.5 Voorwaarden voor goed woordenschatonderwijs

Vanuit de verschillende beschreven visies, worden een aantal aspecten die van belang zijn voor goed woordenschatonderwijs, verwerkt in het praktijkgericht onderzoek. Bij het (aan)leren van nieuwe woorden is het belangrijk de leeromgeving daarvoor geschikt te maken, de juiste werkvormen te kiezen, kinderen strategieën aan te leren en de juiste instructie te geven. Bij woordenschatonderwijs is een systematische uitbreiding van het woordnetwerk (mentaal lexicon) belangrijk (Hilte, Van Berkel & Groenen, 2012). Woorden moeten thematisch worden aangeboden en er moet veel aandacht zijn voor woordselectie. Dit is het geval bij het onderzoek door werken met thema's en gerichte woordenlijsten. Van oppervlakkige woordkennis moet gewerkt worden naar diepe woordkennis en van receptief naar productief (Verhallen, 2009). Door betekenisvolle interactie met woorden binnen zinvolle contexten groeien zij langzamerhand van een vaag en eenzijdig begrip naar een veelzijdig en expliciet begrip. Dit gebeurt tijdens het onderzoek met behulp van werkvormen uit de methode "Op woordenjacht" (Duerings, Van der Linden, Schuurs & Strating, 2014). Tijdens dit groeiproces wordt woordgebruik steeds vloeiender: de woorden zijn niet meer aan één context gebonden, maar kunnen in allerlei contexten en in wisselende concrete en abstracte betekenissen gebruikt worden (Stahl & Nagy, 2006). Woordenschatverwerving blijkt het meest doeltreffend wanneer gebruik gemaakt wordt van een expliciete en intentionele vorm van aanbidding (Bonset & Hoogeveen, 2010), zoals in het onderzoek gebeurt.

2.6 Leesmotivatie en leesplezier

Voor alle groepen is veel lezen van belang. Het is belangrijk dat er een rijke taalomgeving geboden wordt in alle jaargroepen en dat er ruimte is voor veel lezen, zowel van informatieve teksten als van zelfgekozen fictieve teksten. Als leerlingen lezen (weer) leuk gaan vinden, raken zij gemotiveerd om meer leeskilometers te maken (Vernooy, 2008). Niet alleen is dat een stimulans voor hun leesvaardigheid, het draagt ook bij aan achtergrondkennis en woordenschat. Vanwege de wisselwerking tussen leesvaardigheid en woordenschat creëert dit voor de goede lezers een spiraal naar boven en voor de minder goede lezers een spiraal naar beneden (zgn. 'Mattheüseffect') (Bonset en Hoogeveen, 2010). Uit onderzoek van Marzano (2004) blijkt dat bij leerlingen waarbij aangesloten werd bij hun interesses, de leesvaardigheid en leesmotivatie vooruit gingen. Voor structurele leesbevordering zijn aandacht voor voorlezen, vrij lezen en een stimulerende leesomgeving succesfactoren. Ik

heb het initiatief genomen een leeshoek in te richten. Binnen de groep wordt veel ruimte en tijd gecreëerd voor vrij lezen, voorlezen en tutorlezen, zodat de kinderen die door leesproblemen minder plezier aan het zelf lezen ondervinden, toch het plezier van een verhaal kunnen beleven en woordenschat verwerven.

Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen. Coöperatief Leren (Kagan, 2007) is een onderwijsmethode die gebaseerd is op samenwerking. Leerlingen leggen elkaar leerstof uit en praten erover. Ze worden gestimuleerd om zelf initiatief te nemen terwijl de leerkracht een stapje terug moet doen. Kagan noemt drie doelen: zelfstandig in teamverband werken, geconcentreerd en bewuster leren en veiligheid in de groep.

2.7 Inclusie en internationalisering

Uit het driejaarlijks internationaal PISA onderzoek naar leerprestaties van 15 jarigen op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen blijkt dat Finland al vanaf 2000 de beste resultaten van Europa boekt. Succesfactoren die maken dat het Finse onderwijs zo goed scoort zijn het belang dat gehecht wordt aan kwaliteitsleerkrachten en het hoge aanzien dat leerkrachten genieten. Verder speelt ook het taal- en leesvaardigheidsniveau van de leerkracht een belangrijke rol. In Finland wordt groot belang gehecht aan het taal- en leesniveau van zowel leerlingen als docenten. Er is bijzondere aandacht voor beheersing van de moedertaal. Ook speelt de eenduidigheid van het Finse spellingssysteem mee; daardoor kunnen Finse kinderen veel sneller leren lezen dan bijvoorbeeld Nederlandse kinderen (Aro, 2004; Lerkkanen, 2003, in Feys & Bos, 2014).

Toch is hier wel een kritische noot aan toe te voegen: 8.5% van de Finse leerlingen gaan naar aparte scholen voor buitengewoon onderwijs. Daarnaast krijgen nog eens 24% van de leerlingen in het regulier onderwijs veel remediëring, vaak ook buiten de gewone klas. Dit staat in groot contrast met bijvoorbeeld Noorwegen, dat koos voor inclusie en slechts 2 % leerlingen in aparte scholen telt. In Finland staat het recht op leren centraal: Finnen gaan ervan uit dat leerlingen die weinig profijt kunnen halen uit gewone lessen (= LAT-inclusie: learning apart together) niet thuishoren in het gewoon onderwijs (Feys & Bos, 2014). Je kunt je afvragen of de resultaten van verschillende landen op deze manier wel met elkaar vergeleken kunnen en mogen worden.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt een beschrijving gegeven van de methodologie waarmee het Praktijkgericht Onderzoek is uitgevoerd, om in combinatie met de literatuurstudie te komen tot beantwoording van de onderzoeksvragen.

Het doel van het onderzoek is te onderzoeken wat het rendement is van de Viertaktaanpak (Verhallen & Verhallen, 1994) binnen het woordenschatonderwijs in groep 3. Laat de Viertaktaanpak verbetering zien in de vorm van een grotere, diepere woordenschat en heeft deze aanpak het leesplezier van leerlingen vergroot? Tevens is onderzocht welke werkvormen dit proces versterken.

3.2 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek betreft een evaluatieonderzoek. Hierbij wordt zo nauwkeurig mogelijk gemeten of de vooraf gestelde doelen van een ingreep bereikt worden, in hoeverre ze bereikt worden en welke factoren bij het al of niet bereiken van de doelstellingen een rol hebben gespeeld (De Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2011). Cruciaal bij evaluatieonderzoek is vaststelling van de beginsituatie. Dit gebeurt door afstemming op een startmeting en afname van beginmetingen. Hierbij wordt ook gekeken naar relevante kenmerken als ontwikkelingsniveau, voorkennis en actiebereidheid. Betrokkenheid en motivatie worden bekeken middels observaties tijdens leesmomenten binnen de woordenschatlessen. Daarna kan de vraag worden gesteld in hoeverre de gekozen weg en middelen hebben bijgedragen aan het bereiken van de doelen.

3.3 Onderzoeksparadigma

Het onderzoek geschiedt vanuit het interpretatieve paradigma (De Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2011), waarbij de onderzoeker onderzoek doet naar taal, in dit geval woordenschat, van onderzochte leerlingen, met als doel de ervaring van een situatie te verhelderen en te begrijpen. In de begripsvorming wordt rekening gehouden met de interpretatie van situaties en de ervaringen van de deelnemers. Volgens dit paradigma bestaan er vele realiteiten die ontstaan door de verschillende ervaringen die individuen

beleven (Bergsma, 2003). De interpretatie van leesplezier door de leerlingen is uitgangspunt in dit onderzoek. Onderzocht wordt of en hoe de leerlingen leesplezier ervaren. Daarvan wordt kennis genomen door middel van diagnostische gesprekken en observaties. Theorievorming vindt plaats op basis van inductie. Vervolgens wordt gefundeerde theorie ontwikkeld door onderzoek naar een mogelijk verband tussen woordenschatvergroting en leesplezier.

De focus ligt op menselijk handelen; het geven van woordenschatlessen volgens de Viertaktaanpak, waarbij zoveel mogelijk aangesloten wordt bij verschillen tussen leerlingen in leerstijl en leesniveau door het gebruik van verschillende werkvormen en instructies. Deze zijn intentioneel en gericht op behalen van specifieke, in de toekomst liggende resultaten (De Lange, Schuman, Montesano Montessori, 2011), namelijk verbetering van toekomstige leerresultaten door vergroting van de woordenschat en leesplezier. De uitkomst van dit onderzoek kan gebruikt worden voor verbetering van het woordenschatonderwijs binnen de onderwijspraktijk.

3.4 Wordselectie

Het centrale probleem van woordenschatonderwijs is dat woordenschat immens groot en ongrijpbaar is. In principe heeft de Nederlandse taal een oneindig aantal woorden omdat met woorden steeds nieuwe samenstellingen en afleidingen gemaakt kunnen worden (Smits & Van Koeven, 2014). Doel van het Praktijkgericht Onderzoek is meten van effectiviteit van gebruikte interventies bij specifieke woorden gekoppeld aan een bepaalde context. Woorden worden geleerd in relatie tot andere woorden en kennis van de wereld (Smits & Van Koeven, 2014). De woordenlijsten (bijlage 8) zijn samengesteld uit de themawoorden uit de kernen 8 en 9 van Veilig Leren Lezen (Koeckebacker et al., 2003), gecombineerd met woorden uit de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (Droge & Kuiken, 2010), omdat deze woorden deel uitmaken van de bestaande leesmethode en zo gekeken kan worden of aanpak en methode ineen geweven kunnen worden. De geselecteerde woorden sluiten aan bij de belevingswereld van leerlingen in de onderwijssituatie (Marzano, 2004) zodat de betrokkenheid groter is (Vernooy, 2008).

3.5 Deelnemers aan het onderzoek

Het onderzoek vindt plaats in het schooljaar 2014-2015, in groep 3. De groep bestaat uit 29 leerlingen; 18 meisjes en 11 jongens. De woordenschatlessen worden aan de hele groep aangeboden, zodat alle kinderen kunnen profiteren van deze uitdagende aanpak. In verband met groepsgrootte en het deels individuele karakter van de metingen en de tijd die dat kost, bestaat de onderzoeksgroep uit 18 leerlingen. Daarvan heeft 1 leerling taal- spraakproblemen, zijn bij 3 leerlingen een of beide ouder(s) anderstalig, is 1 leerling meerbegaafd en hebben 2 leerlingen een zorgarrangement. Er is een evenwichtige verdeling gemaakt betreffende zorgleerlingen. Tijdens het onderzoek is bij een leerling aangesloten bij de speciale onderwijsbehoeften door differentiatie in tijd en instructiemethoden. Bij 2 leerlingen is extra uitdaging geboden in de vorm van moeilijkere woorden (Pameijer, 2009, Förrer & Van de Mortel, 2011).

Het onderzoek is besproken met directie, intern begeleider en taalwerkgroep en er is toestemming gevraagd voor uitvoeren van het onderzoek. Ouders zijn geïnformeerd over het onderzoek en om toestemming gevraagd voor het maken van opnamen en gebruiken van gegevens. Deze brief is toegevoegd als bijlage 2. De leerlingen zijn geënthousiasmeerd door introductie en uitleg van de werkvormen en het woordenmonster.

3.6 Ethiek

De zes principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek Master SEN omvatten:

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog
2. Zorgvuldigheid en nalatigheid
3. Volledigheid en selectiviteit
4. Concurrentie en collegialiteit
5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding
6. Onderzoek in opdracht.

(Fontys OSO, 2008).

In dit onderzoek is in de wijze van handelen transparant, integer en consistent met de onderzoeksdoelen te werk gegaan. Betrokkenen zijn geïnformeerd over onderzoeksdoel en voortgang en schriftelijk om toestemming gevraagd voor het uitvoeren van onderzoeksdoelen. Gegevens blijven daarbij anoniem en zijn vertrouwelijk en zorgvuldig behandeld. Er is inzet naar collega's en begeleiders getoond. Resultaten van het onderzoek zijn vertrouwelijk en navolgbaar en bronvermelding is nauwkeurig. Ik dien met mijn onderzoek het maatschappelijke en professionele belang. Het onderzoek betreft een relevant thema voor de beroepspraktijk met een concreet resultaat dat toepasbaar in de onderwijspraktijk. Ik ben respectvol en houd rekening met de verschillende belanghebbenden en respondenten in mijn onderzoek.

3.7 Onderzoeksmethodes, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.

In dit Praktijkgericht Onderzoek is rekening gehouden met validiteit, omdat de gebruikte instrumenten daadwerkelijk bijdragen aan beantwoording van de onderzoeksvragen. Een instrument is betrouwbaar wanneer het bij herhaald gebruik steeds hetzelfde resultaat oplevert. Naast metingen van de woordenschat, is ook het onderzoeken van leesplezier van belang voor dit onderzoek. Diagnostische gesprekken en observaties zijn daarvoor goed bruikbaar, omdat daarin de nadruk ligt op ervaringen van de leerling. Deze combinatie zorgt voor een nauwkeurig en betrouwbaar beeld, waarbij sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk vermeden zijn.

Er is methodetriangulatie toegepast om zoveel mogelijk verband te leggen tussen de gekozen instrumenten en de onderzoeksvragen. Vanuit verschillende invalshoeken is gekeken naar de onderzoeksgegevens. Het onderzoek is betrouwbaar omdat:

- de dataverzameling op verschillende momenten is uitgevoerd, waardoor externe factoren op ieder moment verschillend waren.
- de onderzoeker de onderzoeksmethodieken zo objectief mogelijk heeft benaderd, door bijvoorbeeld nergens een oordeel aan te koppelen tijdens het uitvoeren.
- er objectief gewerkt is, nergens oordelen aan gekoppeld zijn en de meningen van Critical friends en collega's zoveel mogelijk in het onderzoek verwerkt zijn (bijlage 13).

-er COTAN gecertificeerde toetsen gebruikt zijn bij de metingen en observaties

-de voortgang met de intern begeleider en duo-collega besproken is.

-het onderzoek contextgebonden is en niet pretendeert dat de uitkomsten voor vergelijkbare praktijksituaties in andere contexten ook geldig is. Het onderzoek kan enkel relevant zijn door het ontstaan van nieuwe inzichten op bruikbaarheid van de Viertaktaanpak binnen deze specifieke onderwijspraktijk.

Tijdens het onderzoek zijn data verzameld die betrekking hebben op verschillende facetten van woordenschatbevordering, om validiteit en betrouwbaarheid te verhogen. Gebruikte onderzoeksmethoden zijn:

- Vragenlijst (bijlage 3) en profieltest team (bijlage 4).
Hiermee is bekeken hoe collega's woordenschatonderwijs vormgeven en ervaren. Daarvoor is een profieltest geschikt, omdat de vragen kort zijn en anoniem ingevuld kunnen worden. Men krijgt snel een beeld van individuele verbeterpunten. Bedoeling van de vragenlijst is te bekijken of er draagvlak is voor een nieuwe aanpak. Gegevens zijn daarom niet meegenomen in de eindresultaten. De vragenlijst is, in overleg met de taalwerkgroep, door de onderzoeker samengesteld. De profieltest komt uit het boek "Met Woorden in de Weer" (Van den Nulft en Verhallen, 2007). Beide zijn voorgelegd aan 22 leerkrachten.
- Diagnostische gesprekken
Met tekstje en meerkeuzevragen over leesmotivatie (bijlage 5), met individuele leerlingen, waardoor leerlingen deze zelfstandig kunnen invullen. Hiermee kan een mogelijk verband tussen de grootte en aard van de individuele woordenschat en de leesmotivatie/leesplezier onderzocht worden door verschillen te meten in leesmotivatie voor en na de woordenschatlessen.
- Observaties van woordenschatlessen
Met behulp van video-opnamen en de kijkwijzer van Zien (Driestar onderwijsadvies, 2014)(bijlage 6), een Cotan-gecertificeerd leerlingvolgsysteem dat helpt bij de begeleiding van leerlingen op sociaal-emotioneel gebied (Broer, Haverhals & De Bruin, 2012). Deze observatie is

gericht op de dimensies Betrokkenheid en Welbevinden. Doel is het meten van leesmotivatie tijdens leesmomenten in de kernleesboekjes in de woordenschatlessen, terwijl de onderzoeker les gaf. Op die manier is eventueel sociaal wenselijk gedrag zoveel mogelijk voorkomen. Gekeken is naar de invloed van opgedane woordkennis op welbevinden en betrokkenheid van de leerlingen en hoe leerlingen de woordenschatlessen ervaren. Diagnostische gesprekken en observaties zijn gecombineerd om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen van ervaren leesplezier.

- Analyse van werkvormen
Bekijken inzetbaarheid en effectiviteit in combinatie met de Viertaktoepak, door meten van verandering in woordenschat. Werkvormen bestaan uit:
 - Woordenschatroutines: Woord van de dag en Woordenboekje
 - Grafische modellen: Woordenstarter en Woordparaplu
 - Coöperatieve werkvorm: Tweepraat
 - Introductie woordenschatmonster in de klas(Duerings et al., 2011).

De hierop gebaseerde woordenschatlessen zijn toegevoegd als bijlage 7. Voor deze werkvormen is gekozen op basis van toepasbaarheid binnen het thematisch werken en aansluiting op de leeftijd van de leerlingen.

- Metingen woordenschat:
 - startmeting woordenschattoets Cito M3
 - beginmetingen, tussenmetingen en eindmetingen woordenlijsten.

Met de woordenlijsten zijn middels het uitvoeren van mondelinge metingen data verzameld die inzicht geven in veranderingen in de woordenschat met deze specifieke woordclusters, door drie maal dezelfde woorden te testen. De metingen zijn mondeling afgenomen omdat woordenschat gemeten diende te worden, niet de technische en begrijpende leesvaardigheid. Op die manier is aangesloten op leerling-verschillen op het gebied van leerstijl en leesniveau.

Hierbij is het schema van Beck, McKeown & Kucan (2002)(zie hoofdstuk 2) gebruikt om het niveau van woordkennis te meten. Ze onderscheiden verschillende niveaus van woordkennis:

De leerling:

- kent het woord niet
- heeft het woord gezien/gehoord
- (her)kent het woord in bepaalde context
- kent het woord goed, kan het woord verklaren en gebruiken.

Het diepste niveau; kent het woord goed, kan het woord verklaren en gebruiken, is in de metingen opgesplitst in twee niveaus, omdat de onderzoeker na een aantal metingen merkte dat bij enkele leerlingen verklaren wel lukte, maar gebruiken niet. Het woord in een zin kunnen gebruiken vraagt naar mijn mening nog een diepere kennis dan het woord in eigen woorden omschrijven. Zodoende kon nauwkeuriger gemeten worden wat het niveau van woordkennis is bij de leerlingen uit de onderzoeksgroep.

De volgende niveaus zijn door de onderzoeker gehanteerd in de metingen:

1. Kent woord niet.
2. Heeft woord gezien/ gehoord.
3. Kent woord in context of kan woord tekenen.
4. Kan woordbetekenis in eigen woorden omschrijven.
5. Kan daarnaast ook een zin maken met het woord.

Deze vragen zijn tijdens de metingen gekoppeld aan de woordenlijsten. De kolomdiagrammen tonen de gemiddelde resultaten naar de niveaus van 1-5; omdat het gemiddelden betreft is een schaalverdeling van 0,5 aangehouden.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft per onderzoeksmethodiek de data die uit het onderzoek verkregen zijn, om te verduidelijken hoe deze verwerkt zijn. De onderzoeksgroep bestaat uit 18 leerlingen.

4.2 Startmeting

De startmeting, in de vorm van de Citotoets Woordenschat M3, is gebruikt om het algemene woordenschatniveau van iedere leerling te bepalen en de lessen op af te stemmen.

Bij woordenschat is het moeilijk te spreken van een nulmeting, aangezien leerlingen op de leeftijd van 6 jaar gemiddeld 4500 woorden kennen (Vermeer, 2005) en deze woorden voor iedere leerling verschillend zijn. Wel is dit de eerste meting van de woordenschat in groep 3 en fungeert deze meting als startpunt voor het onderzoek, om zicht te krijgen op verschillen in algemene woordenschat en voor een betere afstemming van de woordenschatlessen. Om die reden is startmeting een betere term.

Cito toets Woordenschat M3, afgenomen op 19 januari 2015:

leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
niveauscore	V	IV	IV	I	IV	III	III	III	V	III	II	II	I	I	V	V	III	II

Tabel 1: Vaardigheidsniveau Cito woordenschat M3 per leerling.

4.3 Metingen woordkennis

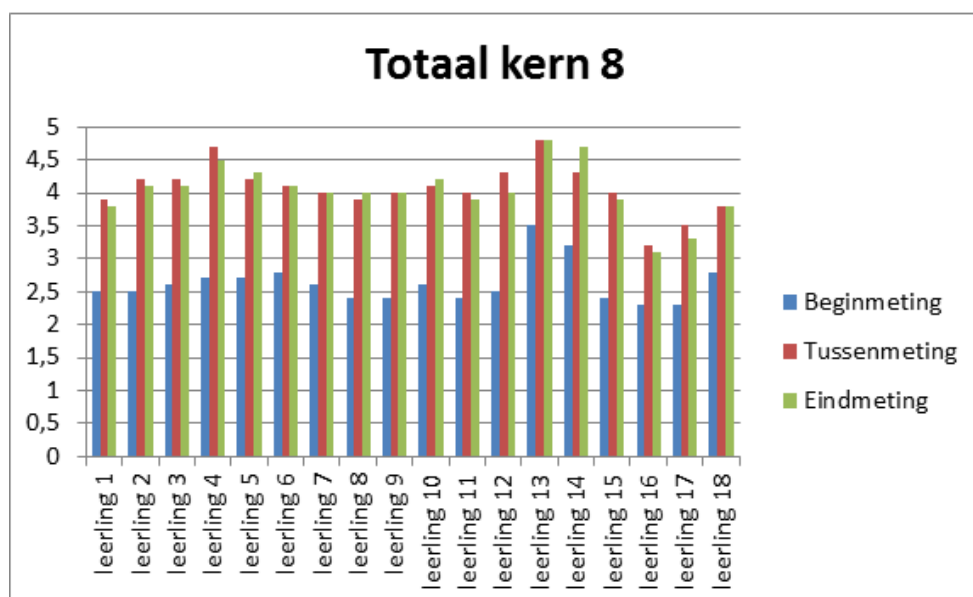
Door middel van woordenlijsten is een beginmeting, tussenmeting en eindmeting gedaan. Iedere kern van 4 weken is gestart met een beginmeting om de kennis van de woorden voorafgaand aan de lessen te meten. Na afloop van de kern is een tussenmeting uitgevoerd van de woorden die aan bod zijn geweest in de woordenschatlessen, om de woordkennis na deze lessen te meten. Een aantal weken na beide lessencycli is een eindmeting uitgevoerd, om te beoordelen in hoeverre de woorden ook na enige tijd nog beklijven. Alle kinderen kregen dezelfde woorden aangeboden. Deze zijn individueel en per woord afgenomen.

Gegevens zijn verwerkt in staafdiagrammen en tonen per groep het gemiddelde van de behandelde woorden bij de beginmetingen, de tussenmetingen en eindmetingen. Individuele diagrammen per leerling zijn in bijlage 9 opgenomen.

Bij de woordmetingen is uitgegaan van de door de onderzoeker aangepaste indeling in vijf niveaus. Per kern zijn aan twee taalsterke leerlingen enkele extra woorden aangeboden, omdat zij behoefte hadden aan meer uitdaging. Bij een leerling met een taalachterstand is sprake geweest van extra ondersteuning in de vorm van pre-teaching. Mogelijk heeft dit invloed gehad op de betrouwbaarheid van de woordmetingen. De lessencyclus is gebaseerd op door de onderzoeker samengestelde woordenlijsten.

Voor deze datapresentatie heb ik heb gekozen voor staafdiagrammen, omdat deze het best de niveaus per meetmoment representeren. Een lijn zou impliceren dat er tussen de metingen nog een bepaalde groei is. Die kan er best zijn, maar niet perse verlopend zoals de lijn weergeeft. Staafdiagrammen geven tevens het duidelijkst verschillen aan.

Metingen kern 8 en 9:

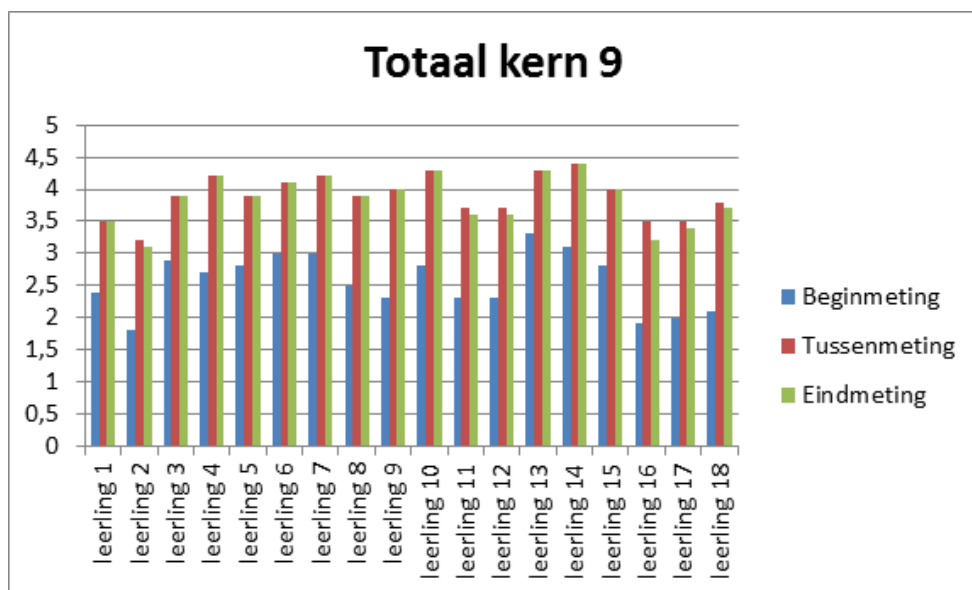


Kolomdiagram 1: Beginmeting, tussenmeting en eindmeting, gemiddelde scores niveau woordkennis per leerling totaal, kern 8.

Gemiddelde score beginmeting kern 8: 2,6

Gemiddelde score tussenmeting kern 8: 4,1

Gemiddelde score eindmeting kern 8: 4,0



Kolomdiagram 2: Beginmeting, tussenmeting en eindmeting, gemiddelde scores niveau woordkennis per leerling totaal, kern 9.

Gemiddelde score beginmeting kern 9: 2,6

Gemiddelde score tussenmeting kern 9: 3,9

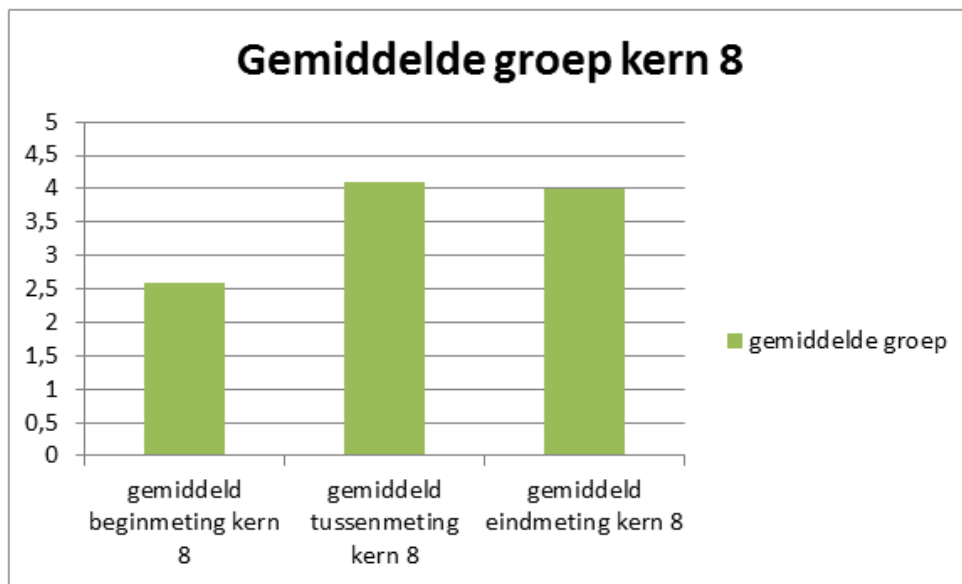
Gemiddelde score eindmeting kern 9: 3,9

Uit bovenstaande diagrammen kan geconcludeerd worden dat bij alle leerlingen sprake is van een hogere score bij de tussenmeting en eindmeting ten opzichte van de beginmeting. Kern 8 kent een iets grotere groei dan kern 9. Een verklaring daarvoor kan zijn dat leerlingen aangaven het thema van kern 9 moeilijker te vinden.

De afzonderlijke gemiddelde metingen zijn toegevoegd in bijlage 10.

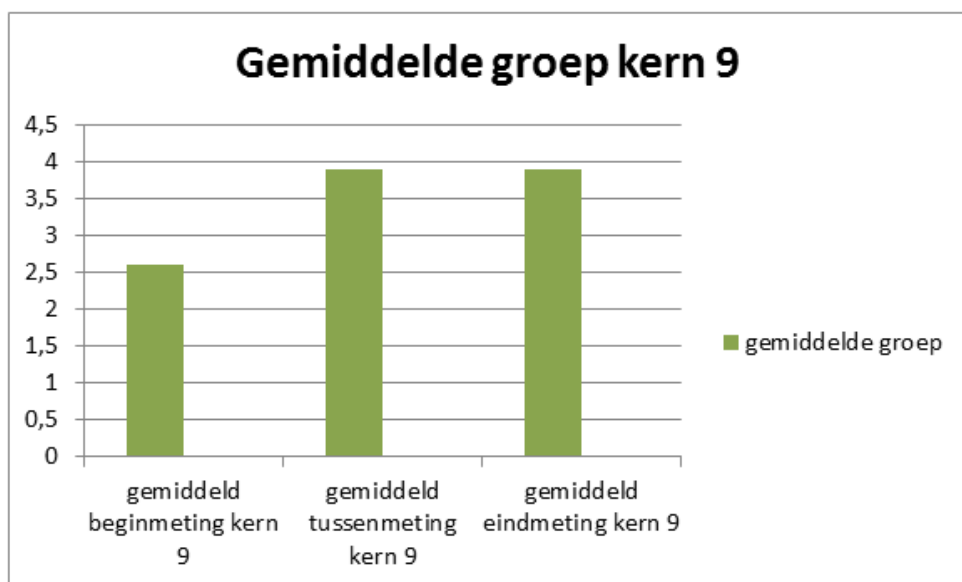
4.3.1 Gemiddelde scores kern 8 en 9

Kern 8: De gemiddelde score van de eindmeting ligt 0,1 punt lager dan de gemiddelde score van de tussenmeting. Zes weken na de woordenschatlessen is de woordkennis iets verminderd. Dit is zichtbaar in kolomdiagram 3:



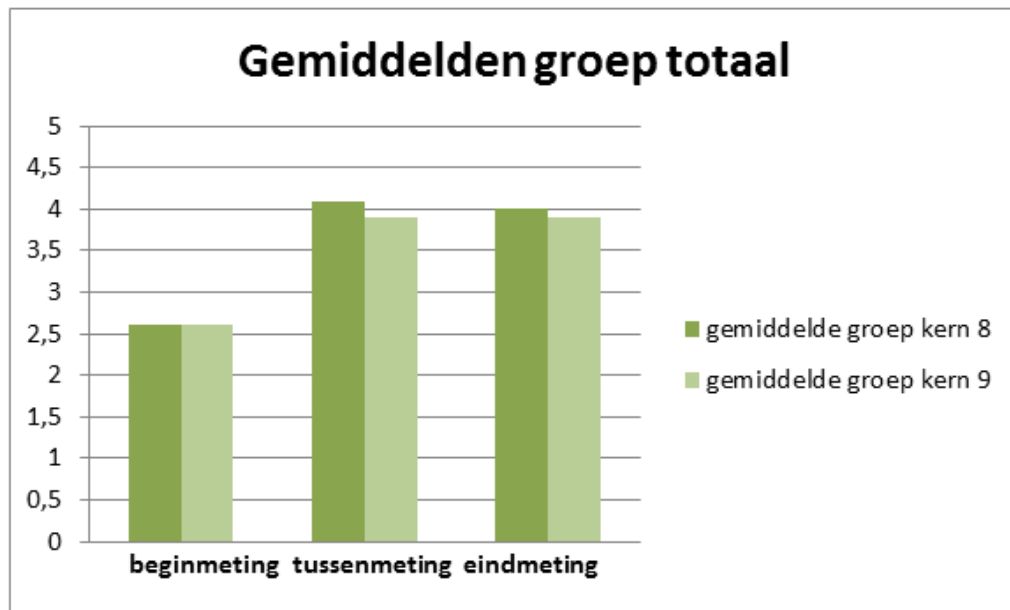
Kolomdiagram 3: gemiddelde scores groep beginmeting, tussenmeting en eindmeting, kern 8.

Kern 9: De gemiddelde score van de eindmeting ligt gelijk aan de gemiddelde score van de tussenmeting. Drie weken na de woordenschatlessen is de woordkennis gelijkgebleven. Dit is zichtbaar in kolomdiagram 4:



Kolomdiagram 4: gemiddelde scores groep beginmeting, tussenmeting en eindmeting, kern 9.

Kolomdiagram 5 toont dat de woordkennis bij beide kernen bij de tussenmetingen gestegen is en bij kern 8 iets terugloopt in de eindmeting. In kern 9 blijft het gemiddelde gelijk bij de eindmeting:



Kolomdiagram 5: gemiddelde scores groep beginmeting, tussenmeting en eindmeting, beide kernen.

4.4 Metingen leesplezier en motivatie

Deelvraag: Welke invloed heeft deze aanpak op het lees- en luisterplezier bij leerlingen?

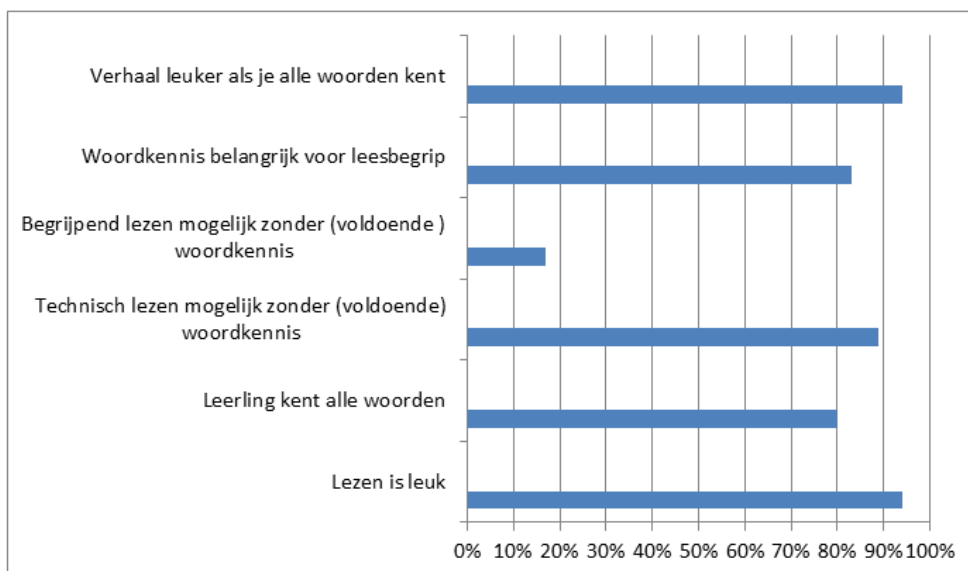
Tijdens diagnostische gesprekken zijn de leerlingen vragen gesteld om de leesmotivatie en leesplezier te koppelen aan de woordenschatlessen. Hierbij werd een tekstje gelezen met de geleerde woorden erin, waarna gevraagd werd naar leesplezier algemeen en specifiek bij de thematekstjes. De vragen zijn gescoord op aantal leerlingen met het betreffende antwoord. Bij enkele vragen waren meerdere antwoorden mogelijk, daarom zijn antwoorden in percentages weergegeven.

Tekstvragen:

1. Ik vind lezen...
2. Als je een boek of verhaal leuk vindt, hoe komt dat dan?
3. Vond je dit verhaaltje? (Waardering)
4. Waarom vond je het leuk/ een beetje leuk/ niet leuk?
5. Vond je dit verhaaltje? (Moeilijkheidsgraad)
6. Waarom vond je het makkelijk/ moeilijk?
7. Kende je alle blauwe woorden in het verhaal?
8. Kun je het verhaal lezen als je niet alle woorden kent?

9. Kun je het verhaal begrijpen als je niet alle woorden kent?
10. Wat doe je als je een woord niet kent?
11. Is het verhaal leuker als je de blauwe woorden wel allemaal kent?
12. Kun je vertellen waarom je dat vindt?
13. Hoe vond je de woordenschatlessen over 'Theater' en 'Hé hoe zit dat'?
14. Hoe vond je het samenwerken bij Tweepraat en de toneelstukjes?
15. Wat heb je geleerd tijdens de woordenschatlessen?

Een aantal relevante resultaten heb ik ter verduidelijking ondergebracht in een grafiek, zodat gegevens duidelijk zichtbaar zijn. De andere resultaten staan in de tekst beschreven in percentages, zodat nuances aangegeven kunnen worden. Alle antwoorden zijn opgenomen in tabellen in bijlage 11.



Grafiek 1: Resultaten diagnostische gesprekken woordkennis en leesplezier.

Uit de gesprekken komt duidelijk naar voren dat de meeste leerlingen lezen leuk vinden (94,5%). Plaatjes (55%) en een spannend onderwerp (78%) worden genoemd als voornaamste redenen waarom een boek of tekst leuk gevonden wordt. Naar titel (11%) of uiterlijk van het boek (17%) wordt minder gekeken.

Leerlingen lijken het moeilijk te vinden woordbegrip en leesplezier los te koppelen van elkaar. Technisch lezen en woordkennis kunnen ze wel gescheiden zien van elkaar: ze geven aan een tekst (technisch) te kunnen lezen, ook al kennen ze niet alle woorden (89%). Om een tekst goed te kunnen begrijpen wordt die woordkennis wel belangrijk gevonden door 83%. Woordkennis lijkt voor hen een voorwaarde om een tekstje goed te begrijpen, dit staat los van het (technisch) kunnen lezen van de tekst.

Leesplezier en leesbegrip worden wel aan elkaar gekoppeld; als de woorden in de tekst bekend zijn is leesplezier mogelijk (94%). Het verhaal wordt dan beter begrepen (94%) of er kan meteen doorgelezen worden (6%). Doorlezen is de meest genoemde strategie (55%) als een woord in een tekst niet begrepen wordt. Dit geeft aan dat de leesmotivatie bij deze leerlingen niet beïnvloed wordt door het niet kennen van een of meerdere woorden, terwijl dat wel wordt ervaren als veel woorden niet gekend worden: 94% ervaart dan minder leesplezier. Een andere strategie als een woord niet gekend wordt is hulp vragen aan de juf (22%). 1 leerling (5,5%) gebruikt de strategie van woordanalyse, kijken of er woorden 'verstopt' zitten in het moeilijke woord. Het betreft een leerling met een ontwikkelingsvoorsprong.

Deelvraag: Hoe kan ik in mijn taalonderwijs zorgen voor rijke taalcontexten en welke werkvormen ondersteunen de Viertaktaanpak?

De woordenschatlessen (77%) en coöperatieve werkvormen (83%) worden door de leerlingen leuk gevonden. 61% geeft aan veel woorden geleerd te hebben en 28% heeft redelijk veel woorden geleerd. Ook het samenwerken (39%) werd genoemd als leerresultaat. De leerlingen noemen het woordenmonster ('Drakie') als de leukste werkvorm.



Ze voelden zich verantwoordelijk voor hem en kwamen met opmerkingen als "Drakie heeft honger, we zijn slechte verzorgers geweest vandaag" of "Drakie heeft teveel gegeten, hij moet leeg". Dit toont de betrokkenheid van de leerlingen.

4.5 Observaties

Observaties zijn uitgevoerd tijdens leesmomenten en de werkvorm Tweepraat binnen de woordenschatlessen. Daarbij is gebruikgemaakt van de Kijkwijzer Zien, leerjaar 1-4 (Driestar

Onderwijsadvies, 2014). Er is geobserveerd op de aspecten welbevinden en motivatie. De observatie is uitgevoerd bij alle leerlingen van de onderzoeksgroep door middel van videobeelden. Op basis van stellingen kiest de observator uit vier antwoordmogelijkheden:

1. Dit klopt niet
2. Dit klopt een beetje
3. Dit klopt redelijk
4. Dit klopt helemaal

De stellingen zijn per leerling apart gescoord. De signalen waarop gescoord is en aantallen daarbij zijn bijgevoegd in bijlage 12.

Het betreft 4 stellingen met betrekking tot betrokkenheid van de leerling en 3 stellingen met betrekking tot welbevinden van de leerling.

Stellingen betrokkenheid:

Stelling: Heeft plezier in wat het doet.

Stelling: Gaat een tijdlang geconcentreerd op in de activiteit

Stelling: Toont belangstelling voor het activiteitenaanbod.

Stelling: Toont doorzettingsvermogen.

Stellingen welbevinden:

Stelling: Komt ontspannen en open over.

Stelling: Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.

Stelling: Komt opgewekt over.

De leerlingen hebben in wisselende combinaties samengewerkt, ter voorkoming van vaste patronen. Het samenwerken ging gepaard met veel actie en enthousiasme. Tijdens de leesmomenten is er rust in de groep. Op deze manier is een goed en volledig beeld gevormd van motivatie en plezier tijdens de woordenschatlessen.

Bij beide aspecten zijn bij iedere stelling steeds signalen uitgewerkt in de vorm van percentage leerlingen waarbij het signaal helemaal of niet zichtbaar waren:

Betrokkenheid. Klopt: helemaal niet

<u>Stelling: Heeft plezier in wat het doet</u> Verbale positieve uitingen over de activiteit:	55 %	6%
<u>Stelling: Gaat een tijdlang geconcentreerd op in de activiteit</u> Oogbewegingen gericht op de prikkels die voor de activiteit belangrijk zijn	83%	6%
<u>Stelling: Toont belangstelling voor het activiteitenaanbod.</u> Vinger opsteken	89%	11%
<u>Stelling: Toont doorzettingsvermogen</u> Doorgaan na hulp	61%	0%
Gemiddeld :	72%	6%

Tabel 2: gemiddelde scores uit observaties betrokkenheid.

Welbevinden. Klopt: helemaal niet

<u>Stelling: Komt ontspannen en open over.</u> Zichtbaar genieten van activiteiten	72%	6%
<u>Stelling: Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.</u> Praten over eigen ideeën (ik denk..., ik heb ook")	50%	22%
<u>Stelling: Komt opgewekt over.</u> Grapjes maken of in zijn voor een grapje	61%	0%
Gemiddeld:	61%	9%

Tabel 3: gemiddelde scores uit observaties welbevinden.

De observatie toont dat betrokkenheid tijdens de woordenschatles, gedurende de onderdelen lezen en Tweepraat een gemiddeld percentage geeft van 72% leerlingen waarbij het signaal helemaal klopt en 6% waarbij het niet klopt (tabel 2). Welbevinden geeft een gemiddeld percentage van 61% leerlingen waarbij het signaal helemaal klopt en 9% waarbij het niet klopt (tabel 3).

4.6 Lessen

Bij de lessencyclus is aangesloten op de leesmethode Veilig Leren Lezen, omdat gestreefd wordt naar integratie van de Viertaktaanpak binnen de bestaande methode. De lessen kennen een vaste opbouw, die is toegevoegd als bijlage 7.

Hoofdstuk 5 : Resultaten en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk beschrijft resultaten uit het onderzoek en aanbevelingen, tot stand gekomen uit praktijkonderzoek en literatuurstudie. Data wordt geanalyseerd, waarbij gekeken is naar invloed van beschreven interventies en gebruikte instrumenten op de woordenschat van leerlingen. De praktijkdata zijn vervolgens gekoppeld aan de beschreven theorie. Hieruit volgt een verslag met daarin aanbevelingen voor woordenschatonderwijs in de onderwijspraktijk.

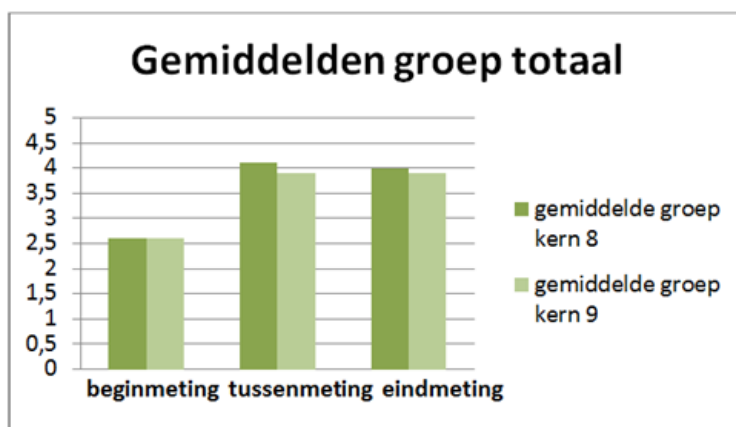
5.2. Verzamelde data, voorlopige conclusies en theoretisch kader

In deze paragraaf worden bevindingen vanuit verzamelde data per deelvraag gekoppeld aan het theoretisch kader.

5.2.1 Deelvraag 1

Welke invloed heeft het werken met de Viertaktaanpak op de diepere woordenschatontwikkeling?

Deze vraag wordt beantwoord door de gemiddelde resultaten van de lessencycli, gemeten op verschillende momenten, te vergelijken. De gegevens uit de eindmetingen (kolomdiagram 5) tonen een groei in de woordenschatontwikkeling van alle leerlingen vergeleken met de beginmetingen:



Kolomdiagram 5: gemiddelde scores groep beginmeting, tussenmeting en eindmeting, beide kernen.

Bij alle leerlingen is de woordenschat toegenomen. De expliciete, intentionele vorm van aanbieden lijkt hier doeltreffend te zijn geweest (Bonset & Hoogeveen, 2010). De invloed van de woordenschatlessen op de woordenschat werd nog duidelijker toen na de eerste tussenmetingen de niveauscore van het woord 'loodgieter' in veel gevallen relatief laag gebleven was bij veel leerlingen. Terugkijkend bleek dat dit woord onbedoeld niet aangeboden was tijdens de lessen.

In kern 8 is een lichte achteruitgang zichtbaar van de eindmeting ten opzichte van de eindmeting. Zes weken na de woordenschatlessen is de woordkennis 0,1 niveaupunt gedaald.

- 50 % gedaald bij eindmeting t.o.v. tussenmeting,
- 22 % gestegen bij eindmeting t.o.v. tussenmeting
- 28 % gelijk gebleven bij eindmeting t.o.v. tussenmeting
- Leerlingen die stijgen hebben een beginscore $\geq 2,4$
- Leerlingen die dalen hebben een beginscore $\leq 2,7$, waarvan 22% niveau 2,6 of 2,7 scoort
- Leerlingen met een score ≥ 3 stijgen of blijven gelijk.

In kern 9 ligt de gemiddelde score van de eindmeting gelijk aan de gemiddelde score van de tussenmeting. Drie weken na de woordenschatlessen is de woordkennis gelijkgebleven.

- 33 % gedaald bij eindmeting t.o.v. tussenmeting
- 67 % gelijk gebleven bij eindmeting t.o.v. tussenmeting
- Leerlingen met een beginscore $\leq 2,3$ dalen
- Leerlingen met een beginscore $\geq 2,4$ blijven gelijk of stijgen.

Bij leerlingen met een lage score bij de beginmeting lijken de woordbetekenissen minder te beklijven dan bij leerlingen met een hogere score bij de beginmeting. Voor deze leerlingen is herhalen van de woorden van belang (Verhallen & Verhallen, 2003), ook bij nieuwe thema's. Leerlingen die woorden al eens gezien of gehoord hebben of het woord in een context kennen, scoren ook later in het proces hoger. Zij lijken makkelijker tot een diepere woordkennis te komen (Cöp, 2014, Verhallen, 2009).

Herhaling (minstens 7 x woord aanbieden) is een belangrijke voorwaarde voor een verdiepte woordkennis en beklijven van woorden, met name voor taalzwakke leerlingen (Verhallen & Verhallen, 2003). Woorden moeten ook na de lessen nog regelmatig terugkomen.

Verbindingen tussen woorden moeten een aantal keren gelegd worden om onthouden te worden (Cöp, 2014). De eindmeting volgde drie weken na de lessencyclus van kern 9 en zes weken na de lessencyclus van kern 8. Dit kan een oorzaak zijn van geconstateerde lichte achteruitgang. Ik concludeer daaruit dat aandacht voor het geleerde in de vorm van herhaald gebruik van de woorden en opnieuw meten van de woordkennis in volgende kernen wenselijk is.

Voor een betere onderwijsafstemming bij toekomstige woordenschatlessen, is het zinvol te bekijken welke leerlingen met welk vaardigheidsniveau het meest van de woordenschatlessen hebben geprofiteerd:

leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
niveauscore	V	IV	IV	I	IV	III	III	III	V	III	II	II	I	I	V	V	III	II
% groei kern 8	56	61	58	70	59	48	51	64	67	61	62	58	26	37	62	35	44	34
% groei kern 9	65	79	31	48	39	38	39	58	70	52	61	56	33	41	43	67	65	72
% groei totaal	61	70	45	59	49	43	45	61	69	57	62	57	30	39	53	51	55	53

Tabel 4: vaardigheidsscores en gemiddelde groei per leerling

Onderstaande tabel toont de vaardigheidsniveaus woordenschat M3 en de gemiddelde groei die daarin is doorgemaakt.

Vaardigheidsniveau	Groei in %
I	43
II	57
III	52
IV	55
V	59

Tabel 5: Vaardigheidsniveau en groei.

Opvallend is dat de meeste groei (59%) zichtbaar is bij leerlingen met vaardigheidsscore V en de minste groei (43%) bij leerlingen met vaardigheidsscore I (tabel 5). Dit is te verklaren uit het gegeven dat bij de leerlingen met de vaardigheidsscore I bij de beginmeting al sprake was vrij hoge niveaus van woordkennis, namelijk 3,5 respectievelijk 3,3 bij leerling 13 en 3,2 respectievelijk 3,2 bij leerling 14 (bijlage 9). Zij bereiken daardoor al sneller het maximale niveau van woordkennis (maken van zinnen met het woord, nadat het in eigen woorden is omschreven). Bij leerling 4 is het beginniveau 2,7 respectievelijk 2,7. Hier is wel een grote groei zichtbaar (59%).

Leerlingen met vaardigheidsscore V toonden bij de beginmeting al lagere niveaus van woordkennis, namelijk:

- 2,5 respectievelijk 2,4 bij leerling 1
- 2,4 respectievelijk 2,3 bij leerling 9
- 2,4 respectievelijk 2,8 bij leerling 15
- 2,3 respectievelijk 1,9 bij leerling 16

(bijlage 9).

Ondanks dat 75% van deze leerlingen meer moeite heeft met het beklijven van de woorden, lijken zij het meest te profiteren van de woordenschat lessen.

Beide kernen geven een gemiddelde score aan rond niveau 4, het een na hoogste niveau van woordkennis, waarbij leerlingen het woord in eigen woorden kunnen omschrijven. Er is sprake van een diepere woordkennis bij 89% respectievelijk 83% van de leerlingen: woorden kunnen, los van de context, in andere situaties gebruikt worden en leerlingen kunnen de woorden in eigen woorden omschrijven.

In kern 8 is bij 67% een groei ≥ 4 vastgesteld, in kern 9 is bij 44% een groei > 4 vastgesteld. Bij beide kernen is de laagste score op de eindmeting 3,1. Dit houdt in dat de leerling het woord wel kent, maar de context nodig heeft om tot de betekenis te komen. Het betreft 11% respectievelijk 17% van de leerlingen; dit zijn twee allochtone leerlingen, waarvan een met een ernstige spraak- taalachterstand. Dit geeft aan dat de context waarbinnen woorden worden aangeboden, evenals een taalrijke omgeving, erg belangrijk zijn, met name voor taalzwakke leerlingen (Vernooy, 2007). Ondanks hun spraak-taalproblemen laten ze een grote groei zien van respectievelijk 70% en 51%. De expliciete aanpak was bij hen wel doeltreffend, maar vraagt daarnaast ook aandacht voor betekenisrelaties bij woorden (netwerkopbouw) (Van den Nulft & Verhallen, 2001).

Thematische aanbieding is belangrijk in verband met het belang van de context (Vernooy, 2007), maar werken van thema naar thema is daarvoor geen geschikte strategie, er zal sprake moeten zijn van een systematische opbouw (Hilte, Van Berkel & Groenen, 2012), waarbij binnen nieuwe thema's, de al geleerde woordbetekenissen opgenomen moeten worden.

Dit vraagt een aanpassing van de werkwijze zoals die bij Veilig Leren Lezen (Koekebacker, et al., 2003) wordt gehanteerd, bijvoorbeeld door werken met een leerarrangement. Thema's kunnen dan uitgebreider behandeld en leerlingen worden nog meer 'ondergedompeld' in taal. Zo wordt een beroep gedaan op andere vaardigheden, zoals creatief schrijven, samenwerken enzovoorts.

5.2.2 Deelvraag 2

Welke invloed heeft deze aanpak op het lees- en luisterplezier bij leerlingen?

Uit de diagnostische gesprekken (bijlage 11) die gevoerd zijn met de onderzoeksgroep kwam naar voren dat het verschil tussen technisch lezen en leesbegrip voor sommige leerlingen in eerste instantie verwarrend is. Enkele leerlingen gaven aan de tekst begrepen te hebben als ze alle woorden technisch konden lezen. Dat maakte dat het nodig was de vraagstelling aan te passen en er twee aparte vragen werden gesteld;

- Kun je het verhaal lezen als je niet alle woorden kent? 88% van de leerlingen antwoordt hierop met 'ja'.

- Kun je het verhaal begrijpen als je niet alle woorden kent? 11% van de leerlingen antwoordt hierop met 'ja'.

De verwarring is te verklaren uit het feit dat vooral in de beginfase in groep 3 veel nadruk ligt op de leesteknik, ook bij leerlingen zelf. In die eerste fase is lezen gericht op decoderen van letters en woorden. Pas als technisch lezen goed op niveau is, kan sprake zijn van leesbegrip (Vernooy, 2007).

Leesplezier en leesbegrip worden door de leerlingen als volgt aan elkaar gekoppeld (bijlage 11); als de woorden in de tekst bekend zijn wordt leesplezier ervaren. Het verhaal wordt dan beter begrepen of er kan meteen doorgelezen worden. De leerlingen ervaren duidelijk meer leesplezier als de woorden in een tekst gekend en begrepen worden. Ze passen strategieën toe als ze enkele woorden in de tekst niet kennen, zoals doorlezen en hulp vragen. Deze strategieën kunnen nog verder versterkt worden, zoals de strategie van de woordanalyse, die nu nog slechts door 1 leerling (6%) werd toegepast, zodat het mogelijk wordt deze vaker in andere situaties toe te passen.

De woordenschatlessen hebben een bijdrage geleverd aan het begrijpelijk maken van teksten en hebben op die manier het leesplezier vergroot. Uit de observaties kwam naar voren dat de woordenschatlessen door 77% leuk gevonden werden, 17% was neutraal en 6% vond de lessen niet leuk. Hoewel de kijkwijzer Zien (Driestar onderwijsadvies, 2014) slechts een momentopname meet, kan toch geconcludeerd worden dat tijdens de woordenschatlessen gedurende het onderzoek betrokkenheid en welbevinden in vrij hoge mate aanwezig zijn; uit de observaties bleek betrokkenheid bij 72% (tabel 1) en welbevinden bij 61% (tabel 2) van de leerlingen helemaal aanwezig te zijn. Dit bevestigen ook de uitkomsten van de diagnostische gesprekken (bijlage 11).

5.2.3 Deelvraag 3

Hoe kan ik in mijn taalonderwijs zorgen voor rijke taalcontexten en welke werkvormen ondersteunen de Viertaktaanpak?

Werken met coöperatieve werkvormen heeft een positieve en stimulerende invloed op de resultaten (Förner et al., 2010). Leerlingen vonden het samenwerken leuk (83%) en gaven samenwerken aan als leerresultaat (39%), naast woordkennis:

Hoe vond je het samenwerken bij Tweepraat en de toneelstukjes?

Aantal ll.

☐	leuk	15
☐	niet leuk	1
☐	een beetje leuk	2
☐	ander antwoord	0

Tabel 6: scores samenwerken

Wat heb je geleerd tijdens de woordenschatlessen?

Aantal ll.

☐	veel woorden	11
☐	redelijk veel woorden	5
☐	paar woorden	2
☐	samenwerken	7
☐	ander antwoord	2

Tabel 7: scores geleerde

Leerlingen leren van en met elkaar door het verwoorden van betekenissen en verdiepen zodoende de kennis (Förner et al., 2010). Het leesplezier en het opdoen van succeservaringen zijn vergroot doordat de woordenschat groeide en tekstjes beter begrepen werden:

Kende je alle blauwe woorden in het verhaal?

K8 K9

☐	ja, alle woorden	15	14
☐	ja, bijna alle woorden	3	4

☐	nee, bijna geen woorden	0	0
☐	nee, geen enkel woord	0	0

Tabel 8: woordkennis

Is het verhaal leuker als je de blauwe woorden allemaal kent?

K8 K9

☐	ja	17	17
☐	nee	1	1
☐	weet ik niet	0	0

Tabel 9: woordkennis en leesplezier

Dit versterkt de autonomie en het zelfvertrouwen van de leerlingen (Stevens, 1997). De variatie in werkvormen en het aansluiten bij de onderwijsbehoefte heeft daar ook aan bijgedragen. Een aantal citaten:

“Door de woordenlessen ken ik nu veel woorden over uitvinden, maar ik vond het ook leuk toen we zelf proefjes gingen doen”.

“Het samenwerken is best wel moeilijk, want we moesten eerst afspraken maken. Later gingen we elkaar vertellen wat het woord van Drakie betekent. Daar leer je wel veel van”.

“Het was leuk, omdat we veel zelf mochten doen, dat vond ik wel fijn”.

5.3 Eindconclusies

Met deze eindconclusies beantwoord ik de hoofdvraag van dit onderzoek:

Hoe kan ik het woordenschatonderwijs in mijn groep 3 verbeteren met als doel de diepere woordenschatontwikkeling van de leerlingen te stimuleren.

In mijn praktijkgericht onderzoek wilde ik komen tot een verbetering van het woordenschatonderwijs. Door woorden volgens de Viertaktaanpak (Verhallen & Verhallen, 1994) te koppelen aan thema's uit de leesmethode werd aangehaakt bij het bestaande netwerk (Van den Nulft & Verhallen, 2001) en werd de woordenschat verdiept. Werken volgens de Viertaktaanpak bood mogelijkheden voor afstemming op de basisprincipes voor krachtig woordenschatonderwijs (Kienstra, 2003), zoals herhaald aanbieden van woorden in verschillende contexten, zichtbaar maken van relaties tussen woorden (bijvoorbeeld woordparaplu) en aanbieden van woorden in een sociale en interactieve context (Tweepraat, woordstarter).

Binnen de woordenschatlessen zijn de receptieve en productieve taalontwikkeling gecombineerd (Schaerlaekens, 2008), door woordenaanbod binnen diverse werkvormen en woorden laten gebruiken in toneelstukjes en coöperatieve werkvormen. Door het werken volgens de Viertaktaanpak is een duidelijke structuur ontstaan die leerlingen in staat heeft gesteld bepaalde routines aan te leren. Deze maken het mogelijk woorden te leren in andere taalsituaties. Dit wordt momenteel nog te beperkt toegepast, dit is een aandachtspunt. Door zelf verbanden te leggen tussen woorden zijn de betrokkenheid en het leerrendement verhoogd (Marzano, 2004, Stevens, 1997). Welbevinden zou nog vergroot kunnen worden door meer ruimte te bieden voor eigen ideeën van leerlingen. Een leerling gaf aan dat hij ook zelf woordparaplu's had willen maken, in plaats van alleen klassikaal. Ook wilde een leerling overal in school woordkaartjes ophangen, niet enkel in de klas.

5.4 Aanbevelingen

Ik ben me ervan bewust dat woordenschatonderwijs structurele aandacht vraagt gedurende de hele schoolloopbaan. De resultaten van deze woordenschatlessen gelden voor deze leerlingen en hebben betrekking op deze bewuste thema's en daarbij horende woorden. Deze aanpak werkt niet als vanzelfsprekend in toekomstige situaties, al kunnen overeenkomstige factoren en signalen wel identiek en opnieuw bruikbaar zijn.

Binnen het leesonderwijs in groep 3 laat deze aanpak, gecombineerd met woordenschatroutines, grafische modellen en coöperatieve werkvormen, een verhoogd leerrendement en meer leesplezier zien. De taalrijke aankleding van de klas, klassenbieb en leeshoek dragen daaraan bij. De aanpak is goed in te passen, door deze te koppelen aan de verschillende kernen. Daarbij dienen wel woorden te worden toegevoegd en moet extra onderwijstijd uitgetrokken worden voor de leeslessen.

Ook binnen de andere groepen zijn zeker mogelijkheden voor werken volgens deze aanpak. Naar aanleiding van de bij collega's afgenomen vragenlijsten is duidelijk geworden dat er op veel verschillende manieren invulling gegeven wordt aan woordenschatonderwijs. De bestede tijd verschilt per jaargroep. Het team staat open voor verandering van het woordenschatonderwijs en onderschrijft de noodzaak van een doorlopende en eenduidige aanpak.

In de vorm van aanbevelingen zal ik de aanpak en werkvormen, inclusief de uitkomsten van dit onderzoek, presenteren aan het team. Mogelijk kan een vervolgonderzoek gedaan

worden naar implementatiemogelijkheden in midden- en onderbouw, afgestemd op het onderwijsaanbod en gebruikte leesmethode.

Hoofdstuk 6 Reflectie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk reflecteer ik op dit praktijkonderzoek en de invloed daarvan op mijn professionele ontwikkeling, vanuit basisdimensies en competenties. Dit wordt gedaan aan de hand van het Ui-model van Korthagen (2002). Reflectie is nodig om je werk goed te doen en nodig om te weten waarmee je bezig bent. Stevens (1997) beschrijft dit als een denkpauze, waarin je even afstand neemt en de dingen die je hebben beziggehouden, overdenkt. Het is als het ware zorg van een leraar voor zichzelf en hét moment waarop de triade wordt vormgegeven.

6.2 Reflectie volgens het Ui-model van Korthagen (2002).

Volgens Korthagen is multi-level-learning” een voorwaarde voor competentieontwikkeling. Hij beschrijft een holistische visie op het leraarschap en leraarskwaliteiten, als een ui-model met zes lagen.

De onderzoeksvraag van dit praktijkgericht onderzoek is ontstaan vanuit de wens het woordenschatonderwijs in mijn praktijk te structureren en verbeteren (De Lange et al., 2011). Door bestudering van literatuur is mijn visie op goed woordenschatonderwijs gevormd, waardoor mijn handelen wordt gestuurd.

In de theorie heb ik gezocht naar mogelijkheden om aansluiting te vinden bij de onderwijsbehoeften van leerlingen in mijn onderwijspraktijk en de bestaande leesmethode. De Viertaktaanpak biedt mogelijkheden het woordenschatonderwijs te versterken volgens de principes van Kienstra (2003), zodat een doorgaande lijn mogelijk wordt en meer leerrendement en leesplezier worden verkregen. (Omgeving)

Mijn handelen werd gestuurd vanuit de theorie van de Viertaktaanpak. Binnen deze theorie zocht ik naar werkvormen die de aanpak kunnen ondersteunen. De resultaten van de woordenschatlessen werden op verschillende momenten gemeten en deze data zijn verzameld om het effect van de lessen zichtbaar te maken. Door deze metingen kon gereflecteerd worden op mijn onderwijskundig handelen en leerdoelen, konden deze worden bijgesteld en is sprake van de triade . (Gedrag)

Door kritische toepassing van theorie uit de taalmodules is mijn instrumentale professionaliteit vergroot en ervaar ik minder handelingsverlegenheid. Mijn vakinhoudelijke

en didactische competenties zijn verbeterd en door het ontwikkelen van een kritisch-reflectieve houding ben ik in staat geweest een gerichte aanpak te beoordelen op toepasbaarheid in mijn onderwijspraktijk en zo bij te dragen aan veranderingen van mijn onderwijs. Naast een grotere en veelal diepere woordenschat en meer leesplezier, heeft het werken volgens een vaste aanpak geresulteerd in een groei van mijn professionele kennis (International Reading Association, 2000), met name door het voeren van diagnostische gesprekken met de leerlingen (bijlage 11) (Cauffman en Van Dijk, 2014). [\(Vaardigheden\)](#)

Uit onderzoek is gebleken dat de leerkracht ertoe doet (Marzano, 2003, Pameijer, Beukering & De Lange 2011). Leerkrachtkwaliteit is de meest bepalende factor voor onderwijskwaliteit (Sparks en Hirsch, 2000). In mijn visie vervult de leerkracht een belangrijke rol in versterking van onderwijs in alle facetten, waaronder woordenschat. Dit vind ik zowel een hoopgevende gedachte als een opdracht aan iedere onderwijsgevende. Het ontwikkelen van een positieve leesattitude bij leerlingen is een belangrijke taak voor de leerkracht, omdat hiermee het technisch lezen en woordenschatontwikkeling bevorderd worden (Bonset en Hoogeveen, 2009). Daaraan kan ik meewerken door gebruikmaking van opgedane inzichten.

[\(Overtuiging\)](#)

Mijn communicatieve en normatieve professionaliteit en samenwerkend leren zijn ontwikkeld, door de onderzoeksbevindingen te delen met collega's en overige betrokkenen. Zo kan meegewerkt worden aan een taalbeleid gericht op versterking van leesvaardigheid, woordenschat en leesmotivatie binnen mijn onderwijspraktijk. Lezen kan gezien worden als een voorwaarde om tot leren te komen (Vernooy, 2007), goed leesonderwijs heeft dus hoge prioriteit. [\(Betrokkenheid\)](#)

Als leerkracht streef ik er naar dat iedere leerling zich prettig voelt op school en zo in staat is zijn of haar capaciteiten volledig te benutten. Deze verantwoordelijkheid maakt dat ik kritisch ben op mijn functioneren als leerkracht. Het onderzoek heeft me inzicht gegeven in woordkennisniveaus bij mijn leerlingen. Ik ben beter in staat hierop te differentiëren door gebruikmaking van verschillende werkvormen binnen een vaste aanpak. Deze heldere, samenhangende structuur biedt houvast voor zowel leerkracht als leerlingen. [\(Identiteit\)](#)

Mijn observerende leerstijl en persoonlijkheid hebben invloed op hoe ik functioneer als leerkracht. Ik leer door uitgebreid analyseren. Door ontwikkeling van mijn kritisch-reflectieve houding kom ik makkelijker tot handelen. Omdat woorden bepalen hoe de buitenwereld je ziet en beoordeelt, vind ik het mijn taak kinderen in mijn onderwijs met zoveel mogelijk

woorden kennis te laten maken en ze uit te rusten met routines en strategieën om zelf oneindig veel woorden te verwerven.

De invloed van de interventies en mijn handelen heb ik met diverse onderzoeksmethoden gemeten. De samenwerking met Critical Friends was daarbij van grote waarde. Door elkaar te bevragen en elkaars' werk kritisch te bespreken en elkaar waar nodig, moed in te spreken, ontstond samenwerkend leren.

Literatuurlijst

Aarnoutse, C.A. & Van Leeuwe, J.F. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, Feb. 1988, 49-59.

Anderson, R.C. & Nagy, W.E. (1992). The vocabulary conundrum. In: *American Educator*, 16(4), pagina 14–18, 45–47.

Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kugan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.

Bergsma, M. (2003). Betrouwbaarheid en validiteit van kwalitatief georiënteerde operational audits. Geraadpleegd 25 april 2015 op:
<http://www.iaa.nl/sitefiles/pdf/betrouwbaarheden%20validiteit.pdf>

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Geraadpleegd 12 februari 2015 op:
<http://www.slo.nl/downloads/2010/woordenschatontwikkeling-in-het-basisonderwijs.pdf>

Broer, N. A., Haverhals, B. & De Bruin, H. L. (2012). *Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs* (p. 12). Gouda :Driestar Onderwijsadvies.

Brouwers, T. (2011). Woordenschat 2.0. In *Tijdschrift Taal*, jaargang 2, nr.4

Cauffman, L. & Van Dijk, D.J. (2013). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Claassen, W., Bruïne E. de, Schuman, H., Siemons H. & Velthooven, B. van. (2009). *Inclusief bekwaam, Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Cöp, J. (2014). Wat maakt woordenschatlessen effectiever? Geraadpleegd 23 april 2014 op <http://www.joscop.nl>

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N.(2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, vierde druk.

Driestar onderwijsadvies (2014). Webbased Leerlingvolgsysteem Zien! Geraadpleegd op 3 januari 2015 op <http://www.driestar-educatief.nl/advies-en-begeleiding/adviesthema-s/zien!/zien!-primair-onderwijs>

Droge, F. & Van Kuiken, S. (2010). Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (WAK). Geraadpleegd op 24 oktober 2014 op <http://www.digiwak.nl/woordenlijst/woorden.php>

Duerings, J., Linden, B. van der, Schuurs, U. & Strating, H. (2011). *Op Woordenjacht*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, tweede ongewijzigde druk 2012.

Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, definitieve versie 2008. Geraadpleegd op 3 mei 2014 op <http://www.fontysmediatheek.nl>

Feys, R. & Bos, R. (2014). Verzwegen studies (2000-2012) en getuigenissen over zwakke leerprestaties Finse 15-jarigen & misleidende PISA-scores. *Onderwijskrant* 168 (januari-februari-maart 2014), pagina 28-32.

Förrer, M. & Van de Mortel, K. (2011). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies, tweede druk.

Greven, J. & Letschert, J. (2006). Kerndoelen Basisonderwijs. Geraadpleegd op 20 oktober 2014 op http://doc.utwente.nl/93537/1/Kerndoelenboekje_Letschert.pdf

Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taal diagnostisch onderzoek. In *Levende Talen Tijdschrift* Jaargang 7, nummer 1, 2006

Hilte, M., Van Berkel, S. & Groenen, I. (2012). Werken aan woordenschat. In *Praxisbulletin* 29/07, maart 2012, pagina 10-13.

Kagan, S. (2007). *Structureel coöperatief leren*. Vlissingen: Uitgeverij Bazalt.

Katzenbach, J. R. & Smith, D.K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organisation*. Harvard Business School, Boston.

Kienstra, M. (2003). Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Koekebacker, E., Lucas, H., Schelfhout, A., Stegeman, W., Van der Linden, S., Verstappen, M., ... Warnaar, J. (2003) *Veilig Leren Lezen, taalleesmethode voor groep 3*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen, tweede maanversie 2003.

Korthagen, F. (2002). Ui-model. Verkregen op 12 mei 2015 op <http://fkorthagen.magix.net/website/kernreflectie.17.html#Kernreflectie>

Leij, A. van der. (2003). *Leesproblemen en dyslexie, beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat, tweede druk.

Marzano, R.J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools*. Alexandria, ASCD.

Marzano, R.J. (2009). Wat werkt op school. Vlissingen: Uitgeverij Bazalt.

Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. In: *Reading Research Quarterly*, 20.

National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read. Verkregen op 28 oktober 2015 op <http://www.nationalreadingpanel.com>

Pameijer, N. Van Beukering, T. & De Lange, S. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven / Den Haag: ACCO.

Schaerlaekens, A. (2008). De taalontwikkeling van het kind. Groningen en Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.

Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. Verkregen op 10 november 2014 op [http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/schmitt-n-\(2008\)-instructed-second-language-vocabulary-learning-language-teaching-research-12-3-329-363.pdf](http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/schmitt-n-(2008)-instructed-second-language-vocabulary-learning-language-teaching-research-12-3-329-363.pdf)

Smits, A. & Van Koeven, E. (2014). Woordenschat vergroten door taalrijk leesonderwijs. Verkregen op 25 maart 2015 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2014/01/woordenschat-vergroten-door-taalrijk.html>

Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2005). *Teaching Word Meanings*. New York: Routledge, 2006, tweede druk.

Stevens, L. (1997). Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs. Geraadpleegd van portal Fontys, op 11 december 2014.

The International Reading Association (2000). Making a Difference Means Making It Different: Honoring Children's Rights to Excellent Reading Instruction. Geraadpleegd op 26 mei op: http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1042_MADMMID.pdf

Van Daalen-Kapteijns, M. , Elshout-Mohr, M. & De Glopper, K. (2001). *Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts*. In: Language Learning 51, 1, 2001, p. 145-181.

Van den Nulft, D. & Verhallen, M. (2010). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho, tweede herziene druk.

Van der Leij, A. (2003). Leesproblemen en dyslexie. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat, tweede druk.

Van Gerven, E. (red.)(2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Uitgeverij Van Gorcum: Assen.

Van Parreren, C.F. (1988). *Ontwikkelingsgericht onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën*, 69, pagina 242-269.

Verhallen, M. (2009). Meer en beter woorden leren. Utrecht: Projektbureau Kwaliteit, PO Raad, november 2009. Geraadpleegd op http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV058_01.pdf op 12 maart 2014.

Verhallen, M. (red) (2003). *Taal: een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

Verhallen, M. & Verhallen, S. (1994). Didactisch model Viertakt, in: *Woorden leren, woorden onderwijzen, handreiking voor leraren basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.

Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: Uitgeverij ThiemeMeulenhoff.

Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken, Utrecht: Projectbureau Kwaliteit, PO Raad, oktober 2007.

Vernooy, K. (2008). Een goede woordenschat; de basis voor een goede schoolloopbaan. In: *Jeugd in School en Wereld*, jaargang 87, nr. 10.

Bijlagen

Bijlage 1 Didactisch model Viertakt (Verhallen & Verhallen, 1994)



Als de opbouw van woord- én diepere betekenis kennis het doel is, gaat de leerkracht eerst met de volgende drie 'uitjes' in de weer:

uitbreiden

uitleggen

uitbeelden

Dit gebeurt grotendeels tijdens de fase semantiseren

Bijlage 2 Brief ouders.

Tilburg, 6 januari 2015

Geachte ouders van groep 3 leerlingen,

Middels deze brief wil ik u informeren over een onderzoek wat ik in het kader van mijn opleiding tot Master SEN (Special Educational Needs) wil gaan uitvoeren in onze groep.

Tijdens deze opleiding ben ik me gaan verdiepen in alles wat te maken heeft met taal en lezen, met de bedoeling lees- en taalcoördinator te worden. Het doen van onderzoek in je onderwijspraktijk is een onderdeel van de opleiding en ik wil me in mijn onderzoek specifiek gaan richten op woordenschat. Een goede woordenschat is de basis voor een goede schoolloopbaan en bevordert het aanleren van de leestechiek in groep 3 en in latere groepen. Voor mij voldoende redenen om te gaan kijken naar manieren om het woordenschatonderwijs meer expliciete aandacht te geven en op die manier trachten het nog beter te maken.

Hoewel de huidige manier van aanpak, die een onderdeel vormt van Veilig Leren Lezen, gedegen en betrouwbaar is, wil ik in mijn onderzoek gaan uitzoeken of een uitgebreidere en gestructureerde aanpak van het woordenschatonderwijs in de groep, ook buiten de leeslessen, zal leiden tot betere resultaten en nog meer leesplezier dan nu het geval is.

Het onderzoek in de groep zal starten in de week van 2 maart en zal bestaan uit twee woordenschatlessen per week volgens een vaste aanpak, gedurende acht weken. In die weken zal ik de woordenschatlessen volgens de genoemde aanpak aan de kinderen geven. Ook zal ik door het doen van observaties en het voeren van gesprekjes met een aantal kinderen, gegevens verzamelen over de opbrengsten van de aanpak, om op die manier te weten te komen hoe de kinderen deze aanpak ervaren en of de aanpak effectief is. Om die gegevens goed te kunnen interpreteren is het nodig daarvan opnamen te maken, zowel in de klas als bij individuele gesprekjes. Natuurlijk hecht ik veel waarde aan het op de juiste manier omgaan met beeldmateriaal en andere gegevens. Deze opnamen en gegevens zullen alleen gebruikt worden voor mijn onderzoek en ik zal er discreet mee omgaan. Na het onderzoek zullen deze opnamen vernietigd worden.

Als u om een bepaalde reden bezwaar heeft tegen het maken van beelden van uw kind tijdens mijn onderzoek, dan kunt u me dat laten weten en zal ik dat respecteren. U kunt me persoonlijk aanspreken of via de mail nicole.baak@xpectprimair.nl reageren. Voor eventuele andere vragen over het onderzoek kunt u uiteraard ook altijd bij me terecht. Verder rest mij nog te zeggen dat ik veel zin heb om met mijn onderzoek aan de slag te gaan. Ik hoop u hiermee voldoende geïnformeerd te hebben.

Met vriendelijke groet,

Nicole Baak-Timmermans

Bijlage 3 Vragenlijst woordenschat visie team.

Voorafgaand aan deze vragenlijst is tijdens de teamvergadering een korte uitleg gegeven over doel en opzet van het onderzoek en is een korte toelichting gegeven op de Viertaktaanpak.

1. Hoe ziet voor jou goed woordenschatonderwijs er uit en hoe belangrijk is woordenschatonderwijs voor jou?
2. Sluit jouw visie aan bij het woordenschatonderwijs zoals dat op Meander gegeven wordt?
3. Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan woordenschatonderwijs?
4. Wanneer bied je nieuwe woorden aan in je onderwijspraktijk?
(bv als je moeilijke woorden tegenkomt in de taalles of het leesboek, als kinderen moeilijke woorden tegenkomen, als je zelf moeilijke woorden tegenkomt, etc.?)
5. Hoe bied je in jouw praktijk nieuwe woorden aan?
(bv door een object te laten zien, voelen, ruiken of proeven, iets voor te doen of uit te beelden, en of illustraties te gebruiken, op de context te wijzen of een synoniem of betekenisomschrijving te geven, etc.?)
6. Wat doe je hierna nog met het nieuw aangeleerde woord?
7. Hoe controleer je of kinderen het nieuw woord ook kennen?
8. Was je hiervoor al bekend met de Viertaktaanpak en zo ja: werk je wel eens volgens deze aanpak van voorbereiden-semanticiseren-consolideren en controleren?
9. Wat is je mening over de Viertaktaanpak?
10. Denk je dat je deze aanpak zou kunnen integreren in jouw onderwijspraktijk?
Waarom wel/niet?
11. Heb je nog opmerkingen of suggesties?

Zou je de vragenlijst willen invullen en in mijn postvak willen inleveren? Alvast bedankt!
Groet, Nicole

Bijlage 4 Profieltest team

De profieltest

De vragenlijst kun je gebruiken om je persoonlijke beginsituatie vast te leggen. De vragen gaan over de praktijk van het woordenschatonderwijs in jouw klas. Je kunt het beste impulsief en snel een van de antwoordmogelijkheden omcirkelen dat jouw situatie het dichtst benadert.

Ik doe het zo.....

1. Ik vraag aan de leerlingen: "Wie weet wat dit woord betekent?"
 - a. Nee, dat doe ik niet vaak
 - b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week
 - c. Ja, dat doe ik vaak

2. Ik bedenken leuke, speelse opdrachten voor leerlingen om de woorden in te oefenen.
 - a. Nee, dat doe ik niet vaak
 - b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week
 - c. Ja, dat doe ik vaak

3. Ik denk vaak na over de vraag hoe ik woorden goed kan uitleggen en neem daar ook de tijd voor.
 - a. Nee, dat doe ik niet vaak
 - b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week
 - c. Ja, dat doe ik vaak

4. Ik bied woorden aan binnen de context waarin ze voorkomen.
 - a. Nee, dat doe ik niet vaak
 - b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week
 - c. Ja, dat doe ik vaak

5. Ik haal woorden om aan te leren niet alleen uit de taalmethode, maar ook uit andere vakken en activiteiten.
 - a. Nee, dat doe ik niet vaak
 - b. Dat doe ik gemiddeld 1 keer per week
 - c. Ja, dat doe ik vaak

6. Ik besteed alles met elkaar ongeveer een half uur per dag aan woordenschatonderwijs.
 - a. Nee, dat doe ik niet vaak
 - b. De ene week wel, de andere week niet
 - c. Ja

Om met een frisse blik naar woordenschatonderwijs te kijken, is het van belang dat je goed en eerlijk kijkt naar je huidige situatie in de klas. Dit is namelijk het startpunt om veranderingen mogelijk te maken.

Als je alle vragen hebt beantwoord, kun je jezelf met behulp van de onderstaande tabel punten geven. Tel je scores van de antwoordmogelijkheden bij elkaar op, zodat je kunt aflezen hoe je beginsituatie is.

Ik doe het zo:	Antwoord a	Antwoord b	Antwoord c
1.	0	3	5
2.	punten	punten	punten
3.	0	3	5
4.	punten	punten	punten
5.	0	3	5
6.	punten	punten	punten
Totaalscore			

Score 20 – 30

Je huidige woordenschatonderwijs is al heel kansrijk. Dit vormt een brede basis om je aanpak te optimaliseren. Zorg dat je het goede vasthoudt en de minder effectieve gewoontes ombuigt, zodat leerlingen nog meer en beter woorden leren.

Score 10 – 20

Je hebt in je huidige onderwijs al een aantal aanknopingspunten voor verbetering. Hierop voortbouwend zul je het onderwijs daadwerkelijk kunnen verbeteren.

Score 0 – 10

Je hebt, als het om woordenschatonderwijs gaat, veel te winnen. Je zult verrast zijn van de mogelijkheden op dit gebied.

Uit: Met woorden in de weer
Praktijkboek voor het basisonderwijs,
 Dirkje van den Nulft & Marianne Verhallen (2009)

Bijlage 5 Tekst en tekstvragen

Tekst Kern 8:

Naar het circustheater.

Ik ga met papa naar een **voorstelling** kijken. We kopen een **entreekaartje** en gaan het **theater** binnen. Op het **podium** staat de **circusdirecteur** met een **microfoon**. Hij roept: “**Schijnwerpers aan**”. De eerste **artiest** is een **clown**. Hij maakt eerst een **buiging** en speelt dan op een **gitaar** en op een **blokfluit**. Het **publiek** geeft hem **applaus**. Dan komt er een **ballerina**. Ze is **zenuwachtig**. Ze wil niet **optreden**, ze durft niet goed. Ze heeft last van **plankenkoorts**. Dan komt ze toch **het podium** op. Op muziek van een **viool** doet ze een mooie dans. Als ze klaar is, gaat het publiek **fluiten**.

Nu komt er een zanger op **het podium**. Hij pakt de **microfoon** en gaat zingen. **Het koor** zingt ook mee. Ik vind het erg mooi **klinken**. Als laatste komt er een meneer die een **ritme** speelt op zijn **instrument**. Het was een goede voorstelling.

Tekst Kern 9:

'Hé, hoe kan dat?'

We gaan in de klas een **experiment** doen. Dan doe je een **onderzoek**. We doen allemaal een **proef** met een ballon en zout en peper. Ook de andere juf kwam een **kijkje nemen**. Het is een soort **raadsel** en wij zijn **onderzoekers** die moeten **bedenken** hoe het werkt. We lijken wel een **professor** die een nieuwe **interessante uitvinding** doet. Door de proef zijn we **te weten gekomen** dat zout zwaarder is dan peper. Ook kwam er een opa vertellen over zijn werk als **timmerman**. Hij heeft verteld waarmee hij **klussen** doet aan zijn **werkbank**, zoals **zagen** en **timmeren**. Daarvoor gebruikt hij **gereedschap**. Een hamer en een **boormachine** kenden we al, maar een **duimstok** en een **waterpas** nog niet. Een waterpas werkt met een luchtbelletje. Ook liet hij een **meetlint** zien dat je kon uitrollen. Een **loodgieter** werkt met een heel speciale tang om buizen vast te draaien; een **waterpomptang**. Die kan een beetje bewegen als de buis heel dik is. **We keken onze ogen uit**.

Vragen:

1. Ik vind lezen:

☐	leuk
☐	niet leuk
☐	saai
☐	moeilijk
☐	soms leuk, soms niet leuk
☐	ander antwoord

2. Als je een boek of verhaal leuk vindt, hoe komt dat dan?

☐	leuk onderwerp
☐	leuke titel
☐	veel plaatjes
☐	hoe boek eruit ziet
☐	veel humor
☐	veel spanning
☐	ander antwoord

3. Vond je dit verhaaltje?

☐	leuk
☐	een beetje leuk
☐	niet leuk
☐	ander antwoord

4. Waarom vond je het leuk/ een beetje leuk/ niet leuk?

☐	geen leuk onderwerp
☐	leuk onderwerp
☐	veel moeilijke woorden
☐	ik kende alle woorden
☐	ik kende de meeste woorden
☐	ik kende geen een woord
☐	ander antwoord

5. Vond je dit verhaaltje:

☐	makkelijk
☐	niet makkelijk en niet moeilijk
☐	een beetje moeilijk
☐	heel moeilijk

6. Waarom vond je het makkelijk/ moeilijk?

☐	moeilijke woorden
☐	moeilijk onderwerp
☐	makkelijke woorden
☐	makkelijk onderwerp
☐	paar moeilijke woorden

7. Kende je alle blauwe woorden in het verhaal?

☐	ja, alle woorden
☐	ja, bijna alle woorden
☐	nee, bijna geen woorden
☐	nee, geen enkel woord

8. Kun je het verhaal lezen als je niet alle woorden kent?

☐	ja
☐	nee
☐	weet ik niet

9. Kun je het verhaal begrijpen als je niet alle woorden kent?

☐	ja
☐	nee
☐	weet ik niet

10. Wat doe je als je een woord niet kent?

☐	gewoon verder lezen
☐	woord opzoeken
☐	woordbetekenis vragen aan juf
☐	iets anders

11. Is het verhaal leuker als je de blauwe woorden wel allemaal kent?

☐	ja
☐	nee
☐	weet ik niet

12. Kun je vertellen waarom je dat vindt?

☐	ik begrijp het verhaal beter
☐	ik kan meteen doorlezen
☐	ander antwoord

13. Hoe vond je de woordenschatlessen over 'Theater' en 'Hé hoe zit dat'?

☐	leuk
☐	niet leuk
☐	een beetje leuk
☐	ander antwoord

14. Hoe vond je het samenwerken bij Tweepraat en de toneelstukjes?

☐	leuk
☐	niet leuk
☐	een beetje leuk
☐	ander antwoord

15. Wat heb je geleerd tijdens de woordenschatlessen?

☐	veel woorden
☐	redelijk veel woorden
☐	paar woorden
☐	samenwerken
☐	ander antwoord

Bijlage 6: Observatielijst Zien (Driestar Onderwijsadvies, 2014).

Doel is het meten van leesmotivatie tijdens en door aangeboden woordenschatlessen.

Betrokkenheid en Welbevinden zijn twee graadmeters die aangeven of het kind in staat is om te profiteren van het onderwijsaanbod. Betrokkenheid en welbevinden zijn twee kwaliteitsdimensies die op alle leeftijden te observeren zijn op individueel en groepsniveau. Ze hebben een waardevolle signaalfunctie voor:

- motivatie
- zelfvertrouwen
- innerlijke gemoedstoestand
- cognitief functioneren

Lijkt een leerling of een groep minder betrokken of signaleert de leerkracht een lager welbevinden, dan maakt ZIEN! gebruik van doorvragen. Zo helpt het de leerkracht om zicht te krijgen op mogelijke oorzaken van deze lagere score.

Betrokkenheid is een houding of toestand die verbondenheid uitdrukt met een activiteit of taak waarmee het kind bezig is.

Gebruikte stellingen betrokkenheid:

- Heeft plezier in wat het doet.
- Gaat een tijdlang geconcentreerd op in de activiteit.
- Toont belangstelling voor het activiteitenaanbod.
- Toont doorzettingsvermogen.

Bij betrokkenheid gaat het om de gerichtheid op een onderwerp. Het richten op een onderwerp is een proces dat zich in de kinderen afspeelt. Concentratie is één van de duidelijkst waarneembare signalen van betrokkenheid. Een kind dat betrokken bezig is, richt de aandacht op een relatief beperkt gebied. Er is een geringe afleidbaarheid en grote mate van persistentie, doorzettingsvermogen. Het kind laat de activiteit niet los, ook al is er bijvoorbeeld drukte van andere kinderen om hem heen. Kenmerkend voor betrokkenheid is intrinsieke motivatie van het kind in de activiteit; er is een vertekende tijdservaring. Het kind heeft dus geen besef van hoelang het met de taak bezig is.

Bij een hoge mate van betrokkenheid komt energie vrij en ervaart het kind een sterke voldoening. Wanneer energie vrij komt, is dit zichtbaar in mimiek en houding; er is belangstelling en het kind heeft plezier in het spel. Plezier raakt het aspect van voldoening.

Indien de leerkracht een zich goed voelen waarneemt bij het kind gedurende een activiteit, wijst dit op een hoge betrokkenheid.

Welbevinden is een momentane, actuele toestand van een zich goed voelen en manifesteert zich binnen de groep waarin het kind zich bevindt.

Gebruikte stellingen welbevinden:

- Komt opgewekt over.
- Heeft duidelijk een eigen inbreng.
- Komt ontspannen en open over.

Ieder kind heeft het nodig om zich thuis te kunnen voelen in het pedagogisch klimaat van de klas en in de schoolomgeving. Het gaat om actueel, situationeel welbevinden dat wordt bepaald door de situatie hier en nu en het resultaat is van invloeden buiten het kind zelf. Het situationele welbevinden is wat leerkrachten op school zien en waarbij het gaat om gevoelens ten aanzien van de schoolse situatie.

Welbevinden betekent dan het 'zich thuis voelen', 'zichzelf kunnen zijn' en het zich emotioneel veilig voelen. Indicatoren hiervoor zijn spontaniteit, ontspannen zijn en plezier beleven met elkaar. Dit uit zich in opgewektheid, een levenslustige en vitale uitstraling, ontspannenheid en openheid en, last but not least, graag naar school gaan (Zien!, Driestar Onderwijsadvies)

Via het webbased leerlingvolgsysteem en leerlingadministratiesysteem Parnassys zijn bovenstaande stellingen gescoord. Antwoordmogelijkheden zijn steeds:

- dit klopt niet
- dit klopt een beetje
- dit klopt redelijk
- dit klopt helemaal.

Daaruit komen een leerling- of groepsprofiel en handelingsadviezen.

Bijlage 7 Woordenschatlessen

Iedere kern van vier weken start met een beginmeting, waarbij de onderzoeker de woordkennis van de geselecteerde themawoorden meet op 5 niveaus.

Na iedere kern wordt een tekst gelezen met een korte vragenlijst waar leerlingen aangeven wat geleerd is en hoe zij de lessen ervaren hebben. Ook wordt een tussenmeting gedaan, om de woordkennis te meten van dezelfde themawoorden op 5 niveaus, nadat de woorden zijn aangeboden volgens de Viertaktaanpak (Verhallen & Verhallen, 1994).

Na beide kernen is na drie weken een eindmeting afgenomen, om de woordkennis te meten, enkele weken nadat de themawoorden zijn aangeboden. Dit om te bekijken in hoeverre de woorden beklijfd zijn.

Lesopbouw: de lessen kennen steeds een vrij vaste opbouw:

Inleiding:

- Doel van de les benoemen, bijvoorbeeld: “we gaan vandaag woorden die te maken hebben met mensen die optreden” (thema Theater/optreden), of “we gaan woordkaartjes maken bij de thematafel”.
- Voorbewerken door benoemen algehele themawoord (Theater of Hé, hoe zit dat) en de vraag “Wat weet je al van...?”
- Klassikaal een woordveld maken over het themawoord (Woordstarter) of herhalen geleerde woorden uit vorige les.

Kern:

- Woorden onderstrepen op woordveld. De leerlingen gaan nu in tweetallen een rijtje associaties maken bij het parapluwoord dat ik introduceer (Tweepraat). Dit woord/deze woorden hangt/hangen deze week boven aan de paraplu, bijvoorbeeld “nodig in theater”.
- Klassikaal worden groepen gemaakt van de woorden die de tweetallen bedacht hebben. Daarvan worden 6 woordgroepen gemaakt, die de 6 woorden die we deze week gaan leren vertegenwoordigen. Deze woorden kunnen door de leerlingen of zo nodig door mij benoemd worden. Per week worden zes woorden uitgebreid behandeld. Gezamenlijk worden gevonden betekenissen geformuleerd en deze worden vervolgens aan een woordparaplu gehangen. Deze sturing is nodig, omdat ik

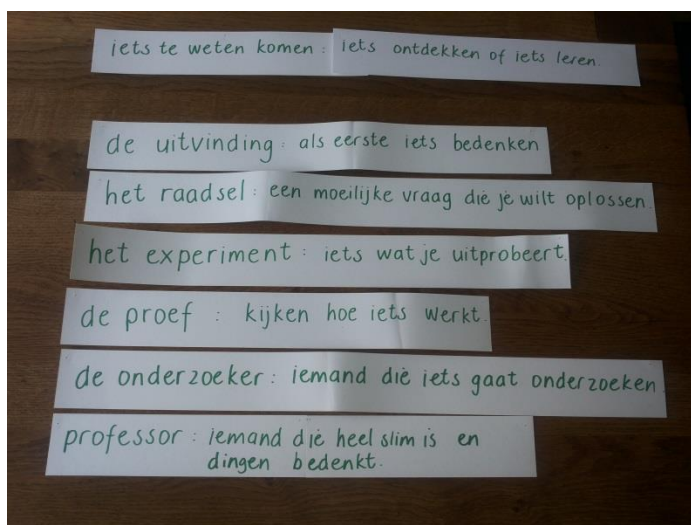
de specifiek geselecteerde woorden wil aanbieden, om gerichte metingen te kunnen uitvoeren.

- Deze woorden worden bij de groepen aan de paraplu gehangen tijdens een kringgesprek. Deze paraplu wordt door mij met dikke stift op papier gezet.



Voorbeeld woordparaplu bij thema Hé, hoe kan dat?:manieren om iets te weten te komen.

- Leerlingen pakken hun woordenboekje (schriftje met een gelinieerde en ongelinieerde bladzijde) en schrijven daarin hun eigen 'woord van de dag', plus in eigen woorden de betekenis van het woord. Op de ongelinieerde bladzijde maken ze een tekening bij dat woord.
- Leerlingen laten de gekozen woorden in tweetallen aan elkaar zien en leggen elkaar de betekenis uit. Ze krijgen de mogelijkheid ook dat woord in hun woordenboekje te schrijven.
- De 6 woorden die onder aan de paraplu hangen, worden van een betekenis voorzien door in de kring samen de beste betekenis te selecteren. Deze worden op een strook papier geschreven en op het prikbord gehangen.

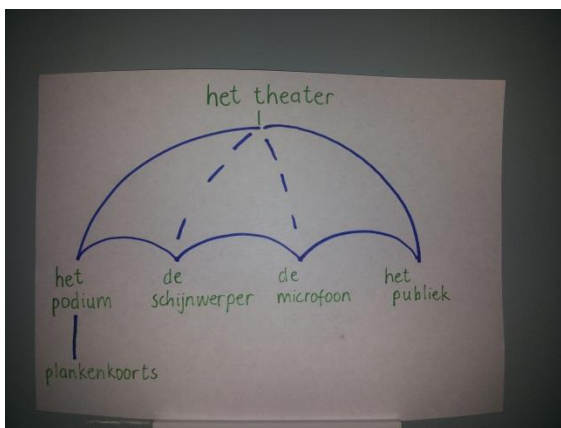


Voorbeeld betekenisstroken

- Woordbetekenissen worden op verschillende manieren verwerkt:
 - spelen van een kort toneelstukje met tweeën, waarbij een woord wordt uitgebeeld en geraden door de andere leerlingen
 - spelen van een toneelstukje waarin de betekenis terugkomt
 - schrijven van een kort verhaal waarin alle 6 de woorden van die week terug moeten komen
 - maken van goede, kloppende zinnen waarin het woord moet voorkomen
 - woorden en betekenissen die door elkaar zijn geraakt, in groepjes weer bij elkaar zoeken. Aan elkaar voorlezen welke woorden en betekenissen gekoppeld zijn en uitleggen waarom?

Afsluiting

- Woorden aan woordparaplu worden nogmaals opgelezen, door een leerling of door mij.



Voorbeeld woordparaplu Op het podium/theater: wat is nodig in het theater?"

- Woordbetekenissen op stroken worden kort benoemd.
- Woord van de dag wordt gekozen. Dit is meestal het woord dat de leerlingen het moeilijkst vinden. Dit woord komt vooraan op het bord te hangen. Leerlingen noteren ook dit woord in hun woordenboekje. Ze maken daarbij een zin en mogen er een tekening bij maken.
- De lessen sluiten af met een herhaling van het leerdoel en uitwisselen van ervaringen in de tweetallen (controleren). Na iedere kern wordt een tussenmeting uitgevoerd, na beide kernen vindt een eindmeting plaats.

Daarnaast zijn extra activiteiten aangeboden bij de woordenschatlessen:

- Inrichting van een thematafel, die de leerlingen zelf mee samengesteld, door allerlei voorwerpen mee te nemen van thuis. Deze worden op de thematafel gepresenteerd, inclusief een woordkaartje.
- De leerlingen hebben korte toneelstukjes opgevoerd waarbij woorden moesten worden gebruikt.
- Er is een klassenbezoek geweest van iemand uit het beroepsveld voor een presentatie over klussen.
- De leerlingen hebben in groepjes proefjes uitgevoerd als onderdeel van het thema in kern 9. Vervolgens mochten de leerlingen elkaar bevragen over de werking van de proefjes.
- De leerlingen hebben een theatervoorstelling bedacht en uitgevoerd met de ouders als publiek. Ook is aan het begin van de woordenschatlessen het woordenmonster geïntroduceerd.



Woordenmonster Drakie

Hierbij is ook het verhaal van het woordenmonster verteld. Leerlingen kunnen moeilijke woorden die ze door de dag tegenkomen, voeren aan het woordenmonster, door de klas Drakie gedoopt. Op vrijdag worden deze woorden voorgelezen tijdens de kring en proberen we de woorden samen te verklaren. De woorden worden op het bord geschreven en gelezen op de voor-koor-door manier (eerst leest de leerkracht voor, daarna wordt het door de klas in koor herhaald en uiteindelijk wordt het woord door 1 leerling individueel voorgelezen). Deze woorden worden later op de dag eventueel ook in dicteevorm aangeboden.

Bijlage 8 Woordenlijsten leerlingen:

Deze zijn geselecteerd uit de kernen 8 en 9 van methode Veilig Leren Lezen (Koekebacker et al., 2003) en Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (Kuiken & Droge, 2010).

Bij kern 8:

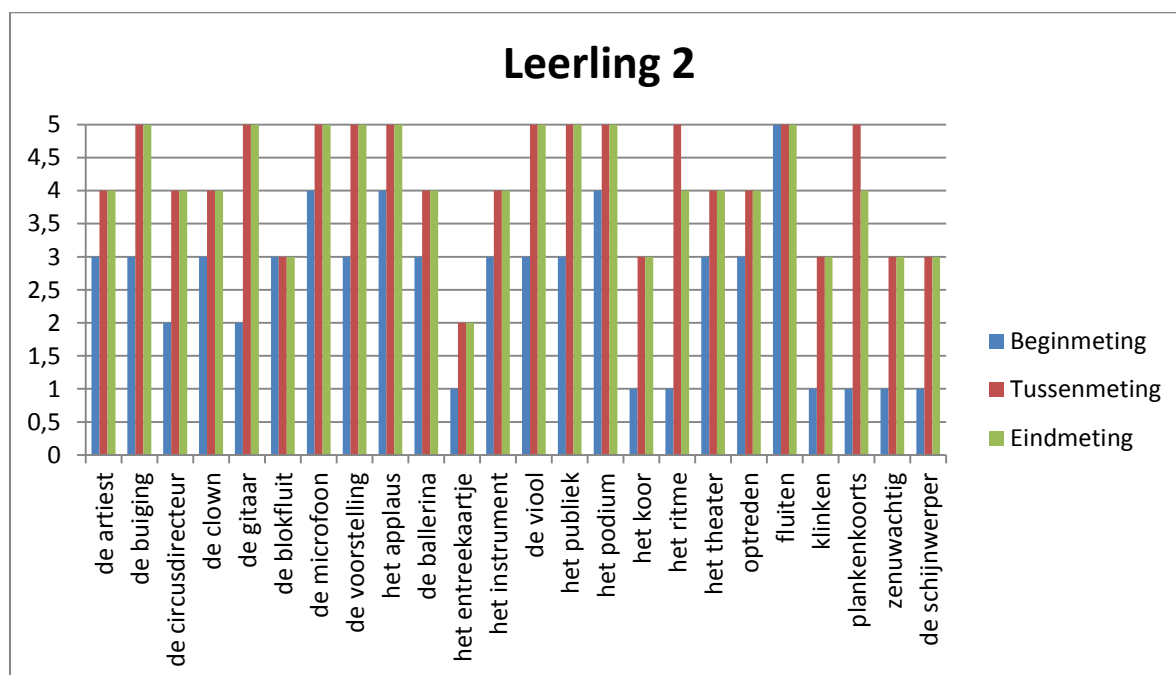
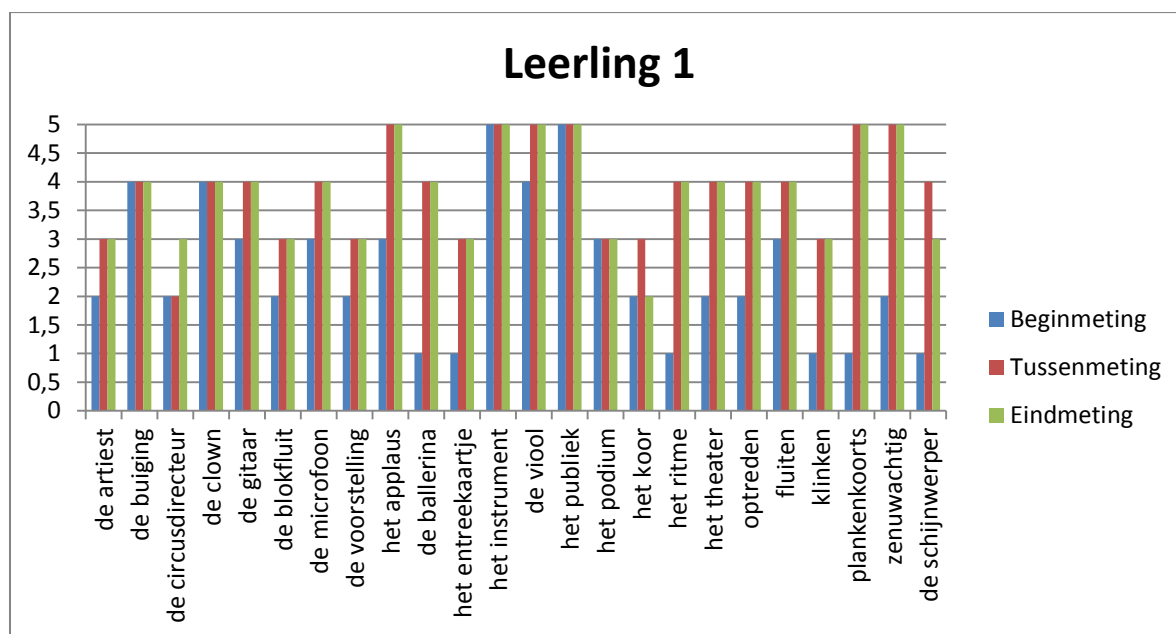
Naam:	1 Kent woord niet	2 Heeft woord gezien/gehoord	3 Kent woord in context of kan woord tekenen	4 Kan betekenis in eigen woorden omschrijven	5 Kan ook zin maken met woord
1. De artiest					
2. De buiging					
3. De circusdirecteur					
4. De clown					
5. De gitaar					
6. De blokfluit					
7. De microfoon					
8. De voorstelling					
9. Het applaus					
10. De ballerina					
11. Het entreekaartje					
12. Het instrument					
13. De viool					
14. Het publiek					
15. Het podium					
16. Het koor					
17. Het ritme					
18. Klinken					
19. Optreden					
20. Fluiten					
21. De schijnwerper					
22. Zenuwachtig					
23. Het theater					
24. Plankenkoorts					

Bij Kern 9:

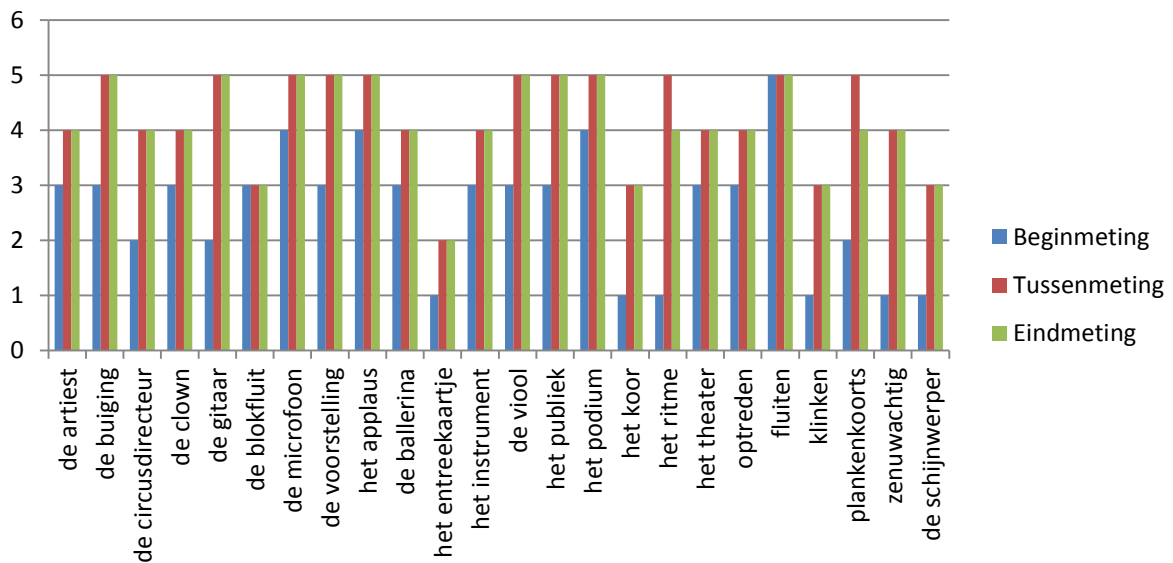
Naam:	1 Kent woord niet	2 Heeft woord gezien/gehoord	3 Kent woord in context of kan woord tekenen	4 Kan betekenis in eigen woorden omschrijven	5 Kan ook zin maken met woord
1. De proef					
2. De professor					
3. De onderzoeker					
4. Het experiment					
5. Iets te weten komen					
6. De uitvinding					
7. Het raadsel					
8. Onderzoeken					
9. De timmerman					
10. De loodgieter					
11. De waterpomptang					
12. De waterpas					
13. De duimstok					
14. Het meetlint					
15. Het gereedschap					
16. Klussen					
17. Zagen					
18. De boormachine					
19. De werkbank					
20. Je ogen uitkijken					
21. Bedenken					
22. Timmeren					
23. Interessant					
24. Een kijkje nemen					

Bijlage 9 Individuele grafieken woordmetingen per leerling.

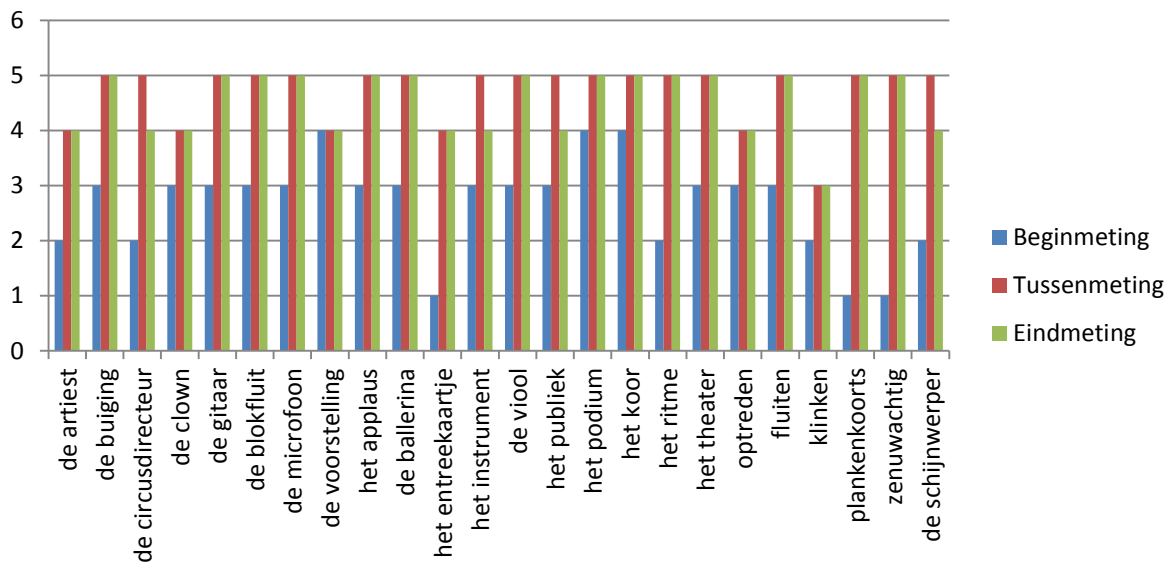
Kern 8:



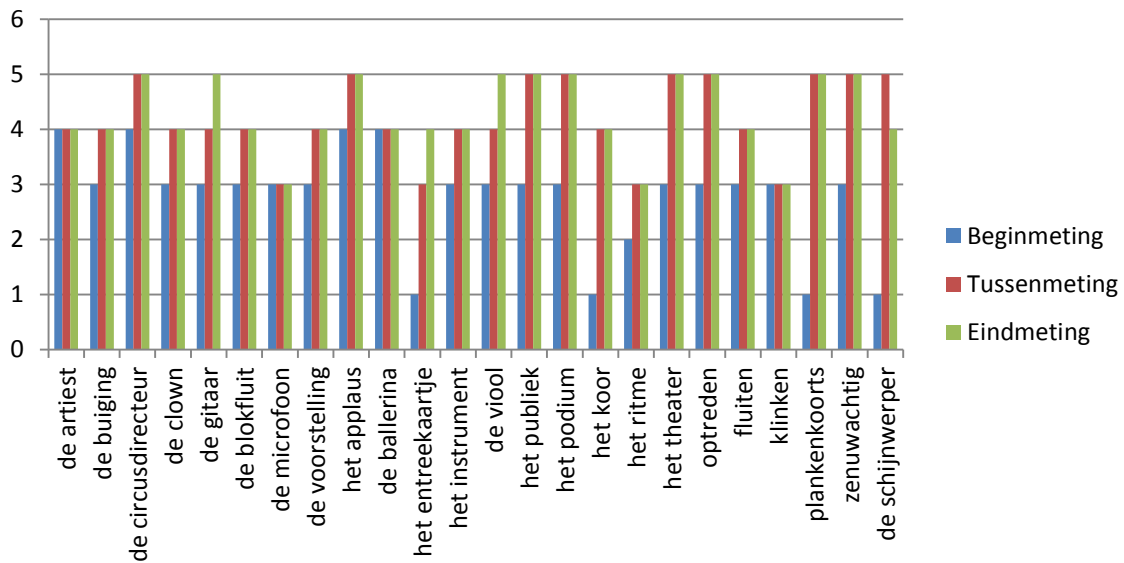
Leerling 3



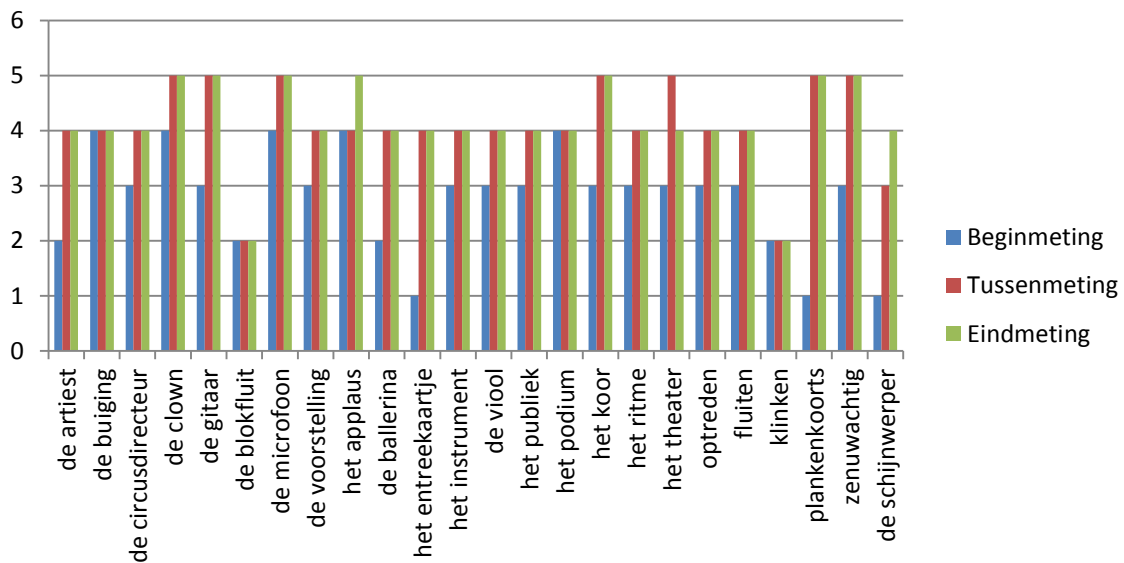
Leerling 4



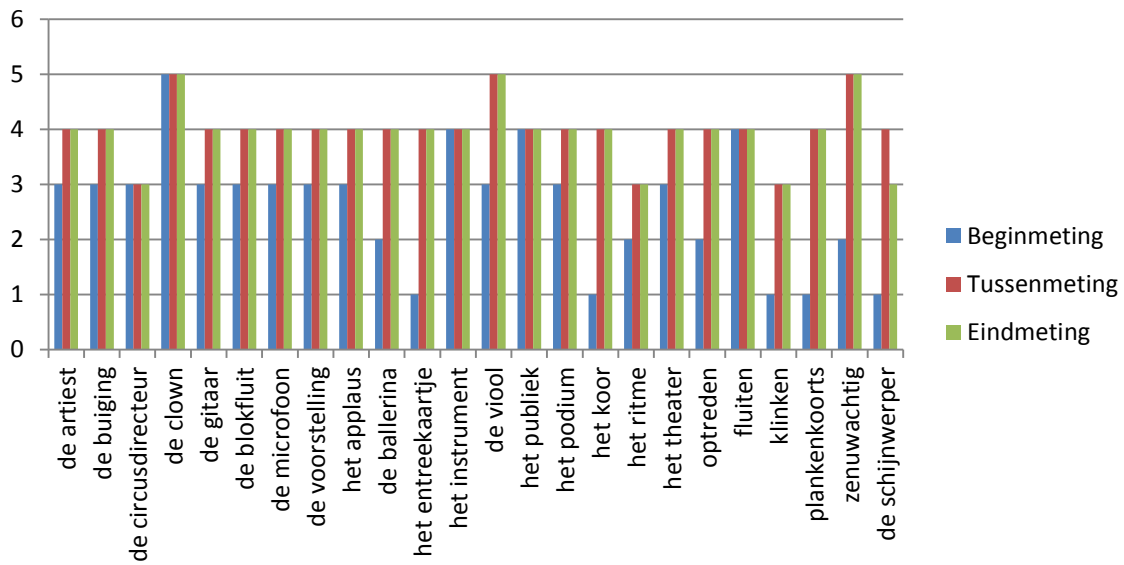
Leerling 5



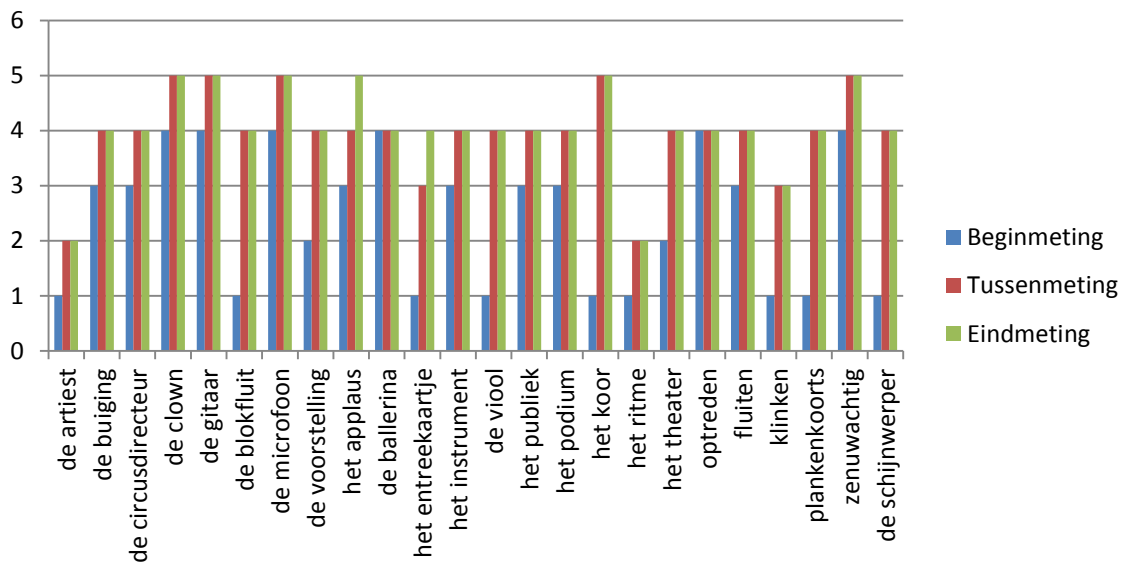
Leerling 6



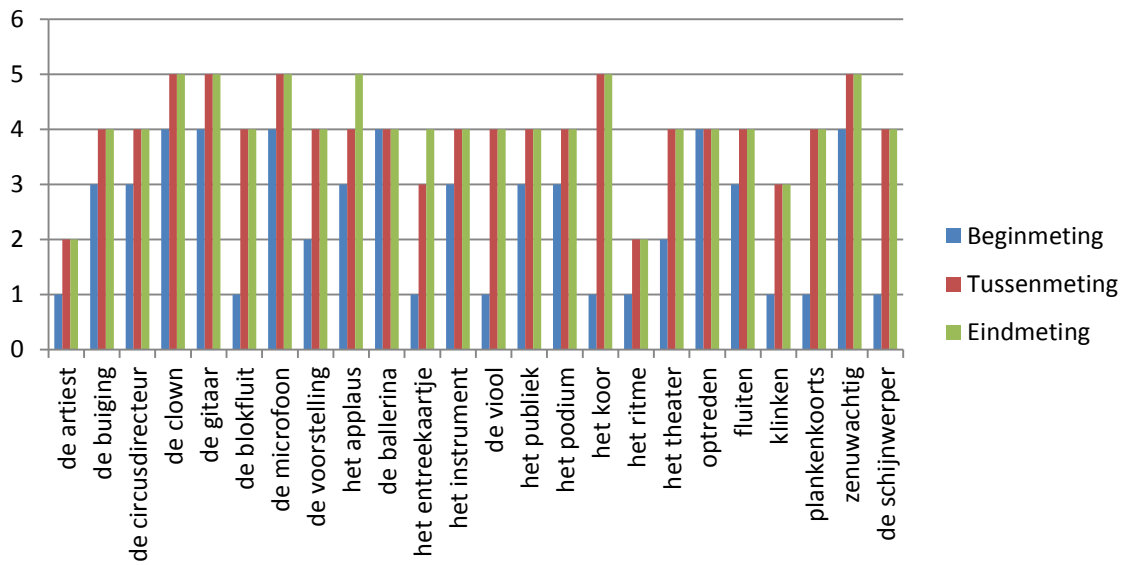
Leerling 7



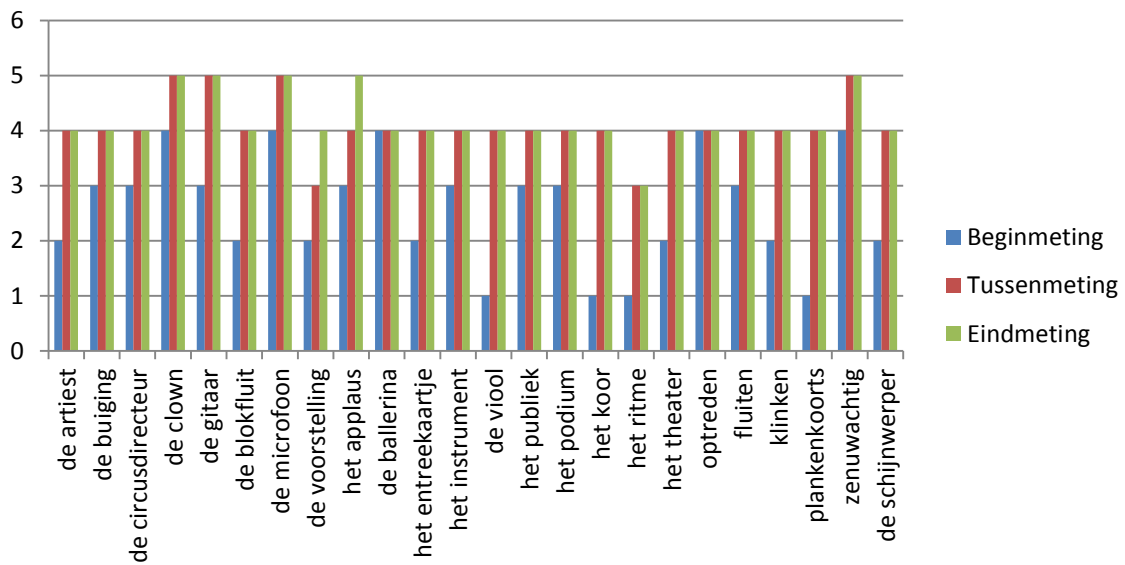
Leerling 8



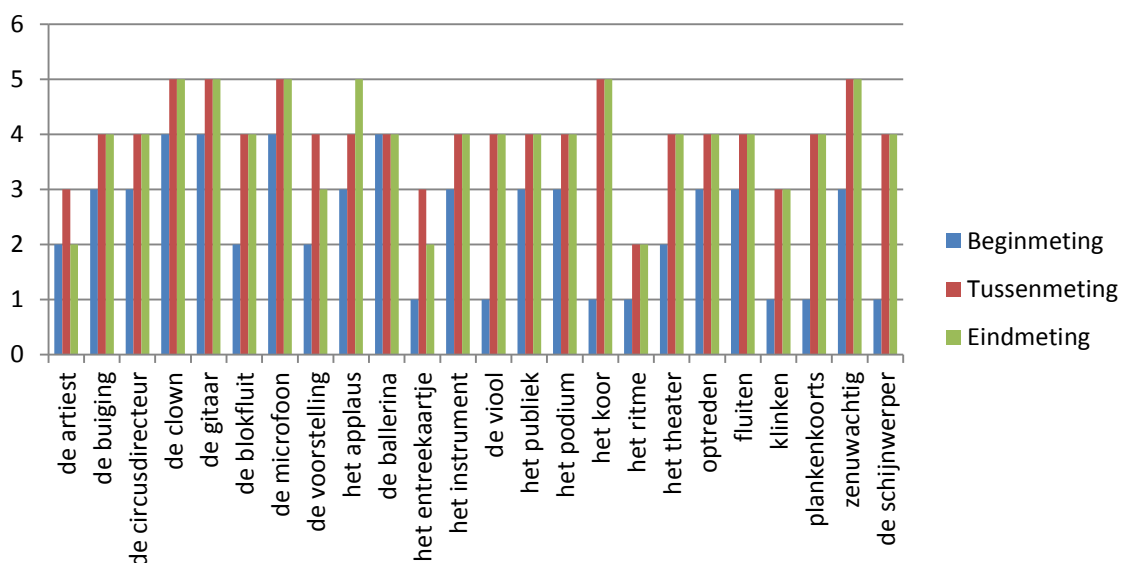
Leerling 9



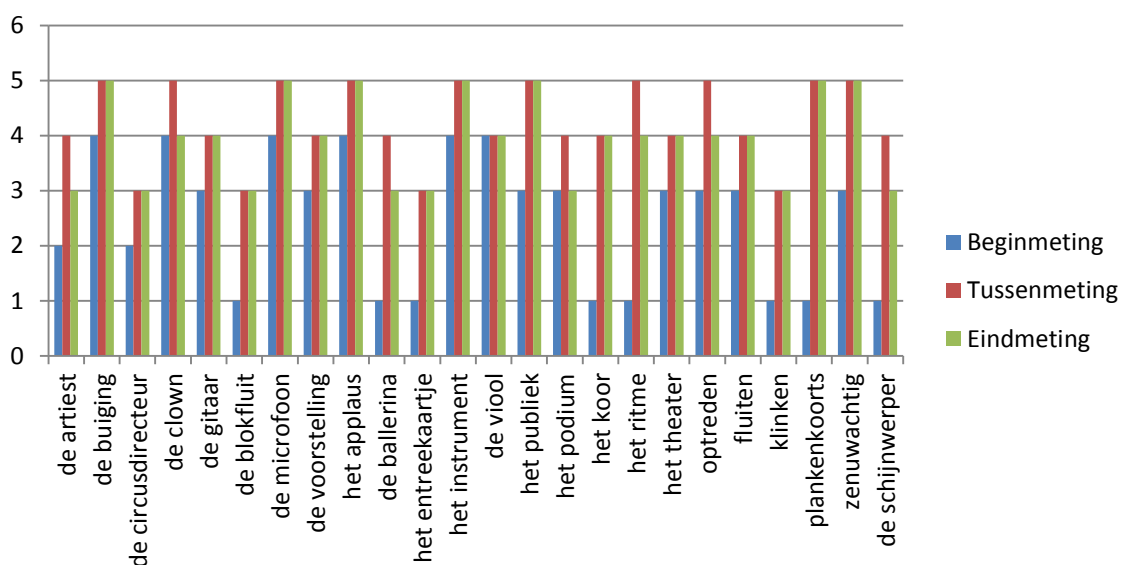
Leerling 10



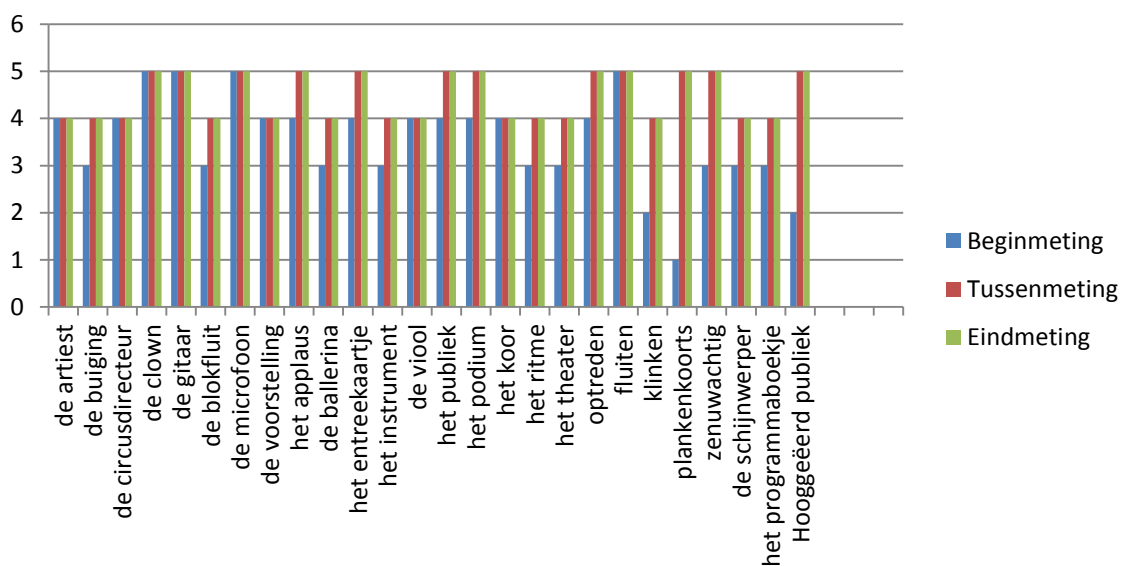
Leerling 11



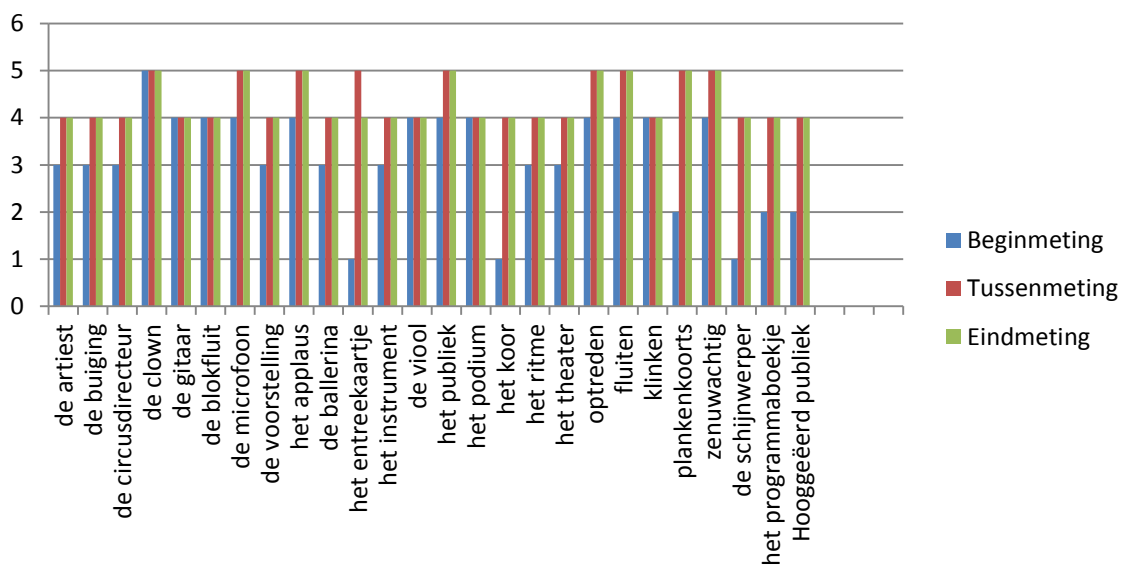
Leerling 12

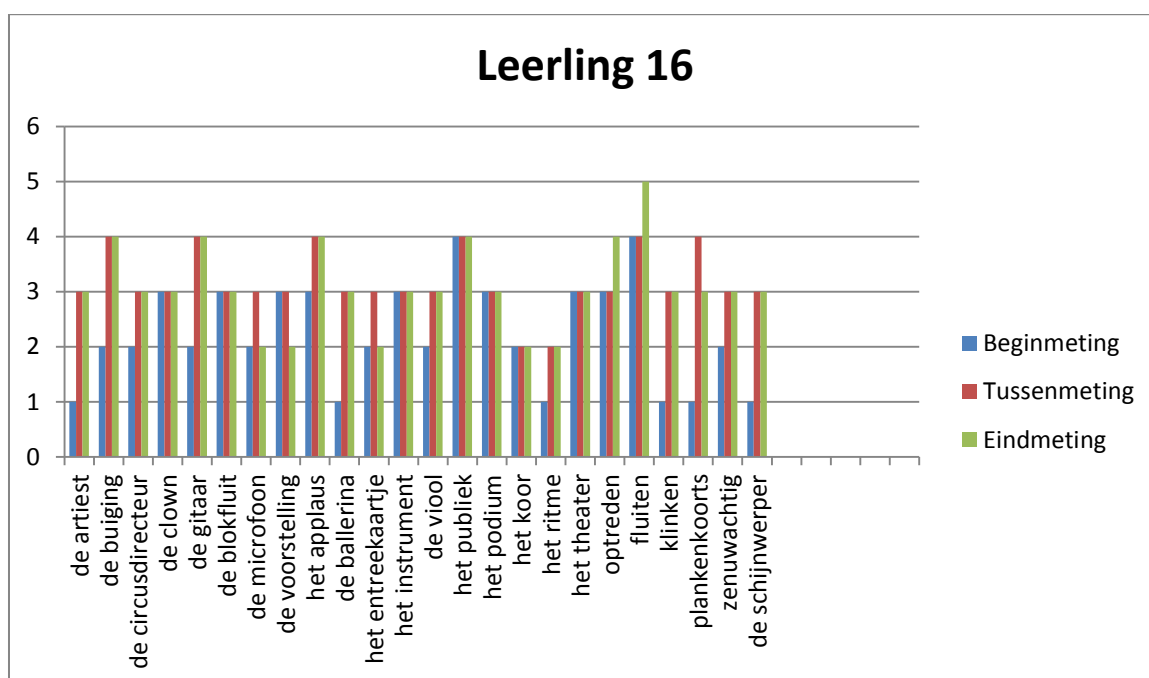
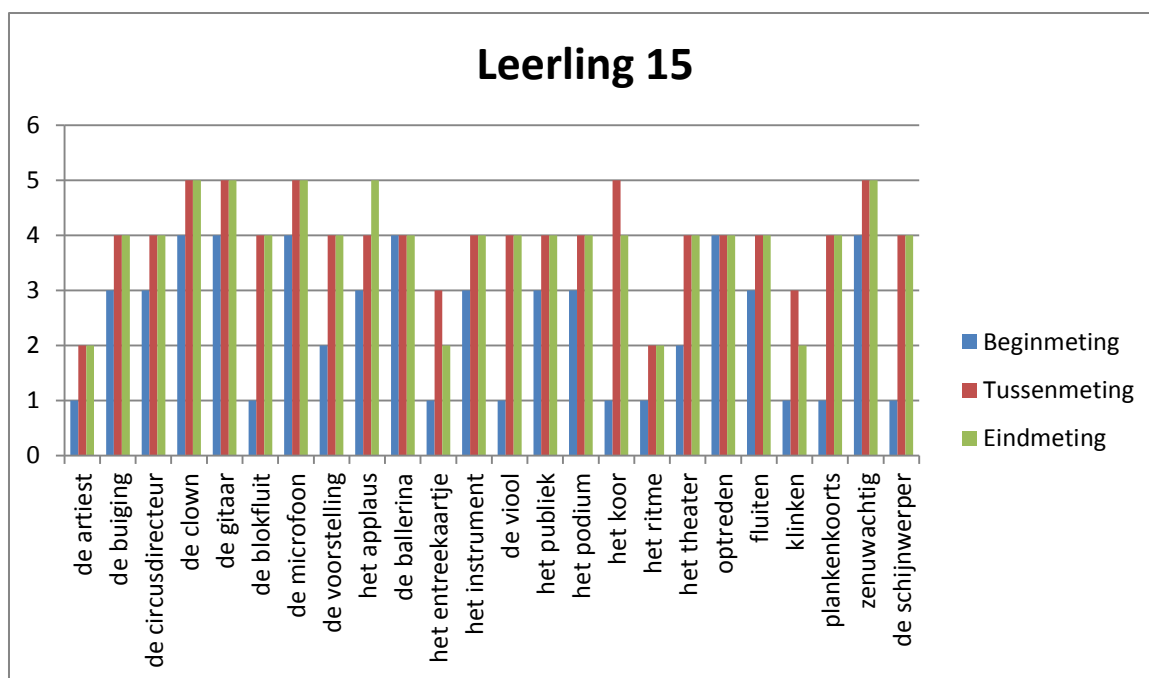


Leerling 13

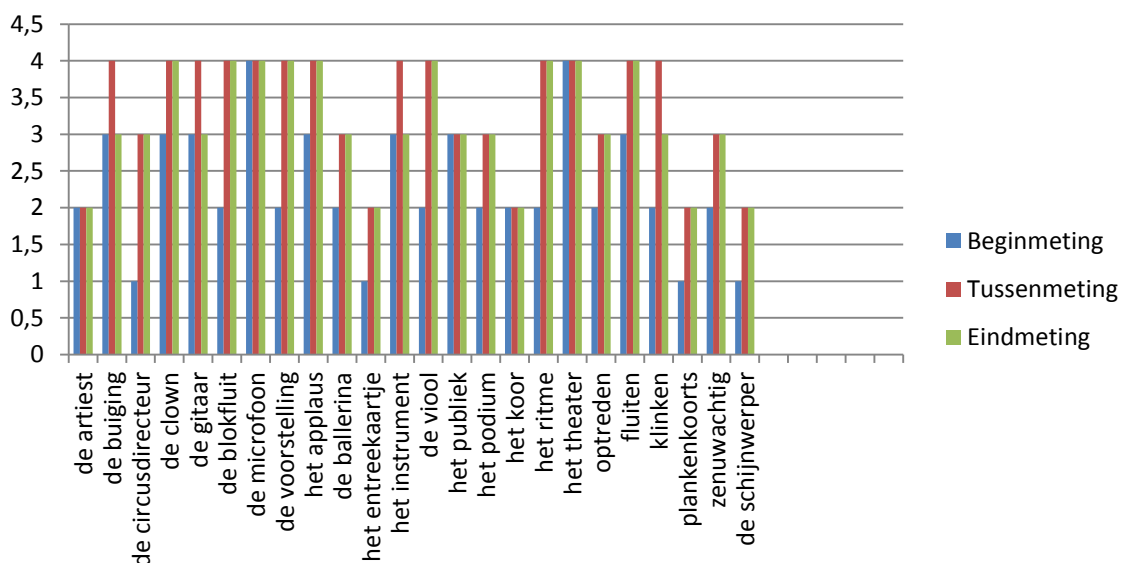


Leerling 14

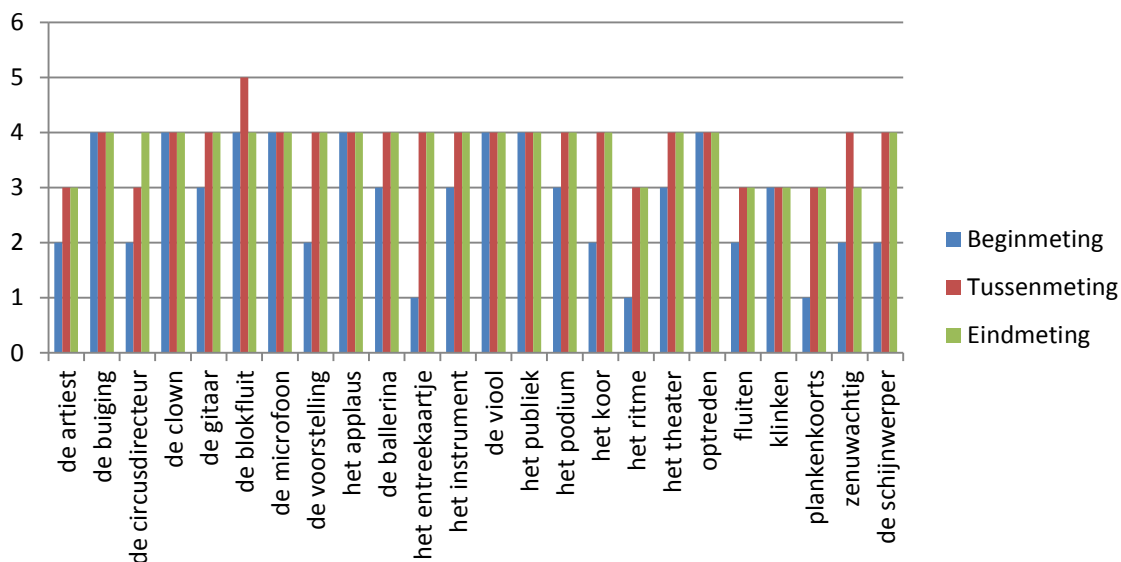




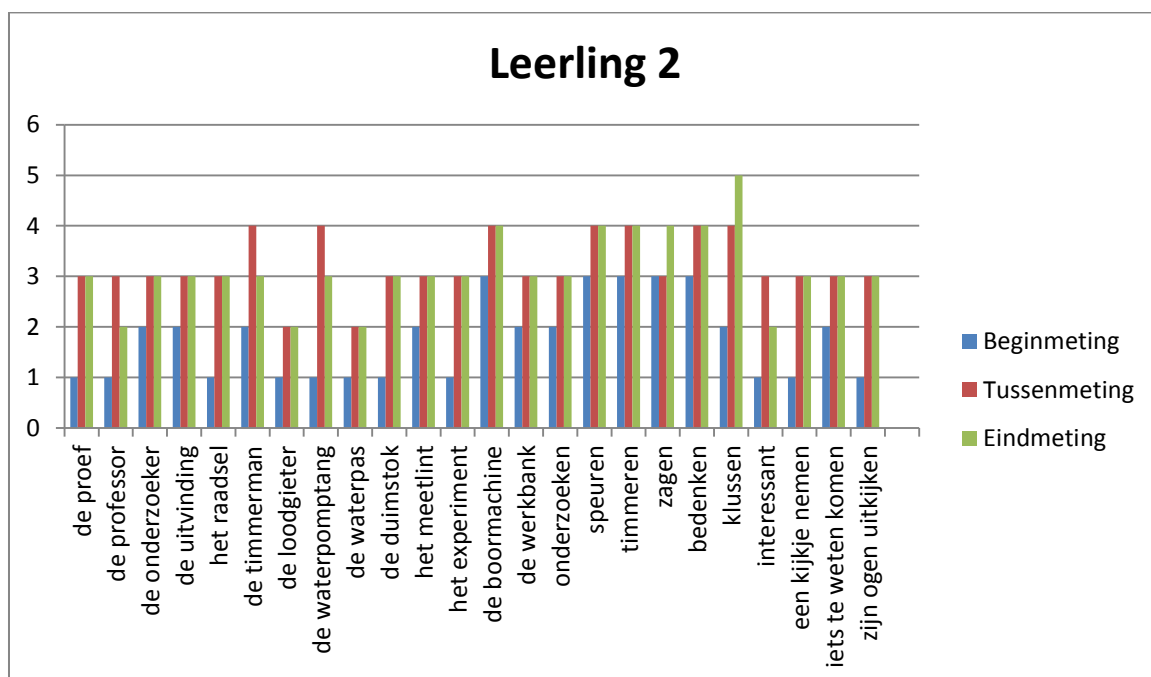
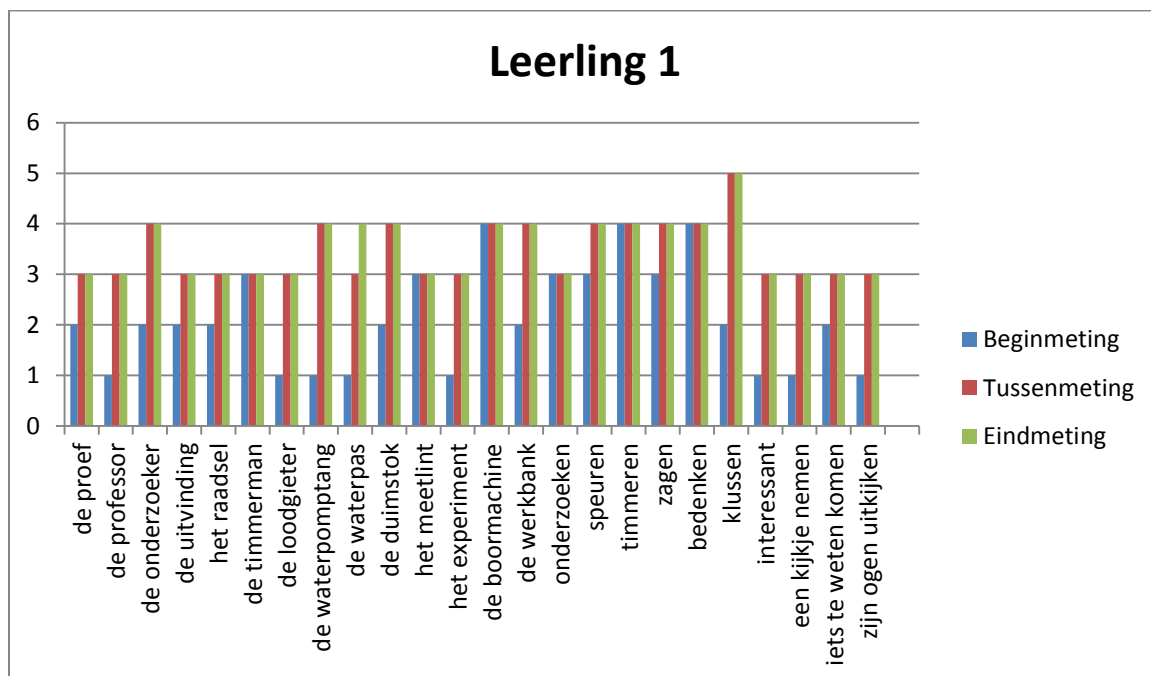
Leerling 17



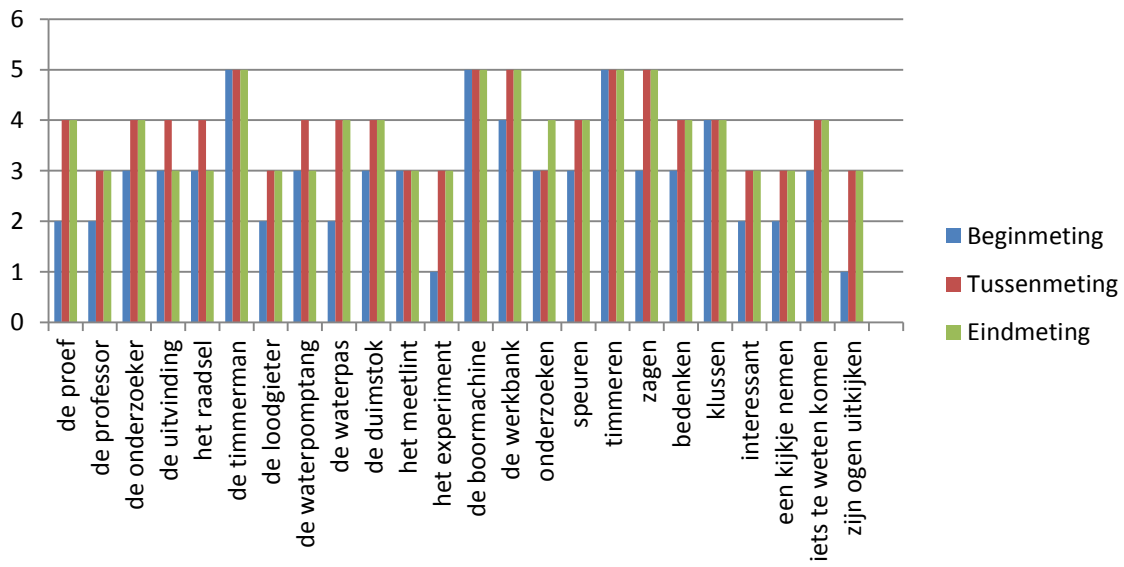
Leerling 18



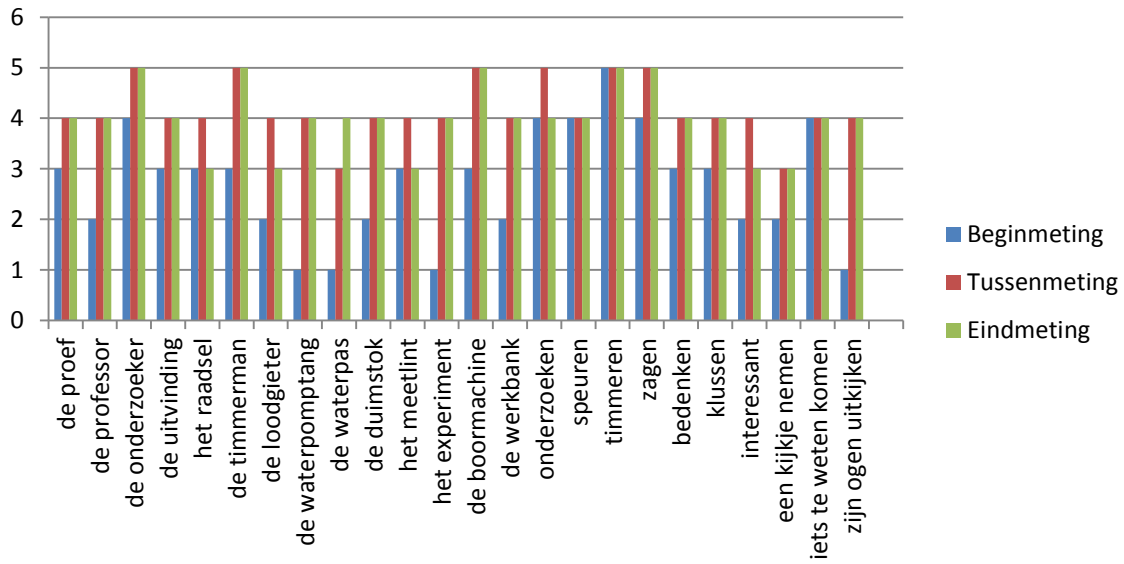
Kern 9:



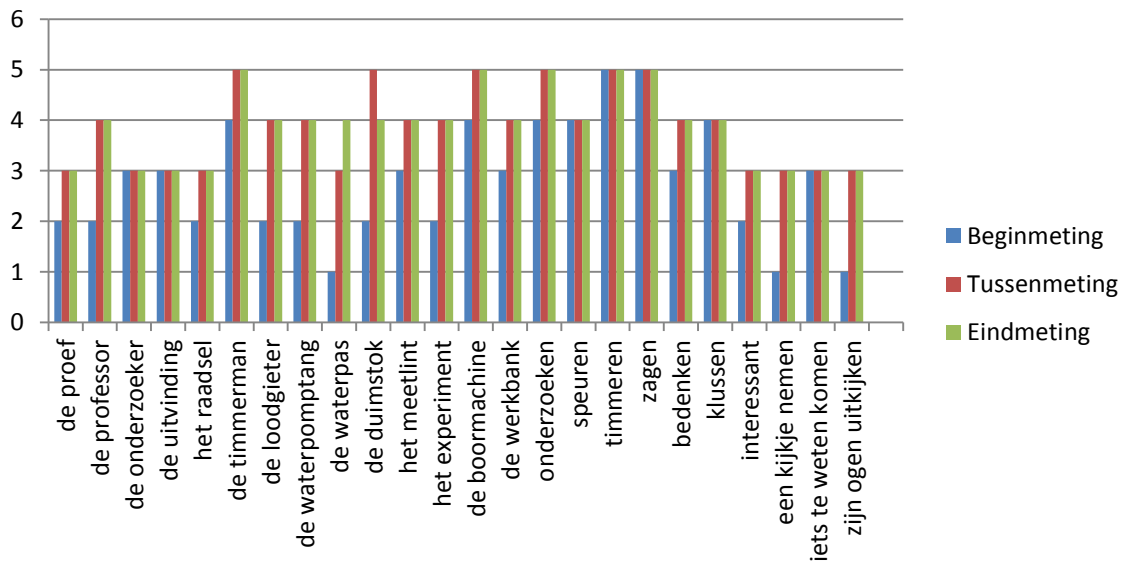
Leerling 3



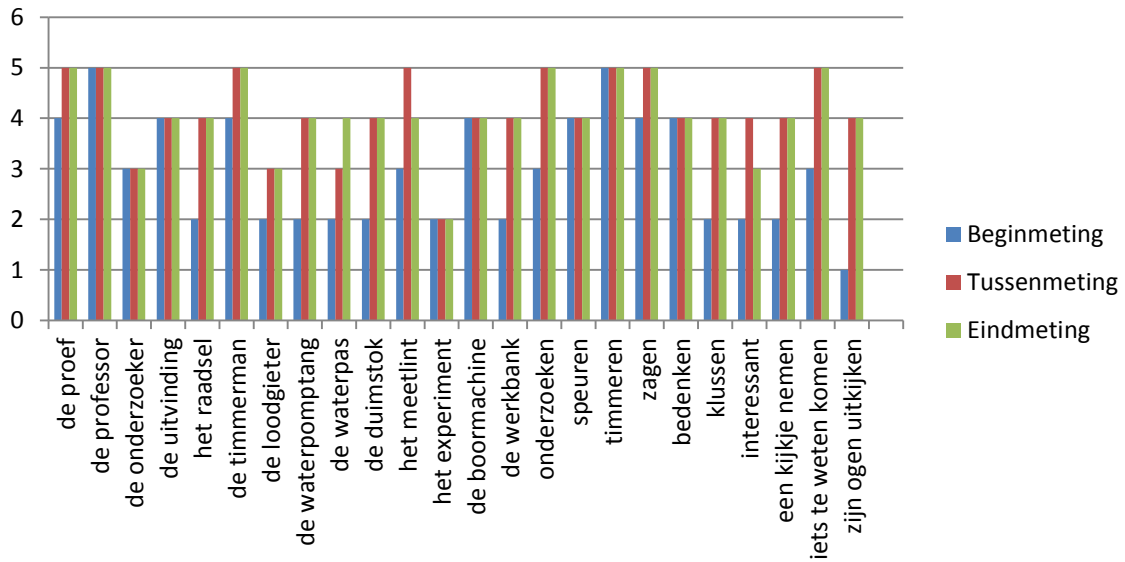
Leerling 4



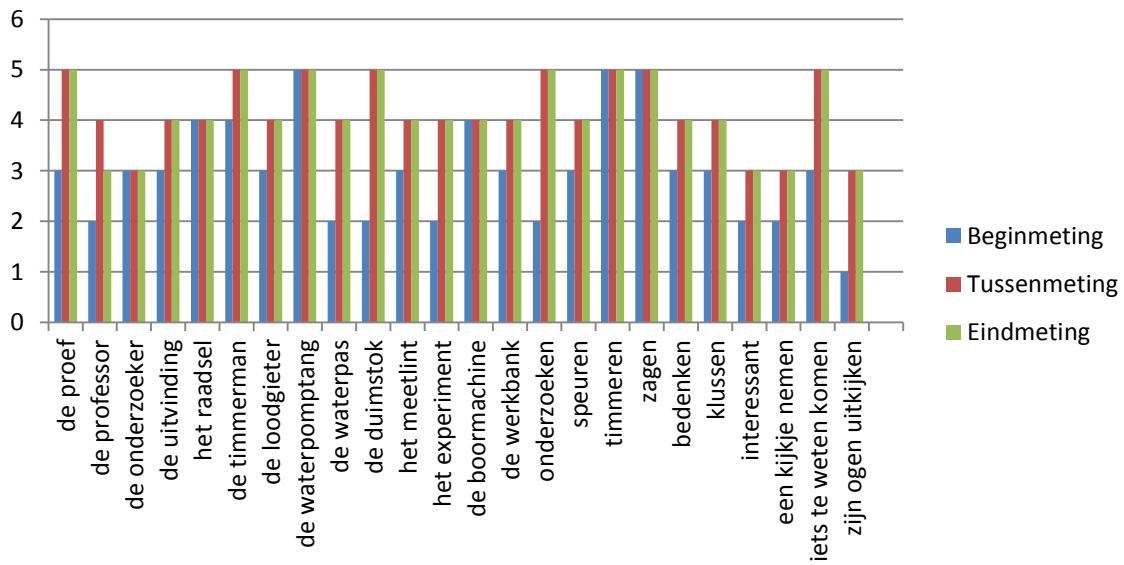
Leerling 5



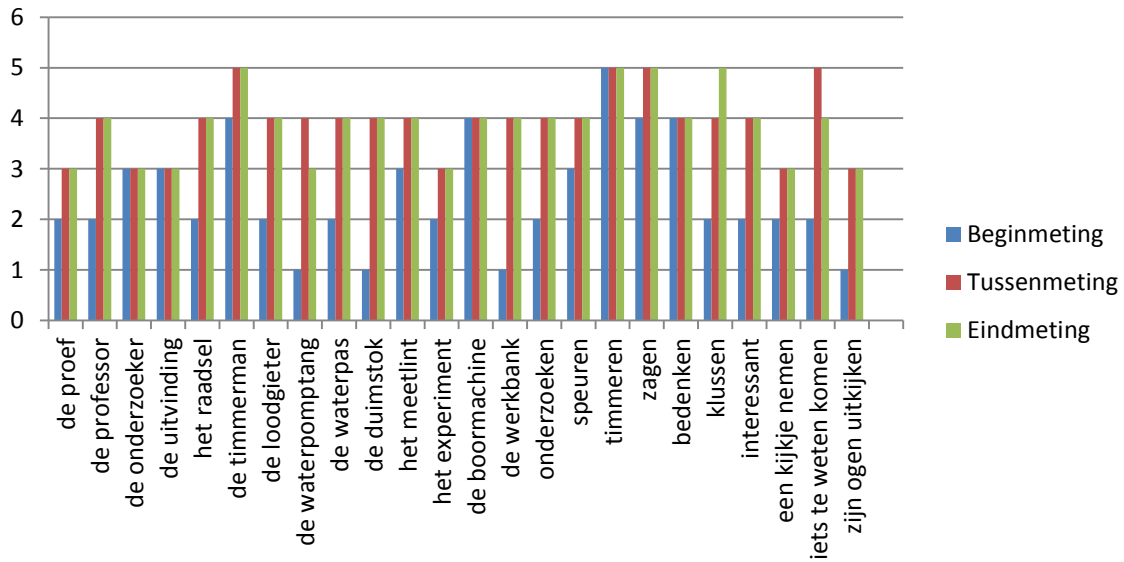
Leerling 6



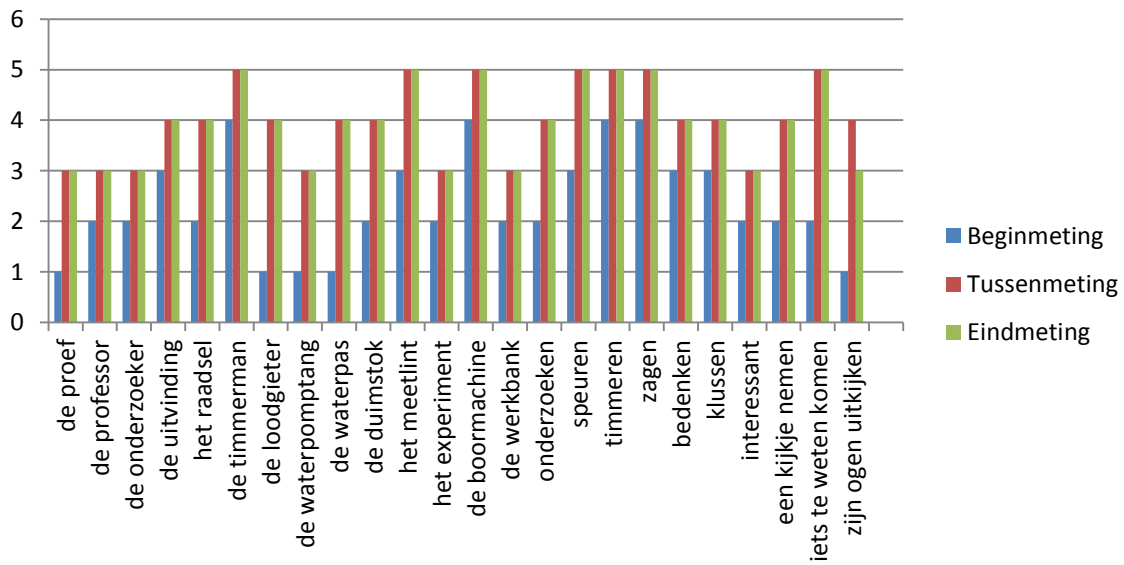
Leerling 7



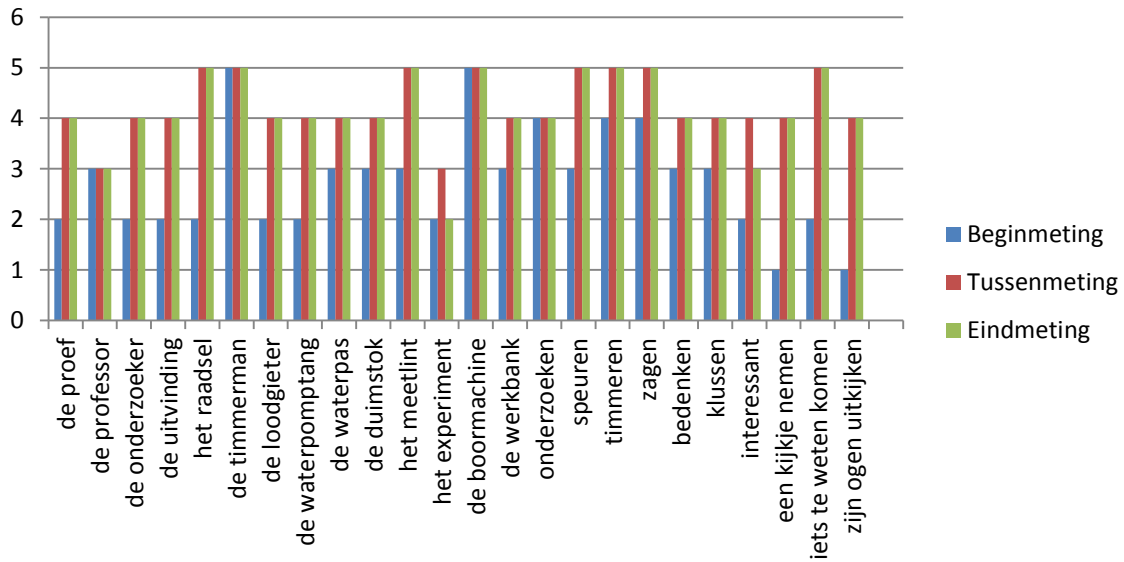
Leerling 8



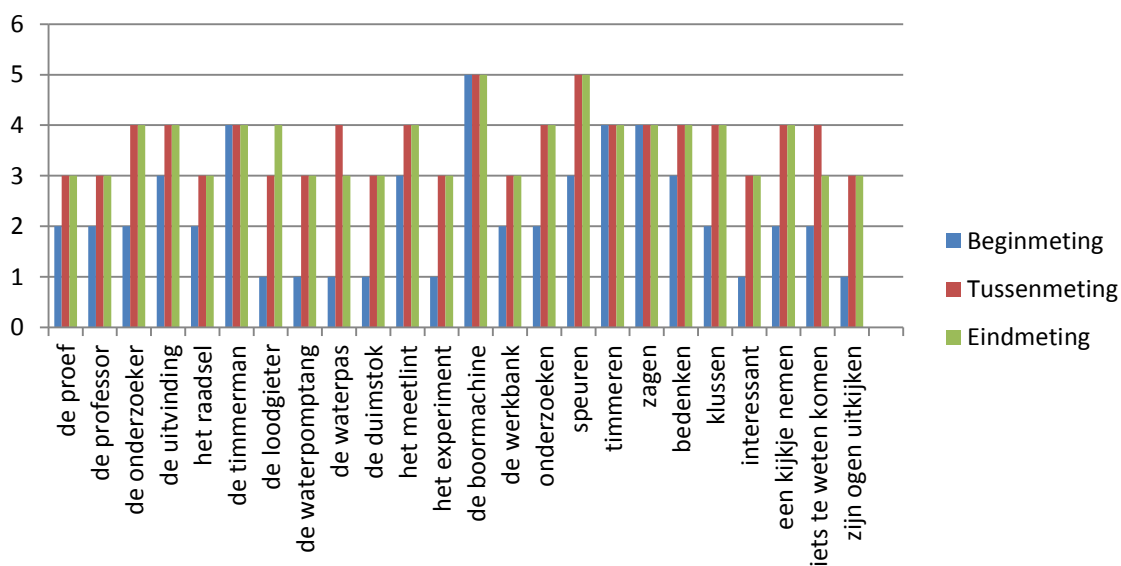
Leerling 9



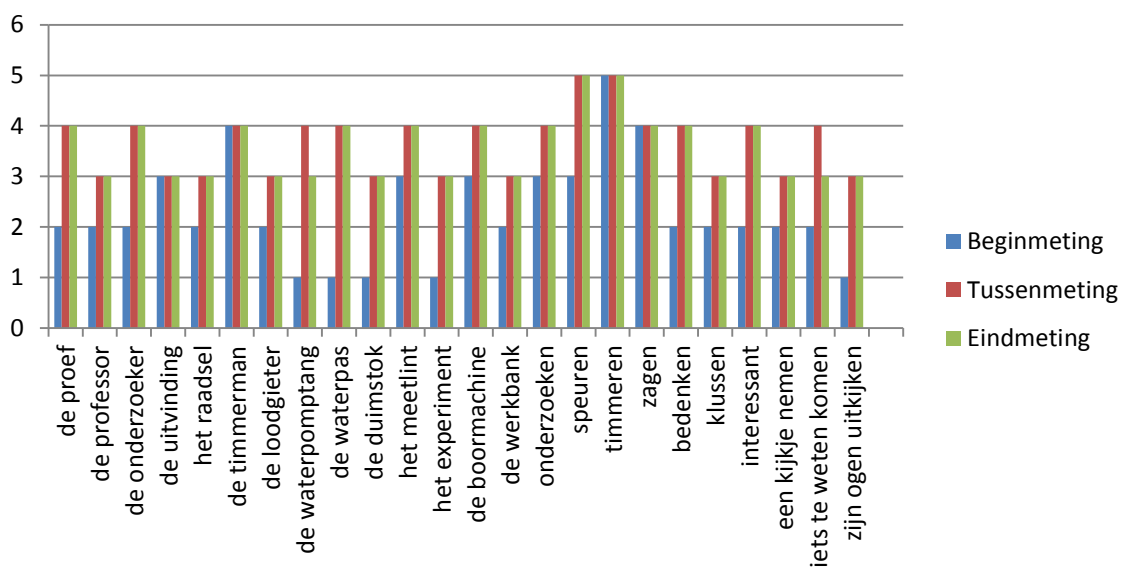
Leerling 10



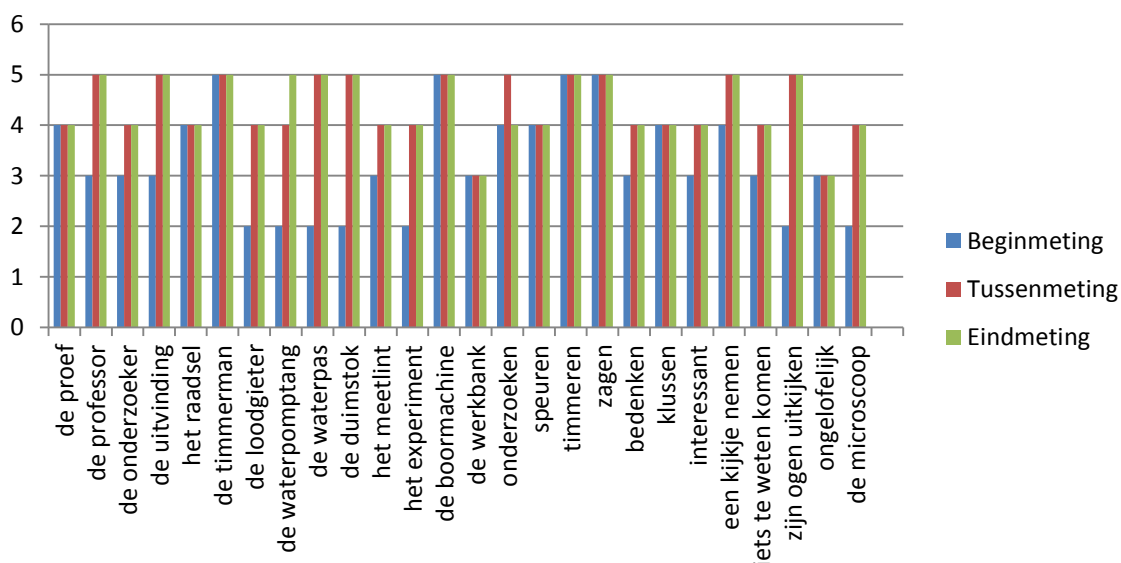
Leerling 11



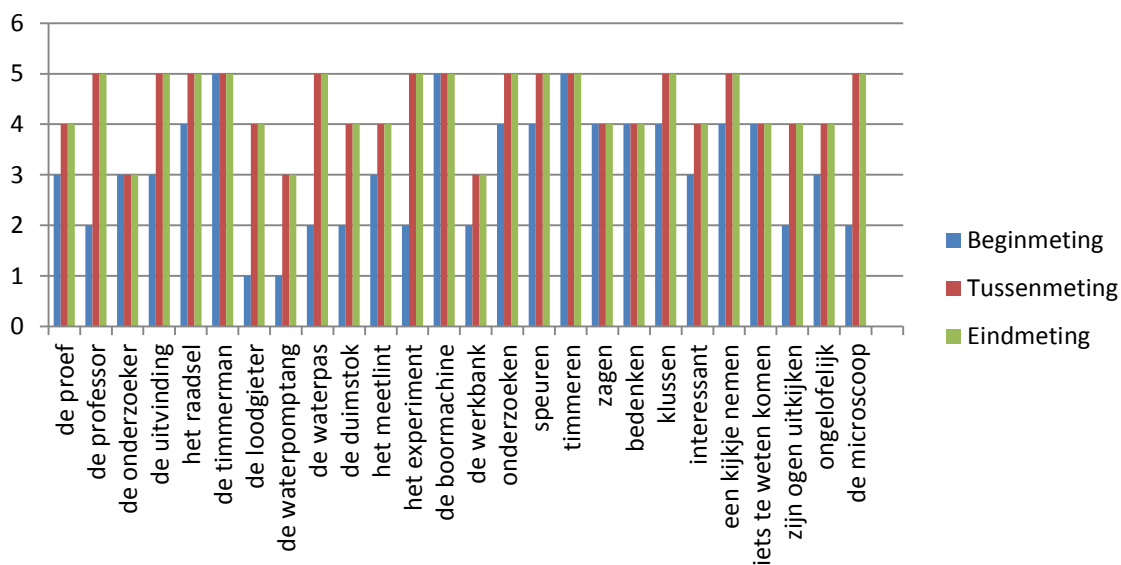
Leerling 12



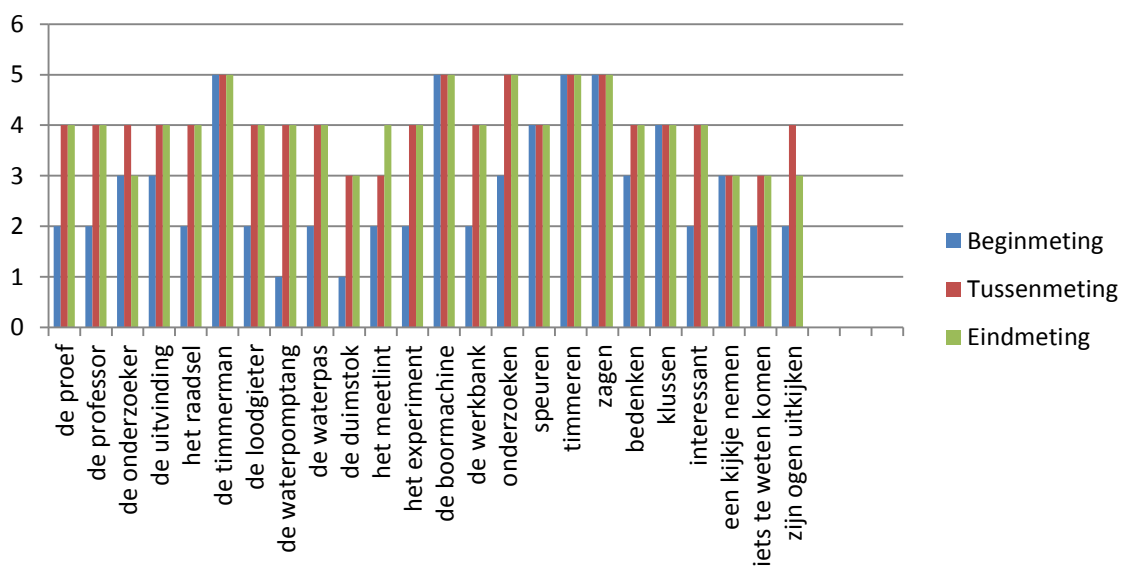
Leerling 13



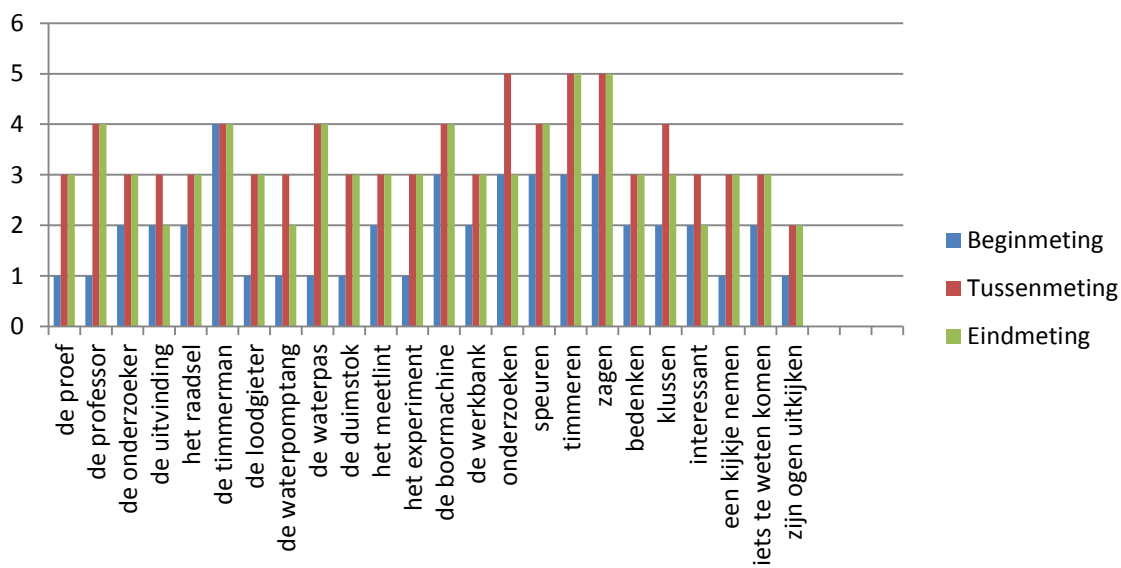
Leerling 14



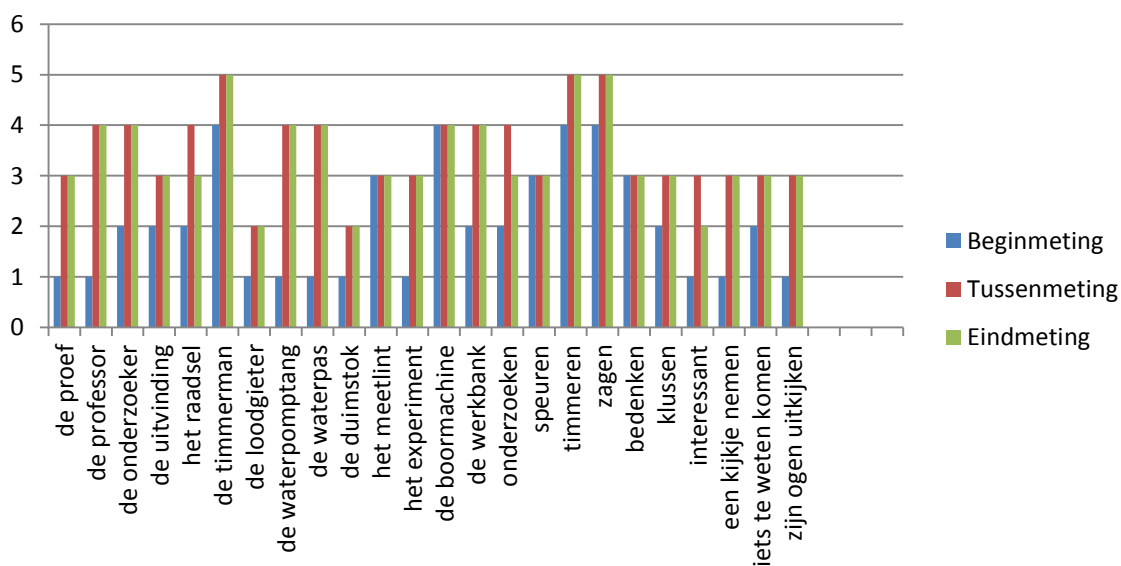
Leerling 15



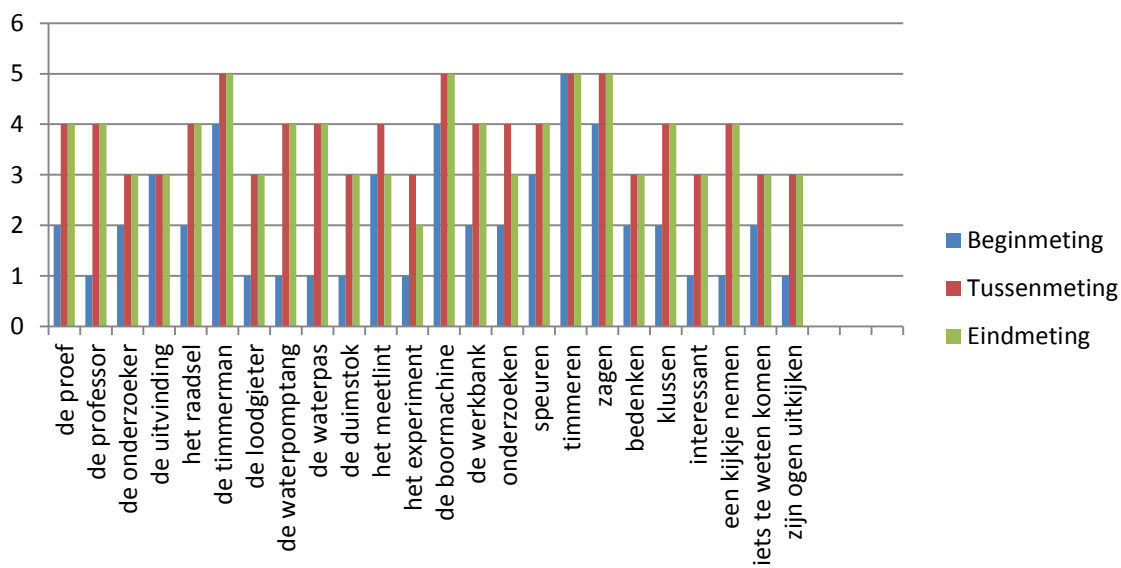
Leerling 16



Leerling 17

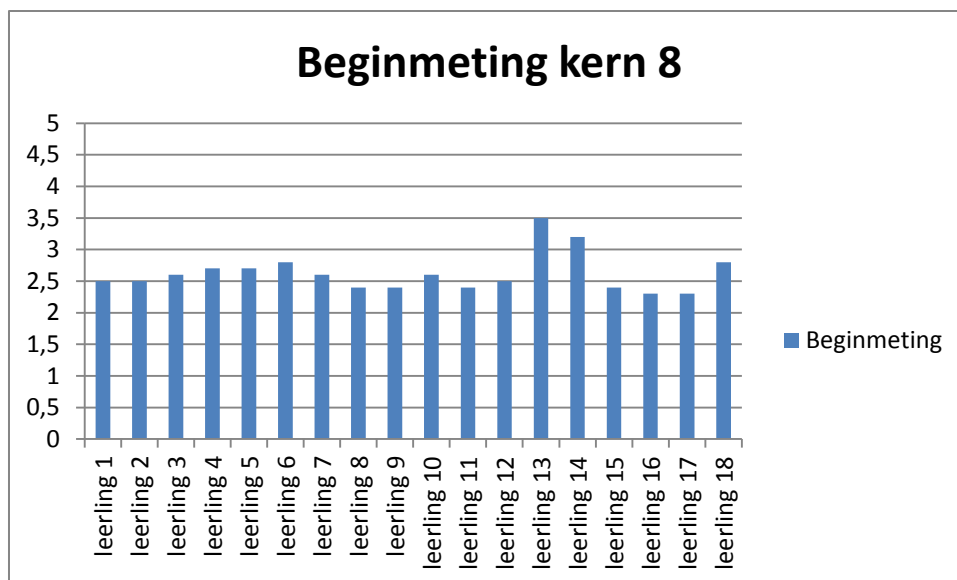


Leerling 18



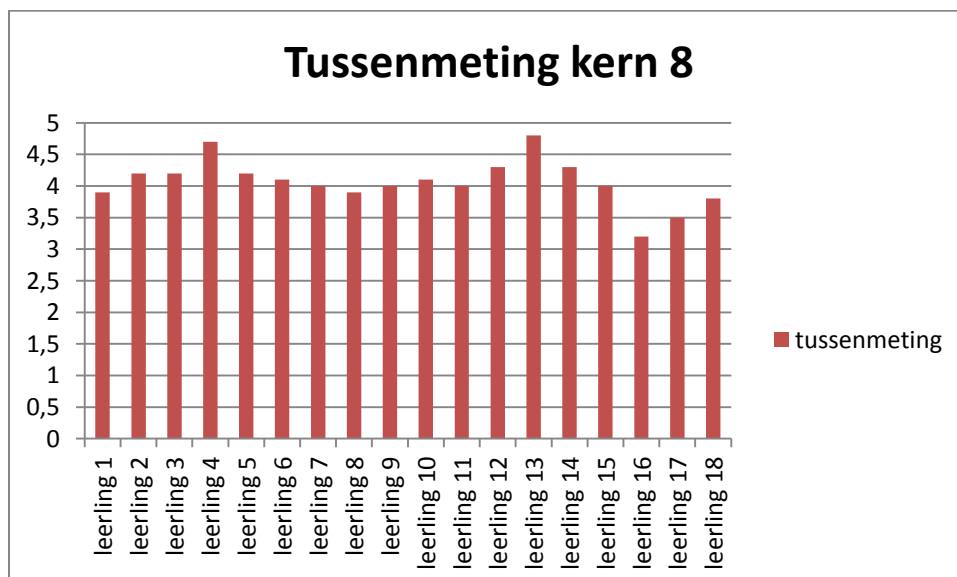
Bijlage 10 Begin-, tussen- en eindmetingen.

Metingen woordenlijst kern 8:



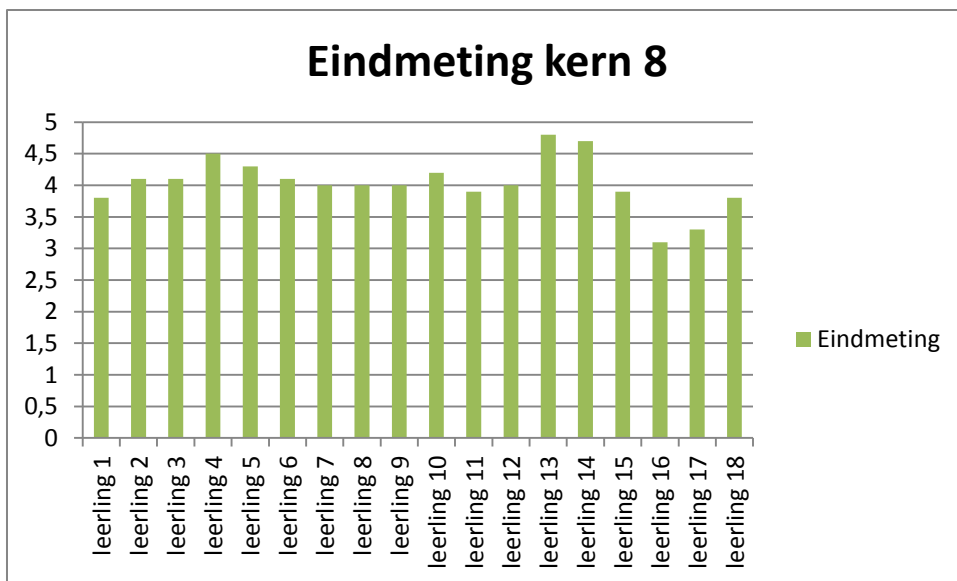
Kolomdiagram 1a: Beginmeting, gemiddelde score niveau woordkennis per leerling, kern 8.

Gemiddelde score beginmeting kern 8: 2,6



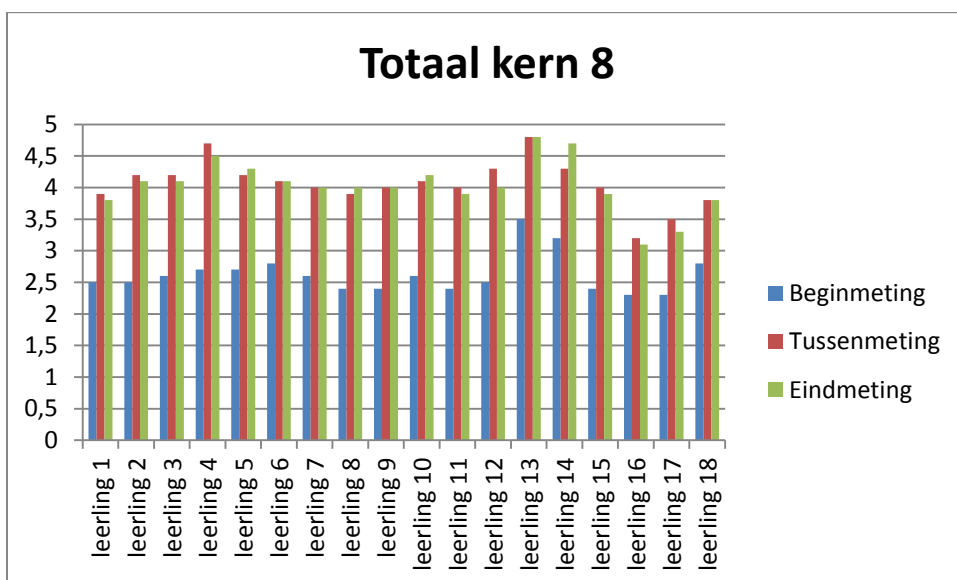
Kolomdiagram 2a: Tussenmeting, gemiddelde score niveau woordkennis per leerling, kern 8.

Gemiddelde score tussenmeting kern 8: 4,1



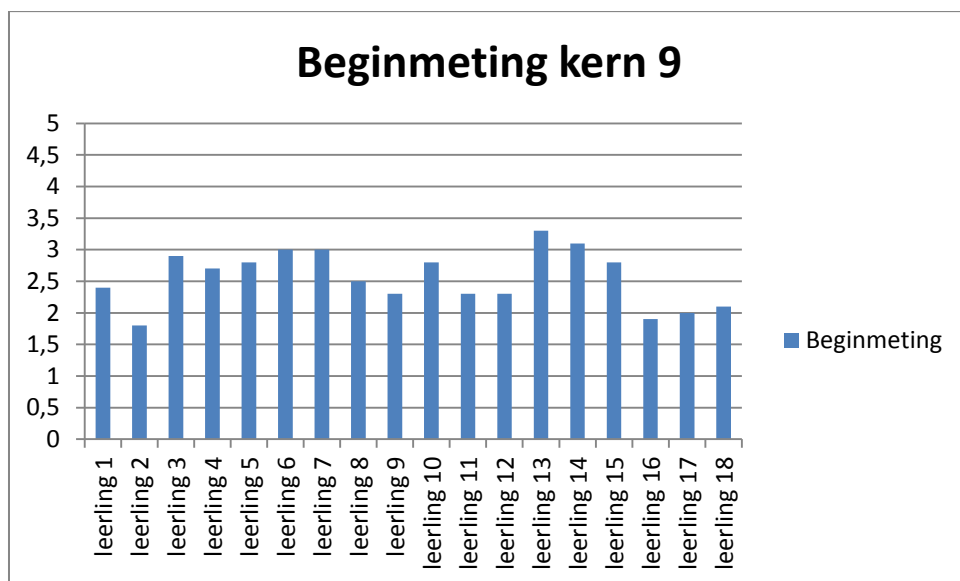
Kolomdiagram 3a: Eindmeting, gemiddelde score niveau woordkennis per leerling, kern 8

Gemiddelde score eindmeting kern 8: 4,0



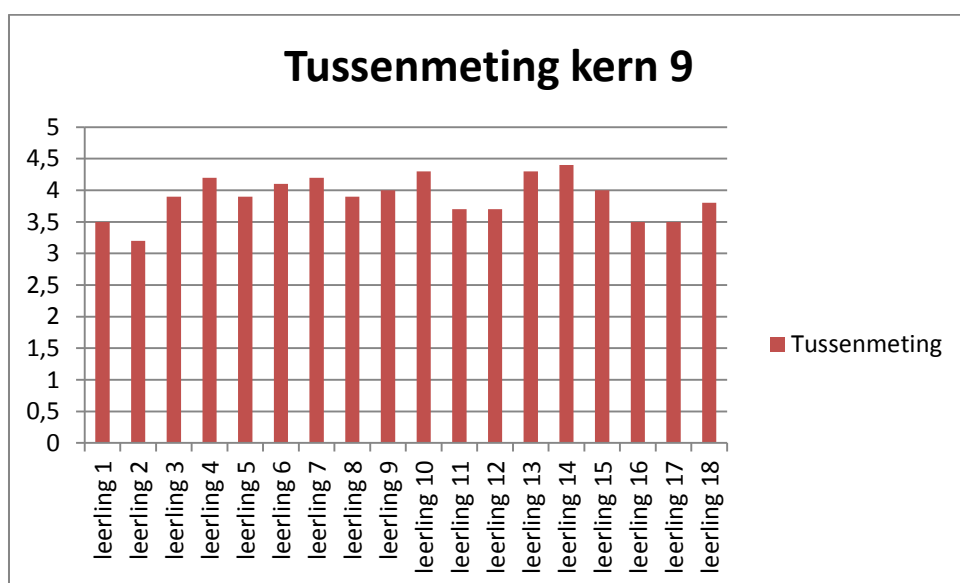
Kolomdiagram 4a: Beginmeting, tussenmeting en eindmeting, gemiddelde scores niveau woordkennis per leerling totaal, kern 8.

Metingen woordenlijst kern 9:



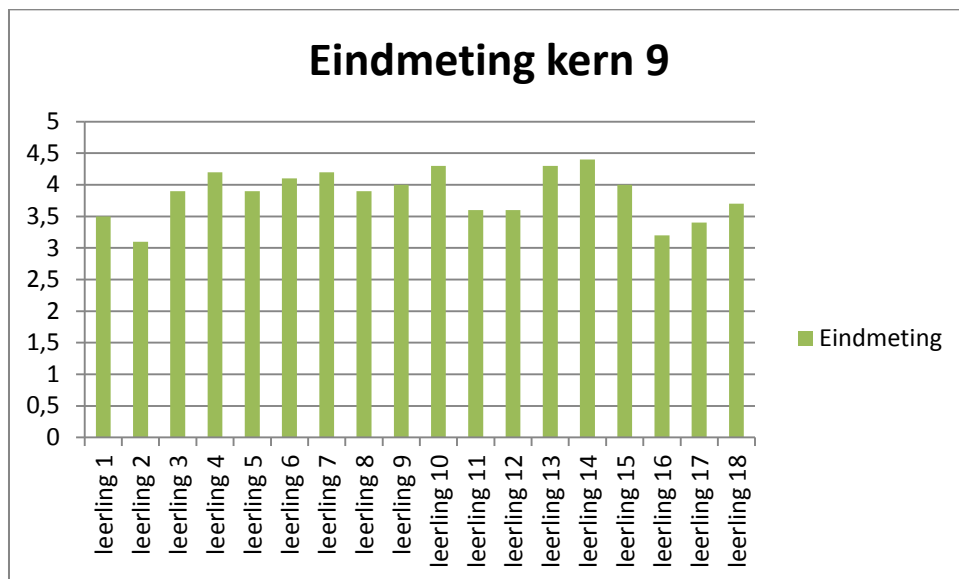
Kolomdiagram 5a: Beginmeting, gemiddelde score niveau woordkennis per leerling, kern 9.

Gemiddelde score beginmeting kern 9: 2,6



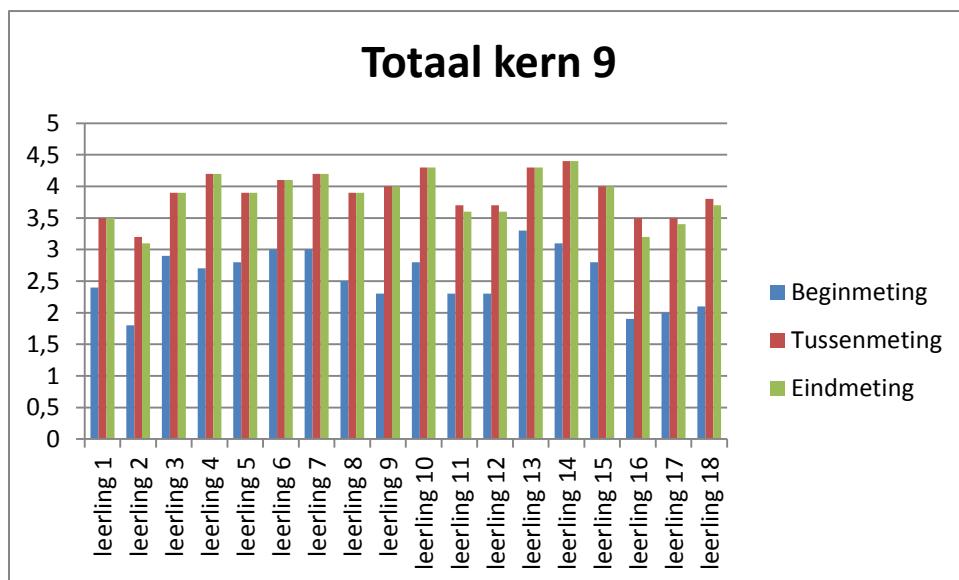
Kolomdiagram 6a: Tussenmeting, gemiddelde score niveau woordkennis per leerling, kern 9.

Gemiddelde score tussenmeting kern 9: 3,9



Kolomdiagram 7a: Eindmeting, gemiddelde score niveau woordkennis per leerling, kern 9.

Gemiddelde score eindmeting kern 9: 3,9



Kolomdiagram 8a: Beginmeting, tussenmeting en eindmeting, gemiddelde scores niveau woordkennis per leerling totaal, kern 9.

Bijlage 11 Scores n.a.v. diagnostische gesprekken teksten met vragen.

Vragen:

1. Ik vind lezen:

Aantal II.

☐	leuk	17
☐	niet leuk	0
☐	saai	0
☐	moeilijk	3
☐	soms leuk, soms niet leuk	1
☐	ander antwoord	0

2. Als je een boek of verhaal leuk vindt, hoe komt dat dan?

Aantal II.

☐	leuk onderwerp	3
☐	leuke titel	2
☐	veel plaatjes	10
☐	hoe boek eruit ziet	3
☐	veel humor	2
☐	veel spanning	14
☐	ander antwoord	1

3. Vond je dit verhaaltje?

K8 K9

☐	leuk	15	12
☐	een beetje leuk	3	5
☐	niet leuk	0	1
☐	ander antwoord	0	0

4. Waarom vond je het leuk/ een beetje leuk/ niet leuk?

K8 K9

☐	geen leuk onderwerp	2	6
☐	leuk onderwerp	15	11
☐	veel moeilijke woorden	1	1
☐	ik kende alle woorden	13	10
☐	ik kende de meeste woorden	5	8
☐	ik kende geen een woord	0	0
☐	ander antwoord	0	0

5. Vond je dit verhaaltje:

K8 K9

☐ makkelijk	12	11
☐ niet makkelijk en niet moeilijk	1	3
☐ een beetje moeilijk	4	3
☐ heel moeilijk	1	1

6. Waarom vond je het makkelijk/ moeilijk?

K8 K9

☐ moeilijke woorden	5	4
☐ moeilijk onderwerp	2	0
☐ makkelijke woorden	12	7
☐ makkelijk onderwerp	10	13
☐ paar moeilijke woorden	2	1

7. Kende je alle blauwe woorden in het verhaal?

K8 K9

☐ ja, alle woorden	15	14
☐ ja, bijna alle woorden	3	4
☐ nee, bijna geen woorden	0	0
☐ nee, geen enkel woord	0	0

8. Kun je het verhaal lezen als je niet alle woorden kent?

K8 K9

☐ ja	16	16
☐ nee	1	1
☐ weet ik niet	1	1

9. Kun je het verhaal begrijpen als je niet alle woorden kent?

K8 K9

☐ ja	2	2
☐ nee	15	15
☐ weet ik niet	1	1

10. Wat doe je als je een woord niet kent?

Aantal II.

☐ gewoon verder lezen	10
☐ woord opzoeken	3
☐ woordbetekenis vragen aan juf	4
☐ iets anders	1

11. Is het verhaal leuker als je de blauwe woorden wel allemaal kent?

K8 K9

☐ ja	17	17
☐ nee	1	1
☐ weet ik niet	0	0

12. Kun je vertellen waarom je dat vindt?

K8 K9

☐ ik begrijp het verhaal beter	17	17
☐ ik kan meteen doorlezen	1	1
☐ ander antwoord	0	0

13. Hoe vond je de woordenschatlessen over 'Theater' en 'Hé hoe zit dat'?

Aantal II.

☐ leuk	14
☐ niet leuk	1
☐ een beetje leuk	3
☐ ander antwoord	0

14. Hoe vond je het samenwerken bij Tweepraat en de toneelstukjes?

Aantal II.

☐ leuk	15
☐ niet leuk	1
☐ een beetje leuk	2
☐ ander antwoord	0

15. Wat heb je geleerd tijdens de woordenschatlessen?

Aantal ll.

☐	veel woorden	11
☐	redelijk veel woorden	5
☐	paar woorden	2
☐	samenwerken	7
☐	ander antwoord	2

Bijlage 12 Data uit observaties Zien

Stellingen m.b.t. betrokkenheid leerling:

Stelling: Heeft plezier in wat het doet.

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Glimlachen tijdens activiteiten		6	3	4	5
Bewegingen van armen of benen		2	2	7	7
Verbale positieve uitingen over de activiteit		1	1	6	10
Snel aan het werk gaan		2	5	5	6
Tevreden geluiden (neuriën, uitroepen)		7	4	5	2

Stelling: Gaat een tijdlang geconcentreerd op in de activiteit

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Voorovergebogen of juist rechtop zitten		2	2	9	5
Op het puntje van de stoel zitten		7	4	3	4
Ingespannen blik		0	2	4	12
Oogbewegingen gericht op de prikkels die voor de activiteit belangrijk zijn		1	0	2	15

Stelling: Toont belangstelling voor het activiteitenaanbod.

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Vinger opsteken		2	0	0	16
Activiteiten volgen met de ogen		3	0	3	12
Hoofd toewenden		0	1	1	16
Levendige oogopslag en in de schoolsituatie inbrengen		1	0	5	12

Stelling: Toont doorzettingsvermogen.

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Andere materialen erbij pakken		5	2	4	7
Doorgaan met een moeilijk werkje		1	1	8	8
Vragen aan een ander hoe het verder moet		0	3	6	9
Doorgaan na hulp		0	3	4	11

Stellingen m.b.t. het welbevinden van de leerling:

Stelling: Komt ontspannen en open over.

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Ontspannen lichaamshouding		3	4	6	5
Regelmatig oogcontact maken		4	1	5	8
Zich vrij in de klas bewegen		3	4	6	5
Zichtbaar genieten van activiteiten		1	2	2	13
Spontane opmerkingen tegen anderen maken		4	3	3	8

Stelling: Heeft duidelijk een eigen inbreng tijdens gezamenlijke activiteiten.

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Praten over eigen ideeën (ik denk..., ik heb ook")		4	3	2	9
Ideeën/voorbeelden aan anderen laten zien		9	2	3	4

Stelling: Komt opgewekt over.

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Rimpels rond de ogen hebben		7	2	6	3
Neuriën of zingen		7	4	5	2
Grapjes maken of in zijn voor een grapje		0	4	3	11
Lachen naar anderen		1	1	6	10

Signalen kunnen zijn:	Dit klopt	niet	beetje	redelijk	helemaal
Glimlachen tijdens activiteiten		6	3	4	5
Bewegingen van armen of benen		2	2	7	7
Verbale positieve uitingen over de activiteit		1	1	6	10
Snel aan het werk gaan		2	5	5	6
Tevreden geluiden (neuriën, uitroepen)		7	4	5	2

Bijlage 13 Feedback Critical friends en studiebegeleider

Ik heb reacties van studiebegeleiders en critical friends per hoofdstuk beschreven (schuingedrukte gedeelten) en daaronder aangegeven wat ik met de feedback gedaan heb. In eerste instantie begeleidde Mevrouw Corvers mijn praktijkgericht onderzoek, dit is vanaf maart overgenomen door de andere studiebegeleider Meneer Ansems.

Hoofdstuk 1:

-Kijk nog eens goed naar je hoofdvraag: belangrijkste – lees ik in aanleiding – is voor jou toch verbetering van het woordenschatonderwijs geïntegreerd in het leesonderwijs teneinde de woordenschatontwikkeling van de leerlingen in groep 3 te stimuleren en van daaruit een doorgaande lijn te ontwikkelen (voor de hele school, je spreekt nl. over groepen in jouw praktijk)? Daarbinnen wil je onderzoeken hoe. Vanuit literatuurstudie en lessen lijkt de woordenschatdidactiek “de 4-takt” veelbelovend evenals rijke contexten en bepaalde werkvormen. Dat kunnen dan deelvragen worden (studiebegeleidster).

Ik ben lang bezig geweest de hoofdvraag concreet en open te formuleren. In eerste instantie was de geformuleerde hoofdvraag te breed en wilde ik het implementeren van de aanpak ook meenemen in het onderzoek. Daardoor zou het onderzoek onoverzichtelijk en te veelomvattend worden. Op advies van mijn studiebegeleidster heb ik de hoofdvraag opnieuw geformuleerd, gericht op verbeteren van het woordenschatonderwijs in mijn eigen groep. De inzet van de Viertaktaanpak kon terugkomen als deelvraag. Het implementeren van de aanpak binnen mijn team is een stap ná het PGO.

-Ik heb jouw hoofdstuk 1 en m.n. je onderzoeksvraag en deelvragen bekeken. Ik denk dat je deelvragen goed passen bij de hoofdvraag

- Je onderzoeksvraag en deelvragen passen naar mijn idee heel goed bij elkaar. De 3 deelvragen geven antwoord op je hoofdvraag. Misschien kun je in deelvraag 1 ‘deze ontwikkeling’ iets sterker formuleren (reacties critical friends).

Hoofdstuk 2

- Dit is een citaat wat jou iets zegt. Maar dat kan de lezer niet weten. Vertel wat jou dit zegt. Dus misschien beter in eigen woorden vertellen en niet citeren. (studiebegeleider)

Ik heb de citaten in eigen woorden geformuleerd.

-En wat doe jij er dan mee in je praktijk? Je somt ze nu op maar kunnen ze niet bij de

respectievelijke onderdelen staan? (studiebegeleider).

Deze opmerking ging over de voorwaarden voor goed woordenschatonderwijs. Ik heb er voor gekozen uit te leggen waar ze terugkomen in het onderzoek, maar vond een opsomming wel relevant, omdat het gezien kan worden als een samenvatting van de gebruikte interventies en denkwijzen uit de beschreven visies, die gebruikt worden in het onderzoek.

Naar aanleiding van deze vraag ben ik gaan beschrijven hoe de verschillende visies terugkomen in mijn onderzoek en dus in mijn praktijk.

-Ik heb je hoofdstuk doorgelezen. Een mooi hoofdstuk met goede theorie.

Ik heb er feedback bijgeschreven. Soms ook bevestiging van jouw theorie die ik in de praktijk zo heb ervaren. Ik heb een paar dingen over de indeling gezet.

Het zijn ideeën je hoeft ze niet te gebruiken. Ik dacht dat het duidelijker is om in de inleiding je motivatie en je doel van dit hoofdstuk te zetten, wat je ook doet. Maar ook neer te zetten wat je in dit hoofdstuk kan verwachten. Je helpt de lezer dan met het lezen van het hoofdstuk en je kan sommige inleidingen van paragrafen dan weglaten. (critical friend)

-Als afsluiting kan je misschien zetten welke bovenstaande theorieën jij gaat gebruiken in je onderzoek. Misschien kan je in de inleiding van je hoofdstuk een leeswijzer zetten. Je bespreekt hierin wat in dit hoofdstuk aan de orde komt. Voor de lezer maak je de lijn in je hoofdstuk vooraf duidelijk, dit maakt het lezen makkelijker. (critical friend)

-Ik heb jouw hoofdstuk 2 gelezen. In de inleiding maak je een hele snelle overgang van technisch lezen naar woordenschatonderwijs. Ik heb daar een opmerking bij gezet, voor mij was dat niet helemaal duidelijk. Verdere opbouw is heel helder, duidelijke lijn, duidelijke stellingname, goed taalgebruik. Je gebruikt veel verschillende literatuur. Gebruik je al die ideeën bij de uitvoering van je onderzoek? Als dat niet zo is, dan kun je daar nog in schrappen, zodat je niet aan te veel woorden komt. Niet relevante literatuur hoeft je niet te benoemen. Tenminste, als het geen effect heeft op jouw handelen / onderzoek. (critical friend)

-Consequent zijn: Na iedere opsomming wel of geen punt. Niet de ene keer wel en de andere keer niet. Ik denk dat je voor jezelf keuzes moet maken. Je hebt waarschijnlijk heel veel gelezen, maar kunt niet alles gebruiken i.v.m. je aantal woorden. Aan het begin van een hoofdstuk altijd even aangeven wat de lezer kan verwachten en aan het einde een bruggetje

maken naar het volgende hoofdstuk. (critical friends)

Ik ben gaan kijken naar de opbouw van mijn hoofdstuk en heb een duidelijkere inleiding geformuleerd. Verder heb ik, noodgedwongen, veel theorie geschrappt. Een critical friend heeft me geadviseerd in bekijken welke stukken relevant waren voor het onderzoek. Ik vond dat zelf moeilijk; ik had veel literatuur gelezen en kon in eerste instantie geen prioriteiten stellen, omdat ik teveel in de theorie zat. Een frisse blik van een relatieve buitenstaander heeft me daarbij dus goed geholpen. Omdat ik te veel woorden dreigde te gebruiken, moest ik heel kritisch gaan kijken naar welke visies terug zouden komen in mijn onderzoek.

Hoofdstuk 3

-In je inleiding sec vermelden wat in dit hoofdstuk te vinden is. (studiebegeleidster)

Ik heb de inleiding aangepast en concreter gemaakt.

*-Geef een definitie van triangulatie en validiteit, en hoe je ze waarmaakt in je stuk.
(studiebegeleidster)*

Naar aanleiding van deze opmerking heb ik de definitie en verantwoording toegevoegd aan dit hoofdstuk.

- Waarom en waarop baseer je dan de aanpassing ? (studiebegeleider)

Deze opmerking ging over de aanpassing die ik gemaakt had in het schema van Beck, McKeown & Kucan (2002) over niveaus van woordkennis. Ik heb deze aanpassing, die eerst pas in een later hoofdstuk beschreven stond, hier uitgelegd en verantwoord waarom ik de aanpassing gedaan heb.

-Wat is je selectie geweest en wat is de verantwoording van keuzes?(studiebegeleider)

Deze opmerking ging over de woordselectie. Ik heb concreet geformuleerd waarop de selectie gebaseerd is en waar de woorden vandaan komen.

-Onderzoeksmethoden staan niet vermeld.(studiebegeleider)

De onderzoeksmethoden had ik eerst geformuleerd onder het kopje data-analyse. Dit was verwarrend, omdat dit de onderzoeksmethoden betrof. Ik heb de kop data-analyse

weggehaald en de genoemde methoden onder het kopje onderzoeksmethoden gezet.

-Een mooi hoofdstuk. Je hebt alles duidelijk verwoord.

Ik weet niet zeker of je tijdspad uiteindelijk in je PGO zelf moet staan. Of dat je hem bij kan voegen als bijlage. (critical friend)

Het tijdsplan heb ik toegevoegd als bijlage in verband met het toegestane aantal woorden

- Een idee, misschien kan je een link leggen van Passend Onderwijs, waarin de diversiteit van leerlingen zal toenemen binnen het regulier onderwijs, anders dan in Finland waar de diversiteit niet toeneemt. (critical friend)

Ik heb in dit hoofdstuk en ook later in het PGO, gewezen op de verantwoordelijkheden die de leerkracht heeft m.b.t. relatie Passend Onderwijs en goed woordenschatonderwijs.

-Ik heb je hoofdstuk 3 gelezen. Helder geformuleerd, mooi stuk internationalisering. Je spreekt over onderzoek (aan het einde van je hoofdstuk). Misschien kun je aangeven welk onderzoek je bedoelt. Je wil het woordenschatonderwijs in je groep verbeteren evenals de leesmotivatie. Dat komt heel duidelijk naar voren.

Ik heb hier en daar een opmerking geplaatst. Hopelijk heb je er iets aan.(critical friend)

-Helder stuk. Je beschrijft duidelijk je aanpak en doel. Je gebruikt 2 keer kort achter elkaar het woord 'doel'. Misschien kun je de zin anders formuleren, of een ander woord ervoor gebruiken. Goed stuk. Internationalisering!!(critical friend)

Mijn critical friends weten hoe ik bezig ben geweest met internationalisering. Bij mijn onderzoeksvoorstel was het me niet gelukt dit voldoende te verwerken. Dat is me in dit PGO beter gelukt, vandaar de opmerking.

-Proberen om academisch te schrijven dus niet teveel 'ik' en 'mijn....'. 'Mijn onderzoek' vervangen door bijv. het onderzoek...dit onderzoek.....(critical friend)

Ik vond het moeilijk een evenwicht te vinden in academisch schrijven en schrijven vanuit mijn persoon. Bij mijn samenvatting kreeg ik als feedback dat door het niet gebruiken van woorden als 'ik' mijn persoon niet altijd voldoende naar voren kwam in de toets. Deze critical friend geeft aan dat het juist academischer moet. Ik heb het woord ik zoveel mogelijk vermeden. In de reflectie is mijn persoon hopelijk wel voldoende herkenbaar.

Hoofdstuk 4

- De wijze waarop je van de ruwe data naar de te presenteren data bent gekomen. Hoe heb je alles geanalyseerd. Welke keuzes heb je gemaakt om het zo te presenteren? Dat is de kern. Bedenk of je dat gedaan hebt. Pas in H5 ga je de data aan je theorie koppelen en je conclusies trekken.

-Goed opgelost. Toch liever een kolom i.p.v. een lijn.(studiebegeleider)

Op advies van mijn studiebegeleider heb ik de lijngrafiek veranderd in staafdiagrammen, en dit ook verantwoord: omdat een lijn impliceert dat er tussen de metingen nog een bepaalde groei is, is een staafdiagram nauwkeuriger. Een groei kan er best zijn, maar niet perse gelijk verlopend als de lijn doet vermoeden. Ik heb aangegeven waarom ik de data heb gepresenteerd in staafdiagrammen, grafieken en percentages.

Ik had de vraag gesteld of in hoofdstuk 4 ook al conclusies konden staan. Op advies van mijn studiebegeleider heb ik me in hoofdstuk 4 beperkt tot dataweergave en alleen hier en daar al een heel voorzichtige conclusie beschreven als iets erg opvallend was. In hoofdstuk 5 heb ik data en theorie volledig aan elkaar gekoppeld.

Je stuik ziet er helder en duidelijk uit. Ik kan lezen wat je gedaan hebt en waar je de relaties ziet.(studiebegeleider)

Deze feedback gaf weer wat moed door de bevestiging dat duidelijk beschreven is wat ik gedaan en geconcludeerd heb.

-Als de aanpak hetzelfde is dan hoe je daar niet op terug te komen in H4. Ga daar in H5 je conclusies trekken. (studiebegeleider)

-Het is goed navolgbaar geschreven. Er staan drie kolomgrafieken bij elkaar. Waarom zet je niet alleen deze (totaalgrafiek)als data neer? Hieruit lees je alles af. (critical friend)

Op advies van deze critical friend en de studiebegeleider heb ik de verschillende kolomdiagrammen in de bijlagen gezet, omdat de totaalgrafieken inderdaad voldoende duidelijk maakten en het zo een stuk overzichtelijker werd.

-Sommige formuleringen misschien iets minder stellig zetten, bijvoorbeeld:

Hieruit concludeer ik(critical friend)

Ik ben nauwkeurig gaan kijken naar de formulering van bepaalde conclusies en heb deze zo nodig minder stellig gemaakt.

Hoofdstuk 5

-Laat de praktijk overal zien en begin daarmee. Koppel dan de theorie eraan en trek je conclusies. Wees concreet. Vergeet niet citaten van leerlingen te tonen. Verwijs naar de tabellen (praktijk data).(studiebegeleider)

Ik ben in dit hoofdstuk gaan kijken waar ik de praktijk meer kon laten zien, zonder de objectiviteit van het onderzoek aan te tasten. Ik heb citaten uit mijn logboek toegevoegd en praktijkvoorbeelden gegeven. Hierdoor werd het levendiger. Verder heb ik meer verwijzingen gedaan naar de praktijkdata in de verschillende tabellen en bijlagen.

-Ik vind het een duidelijk verhaal en je koppelt terug naar theorie en competenties. erg sterk geschreven en mooie conclusies. Je zou nog kunnen denken aan een voorstel voor een vervolgonderzoek op datgene wat je nu hebt gedaan. Dat wordt gewaardeerd. Prima stuk, ik zou me zeker geen zorgen maken. Mooie conclusie uit het bovenstaande stuk over leesbegrip. Goed navolgbaar hoofdstuk.(critical friend)

Ik heb feedback gevraagd over navolgbaarheid van dit hoofdstuk. Voor een ander is dat beter te bepalen; is alles beschreven, zijn relaties goed gelegd, was het te begrijpen?

Hoofdstuk 6

-Mooi zo. Triade zit erin (bij beschrijving leerkrachtkwaliteit vaardigheden) (studiebegeleider)

Daarnaast heb ik de triade in de inleiding gekoppeld aan de aard en zin van reflecteren.

-Ik vind het een goede reflectie. Duidelijk vanuit het ui-model en alle vormen van reflectie komen aan bod. (critical friend)

-Let op consistentie in tijd. Alles in de tegenwoordige tijd zetten.(critical friend)

Ik ben kritisch gaan kijken naar dit hoofdstuk en heb aanpassingen gedaan, zodat alles in dezelfde tijd staat.

Bijlage 14 Werk- en tijdsplan

Dit is de werk- en tijdsplanning, inclusief de planning van de toets Onderzoeksvoorstel, die vooraf ging aan de toets Praktijkgericht Onderzoek.

Week 9-19	○ Onderwerpskeuze en bestuderen literatuur ○ Formulering onderzoeksvraag ○ Informeren en toestemming vragen directie ○ Overleg taalwerkgroep (inclusief IB-er) ○ Schrijven onderzoeksvoorstel en verwerkingsopdracht ○ Verwerken feedback critical friends
Week 20	○ Insturen onderzoeksvoorstel
Week 44-45	○ Voorbereiden presentatie onderzoek aan team ○ Samenstellen vragenlijst team ○ Bespreken vragenlijst met taalwerkgroep
Week 46	○ Presentatie onderzoek aan team ○ Samenstellen woordenlijsten voor metingen ○ Maken evenwichtige verdeling onderzoeksgroep.
Week 48-50	○ Uitwerken werkvormen en ontwerpen van woordenschatlessen groep 3 ○ Uitleggen Viertaktaanpak aan duo partner ter informatie

	○ Ontwikkelen metingen naar aanleiding van gevormde woordenlijst
Week 2-4	○ Informeren en vragen toestemming ouders ○ Kijkwijzer voor observaties zoeken
Week 5-10	○ Afnemen toets startmeting ○ Afnemen vragenlijsten collega's ○ Beginmeting ○ Start woordenschatlessen volgens Viertaktaanpak ○ Tussenmeting na iedere kern ○ Informeren taalwerkgroep, directie en team over voortgang
Week 17	○ Eindmeting ○ Bespreking duopartner
Week 18-24	○ Dataverwerking vragenlijsten en observaties ○ Verwerken en analyseren data metingen ○ Informeren team over voortgang ○ Afmaken PGO, conclusies en aanbevelingen formuleren ○ Reflectie schrijven
Week 25	○ Presentatie aanbevelingen aan team tijdens schoolconferentie ○ Inleveren toets PGO