

Master Special Educational Needs

Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

‘Met woorden in de weer’ aan de slag

Peggy Schreuder

Studentnummer: 2156680

Leerroute: RT0102

Begeleid door: Annemarie Bakker-Heesters

juni 2011

Inhoud

Voorwoord	4
Samenvatting	6
Inleiding	9
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	11
1.1 Aanleiding	11
1.2 Huidige situatie	12
1.3 Gewenste situatie	13
1.4 Doel in het onderzoek	14
1.5 Doel van het onderzoek	14
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	15
1.7 Veronderstellingen en verwachtingen	16
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	18
2.1 Inleiding	18
2.2 Wat is woordenschat?	18
2.3 Het belang van woordenschat	20
2.4 Woordkennis verwerven	22
2.5 Woorden leren	25
2.6 Woorden onderwijzen	25
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	29
3.1 Inleiding	29
3.2 Onderzoeksopzet	29
3.3 Verzamelen en analyseren van data	31
3.4 Plan van aanpak	32
3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	33
3.6 Ethische kwesties	34

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	35
4.1 Inleiding	35
4.2 Data-analyse	35
4.3 Vragenlijst aan collega-leerkrachten	36
4.4 Effectmeting	38
4.5 Persoonlijk routeplan	39
Hoofdstuk 5 Conclusies	40
5.1 Inleiding	40
5.2 Woordenschat in de praktijk op school	40
5.3 Effect van 'Met woorden in de weer' in groep drie	41
5.4 Effect van 'Met woorden in de weer' op de woordkennis	42
5.5 Eindconclusie	43
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	45
6.1 Evaluatie	45
6.2 Evaluatie persoonlijk leerproces	45
6.3 Persoonlijke leerroute van 'Met woorden in de weer'	47
6.4 Evaluatie onderzoeksproces	47
6.5 Evaluatie onderzoeksresultaten	48
Nawoord	49
Literatuur	51
Bijlagen	54

Voorwoord

Toen ik vijf jaar geleden als leerkracht van groep drie op een islamitische school ging werken, kwam ik er al snel achter dat de schoolresultaten hier achterbleven in vergelijking met die van Nederlandse leeftijdsgenoten.

Dit gegeven gaf me een nieuwe uitdaging; de taalachterstand van de voornamelijk allochtone kinderen zo snel mogelijk verkleinen zodat ze niet belemmerd worden in hun ontwikkeling en zodat ze zich optimaal kunnen ontplooien. Het heeft me wat tijd gekost en mijn ideaal heb ik nog niet bereikt, maar ik heb een eerste stap gezet door me te gaan verdiepen in het woordenschatonderwijs.

Dat woorden de bouwstenen vormen voor taal is duidelijk. Dat kinderen met een taalachterstand vaak ook een leerachterstand oplopen is ook bekend. In de inleiding wordt hier nog dieper op ingegaan. Ook al heb je als school nog zo'n goede taalmethode, je lost hiermee de taalachterstand niet op.

Ik heb gezocht naar een manier om deze taalachterstand te verkleinen. Als leerkracht doe je al iedere dag aan taalverwerving. Ook ik heb getracht om me ieder moment van de dag met taal bezig te houden door allerlei leersituaties aan te grijpen en de kinderen op deze manier taalvaardiger te maken.

Hoewel de kinderen en ik plezier beleefden in deze manier van taal leren, ontbrak er toch nog iets. Ik was de hele dag door met taal bezig, met nieuwe woorden aanleren, maar vooral het aanleren van woorden gebeurde incidenteel. De kinderen leerden alleen nieuwe woorden uit de context. Vooral anderstalige en taalzwakke kinderen hebben hier echter niet genoeg aan. Hun woordkennis is vaak te klein om woorden uit de context te kunnen begrijpen. Zo kwam ik al snel terecht bij de aanpak 'Met woorden in de weer' (MWidW) van Marianne Verhallen, die juist inzet op systematisch en intentioneel

woordenschatonderwijs. Deze didactiek heeft er voor gezorgd dat ik als leerkracht doelgerichter en systematischer woordenschatonderwijs ben gaan geven.

Samenvatting

Op de school waar dit praktijkonderzoek verricht is, scoren de kinderen op het gebied van woordenschat ver onder het landelijk gemiddelde (zie bijlage 1, Cito-toets woordenschat LOVS). Hoewel de onderzoeksgroep een groep allochtone kinderen van voornamelijk Marokkaanse afkomst betreft, is het volgens Huizenga niet nodig om voor deze groep een aparte taalmethode met een speciale woordenschatlijn te gebruiken; er is geen speciale didactiek voor kinderen die Nederlands als tweede taal leren (NT-2 kinderen). Anderstalige kinderen leren op dezelfde manier als Nederlandstalige kinderen (Huizenga, 2005). Voor allochtone kinderen is systematisch en intentioneel woordenschatonderwijs echter wel van belang. Voor de onderzoeker heeft dit de doorslag gegeven voor het praktijkonderzoek met als onderzoeksvraag:

In hoeverre kan de woordenschatdidactiek 'Met woorden in de weer' bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

Met als deelvragen:

Wat wordt er nu aan woordenschatonderwijs gedaan op school?

Hoe wordt hier vorm aan gegeven door de leerkracht?

Hoe kan de leerkracht door gebruik te maken van MWidW zijn leerkrachtvaardigheden positief veranderen?

Heeft het gebruik van de aanpak MWidW een positief effect op het woordleerproces van de kinderen?

In dit praktijkonderzoek is onderzocht in hoeverre de aanpak MWidW leidt tot beter woordenschatonderwijs. Door gebruik te maken van deze aanpak van Verhallen is er getracht het woordenschatonderwijs een nieuwe impuls te geven, met als doel een positief effect te bereiken bij zowel de leerlingen als bij de leerkracht, met als einddoel het schoolbreed implementeren van deze woordenschataanpak.

In hoofdstuk 2 wordt door literatuuronderzoek antwoord gegeven op wat woordenschat is, hoe woorden verworven worden, hoe woorden aangeleerd worden, hoe woorden onderwezen dienen te worden en of er nog andere methodes zijn die de aanpak van MWidW positief aan kunnen vullen. Door het eerder volgen van een cursus 'Met woorden in de weer' van Marianne Verhallen en Dirkje van den Nulft, is mede het enthousiasme voor deze aanpak ontstaan. Bovendien is door literatuuronderzoek (Appel 2001, Vernooy 2003, Huizenga 2005) gebleken dat de woordenschataanpak van MWidW, die gebruik maakt van de viertakt, niet meer uit het Nederlandse taalonderwijs weg te denken is. Op basis hiervan lag het voor de onderzoeker voor de hand om MWidW aan de slag te gaan. Voor het onderzoek zijn de volgende methodieken gebruikt: literatuuronderzoek, effectmeting door middel van twee toetsen, een vragenlijst en observaties. Door de cursus MWidW samen met literatuuronderzoek, is er antwoord gevonden op de vraag wat woordenschatonderwijs precies inhoudt. Tijdens het literatuuronderzoek is er dieper ingegaan op de aanpak van Verhallen. Verhallen hanteert een viertakt om op een systematische, intentionele manier woorden te verwerven. Deze viertakt gaat uit van vier stappen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Met name het consolideren is een belangrijke factor geweest voor het behalen van het effect van dit onderzoek. Tijdens het consolideren zijn nieuwe woorden net zo lang herhaald, op allerlei speelse varianten, totdat de woorden bij iedereen beklijven. Het semantiseren heeft

plaatsgevonden via de drie (nu inmiddels vier uitjes). Op een systematisch wijze worden woorden uitgelegd, uitgebeeld en uitgebreid (uitproberen is er later bijgekomen).

Alhoewel MWidW een woordenschataanpak is die vooral inzet op intentioneel woordenschatonderwijs, is er tijdens het onderzoek naar voren gekomen dat er met deze didactiek ook goed incidenteel woorden verworven kunnen worden. Bovendien blijkt dat er met de tijdsinvestering van MWidW een leerwinst door de kinderen wordt behaald. De kinderen leren meer woorden, waardoor ze hun eigen denkprocessen beter kunnen verwoorden, ze begrijpen de leerstof beter en ze kunnen de les beter volgen.

Door middel van een vragenlijst aan collega-leerkrachten is onderzocht wat er momenteel aan woordenschatonderwijs gedaan wordt. Om te onderzoeken of er een verbetering in de passieve woordenschat is opgetreden, is er een effectmeting, door middel van een landelijk gecertificeerde toets, afgenomen. Door een voormeting en een nameting te doen kan de effectiviteit van MWidW, met enige voorzichtigheid in acht genomen, bepaald worden.

Uit het onderzoek is gebleken dat de meeste collega's het belang van woordenschatonderwijs inzien en dat ze zich ook realiseren dat de woordenschat die de taalmethode aanbiedt voor de meeste kinderen niet voldoende is om zich optimaal te kunnen ontwikkelen. De meeste leerkrachten staan open voor een nieuwe woordenschataanpak. De effectmeting heeft een positieve verandering laten zien van het woordleerproces van de doelgroep. De resultaten van bovengenoemde onderzoeksmethodieken zijn verder uitgewerkt in hoofdstuk 5.

Tenslotte wordt er in hoofdstuk 6 gereflecteerd op het onderzoek. Hierin wordt de persoonlijke leerroute van de onderzoeker beschreven.

De belangrijkste aanbeveling van de onderzoeker is om vanaf volgend schooljaar MWidW schoolbreed te implementeren. De leerkrachten en de leerlingen kunnen onder begeleiding en coaching van de onderzoeker al vrij snel aan de slag MWidW!

Inleiding

Taal is altijd al mijn passie geweest. Met mijn achtergrond als Japanologe en met bijvakken als voorlichtingskunde en Public Relations (PR), was het voor mij al snel duidelijk dat ik in het taalonderwijs verder wilde gaan. Meteen na de Pedagogische academie voor het basisonderwijs (Pabo) heb ik twee jaar in Indonesië op een Nederlandse taal- en cultuurschool (NTC-school) gewerkt via de stichting Nederlands Onderwijs Buitenland (NOB). In die periode heb ik via de NOB een intensieve woordenschatcursus “Met woorden in de weer”, van Marianne Verhallen en Dirkje van den Nulft mogen volgen.

Na ruim 15 jaar ervaring in het geven van Nederlandse les aan allochtone kinderen en me verdiept te hebben in het taalonderwijs, vraag ik me nu al geruime tijd af hoe de bestaande woordenschatverschillen tussen leerlingen met Nederlands als eerste taal en leerlingen met Nederlands als tweede taal verkleind kunnen worden met de woordenschataanpak van Verhallen in mijn achterhoofd.

Allochtone kinderen hebben al vanaf dag één in het basisonderwijs een woordenschatachterstand in vergelijking met hun Nederlandse klasgenootjes. Ook onder autochtone kinderen van laag opgeleide ouders komt een taalachterstand voor. Deze achterstand wordt in de loop der jaren alleen maar groter (Vermeer, 1995). De vaststelling van het onderzoek van Vermeer dat de verschillen in woordenschat tussen allochtone en autochtone leerlingen groot zijn en steeds groter dreigen te worden komt doordat het afleiden van betekenissen van onbekende woorden in een tekst sterk afhankelijk is van de kennis van de woorden eromheen.

Een van de drie basisvoorwaarden voor begripend lezen is de woordenschat. De andere twee voorwaarden, het decoderen en het vlot kunnen lezen, vormen voor de meeste allochtone kinderen geen probleem (Vernooy, 2005). Woordenschat is de sleutel naar meer kennis. Effectief woordenschatonderwijs is een belangrijke factor om schoolsucces

te vergroten en taalachterstanden te verkleinen (Vernooy, 2007). Vooral in multiculturele klassen is het belangrijk om intentioneel woordenschatonderwijs te geven. Bij intentioneel woordenschatonderwijs selecteert de leerkracht van tevoren bepaalde woorden. In hoofdstuk 2 wordt hier dieper op ingegaan. Woordkennis is de kern van taalbegrip. In het onderwijs, maar ook in het dagelijkse leven, wordt alle leerstof verpakt in woorden en nieuwe woorden en begrippen worden uitgelegd op basis van woorden en begrippen die je al kent (Verhallen & Verhallen, 1994). Uit een enquête uit 1991 blijkt dat leerkrachten aangeven dat een groot deel van de leerproblemen van anderstalige kinderen terug te voeren is op hun beperkte woordenschat (Verhallen, 1994). Juist deze kinderen zijn vaak grotendeels aangewezen op het taalonderwijs op school. Daarom is het zo belangrijk om systematisch en intensief woordenschatonderwijs aan te bieden, zodat iedereen een uitgebreide woordenschat op kan bouwen. Verhallen heeft een didactiek ontwikkeld om goed woordenschatonderwijs te kunnen geven.

In dit praktijkonderzoek wordt onderzocht in hoeverre de aanpak 'Met woorden in de weer' (Nulft van den D., Verhallen M., 2002) die juist inzet op intensief, intentioneel en systematisch woordenschatonderwijs, kan bijdragen aan de woordenschatontwikkeling van de kinderen in mijn klas, met als uiteindelijk doel deze aanpak op school te kunnen introduceren en implementeren om de woordenschat van de kinderen op een effectieve manier te vergroten.

In hoofdstuk 2 wordt een omschrijving gegeven van de theorie over woordenschatonderwijs. Hier zal dieper worden ingegaan op de betekenis van woordenschat en op de verschillende methodieken om woordenschat te onderwijzen. Ook zal uitgelegd worden hoe kinderen woorden leren en hoe leerkrachten woorden onderwijzen. In hoofdstuk 3 staan de verschillende onderzoeksmethodieken beschreven. In hoofdstuk 4 volgt een data-analyse en worden de resultaten geanalyseerd. In hoofdstuk 5 worden de conclusies uiteengezet en in hoofdstuk 6 wordt het praktijkonderzoek geëvalueerd.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Op school is een verlegenheidssituatie ontstaan. De resultaten van de Cito-scores van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) woordenschat liggen schoolbreed beneden het landelijk gemiddelde (zie bijlage 1, Cito-toets woordenschat LOVS). Deze onderwijsachterstand is in verband te brengen met belangrijke verschillen in taalkennis. Het is dan vooral de woordenschat waar het om draait (Dagevos & Gijsberts, red. SCP rapport 2007). Kinderen hebben onvoldoende woordkennis en blijven op bijna alle fronten achter. Ze begrijpen de leerstof en de leerkracht niet; ze begrijpen te weinig van de lessen en ze leren te weinig bij. De leerlingen kunnen in de klas onvoldoende meepraten, meedenken en meedoen.

De leerlingen op de onderzoeksschool zijn voornamelijk van Marokkaanse en Turkse afkomst. Bij aanvang op de basisschool is er al een groot verschil in woordenschatontwikkeling in vergelijking met andere scholen waar het merendeel van de leerlingen autochtoon is. Volgens Stahl (2002) beschikken kinderen uit taalrijke milieus op driejarige leeftijd over vijf keer zoveel woorden dan kinderen uit kansarme groepen. Uit onderzoek blijkt ook dat deze verschillen in de loop van het onderwijs niet worden weggewerkt (Teunissen & Haquebord, 2002). Dit heeft een sterk negatief effect op de schoolprestaties. Als kinderen te weinig woorden tot hun beschikking hebben, onvoldoende betekenissen kennen en minder goed betekenisrelaties kunnen doorzien begrijpen ze minder van de les.

Regelmatig valt het mij op dat de kinderen op de onderzoeksschool, vaak maar een betekenis aan een woord koppelen; labelen. Tijdens het afnemen van de passieve woordenschattoets van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK, 2001) is een jongen van groep

drie ervan overtuigd dat het woordje geraamte niet het skelet kan zijn, want dat is immers een skelet. Ondanks zijn goede strategiegebruik door woorden te elimineren, wees hij tijdens de toets toch herhaaldelijk verkeerde woorden aan. Hij koppelde de betekenis aan de plaatjes en het onbekende plaatje dat overbleef zou dan het juiste plaatje moeten zijn. Dat er ook nog andere woorden zijn die hetzelfde betekenen was voor hem moeilijk te bevatten. Nu is dit een voorbeeld van een jongen uit groep drie, maar ook in de bovenbouw kampen veel kinderen met hetzelfde probleem.

Bij het leren van een vreemde taal zal bovenstaande een herkenbaar verschijnsel zijn. Automatisch wordt er maar één betekenis aan één woord gekoppeld. “Als we ons willen uitdrukken in een vreemde taal, worden we ons er soms van bewust dat de competentie die we zo vanzelfsprekend met onze moedertaal hebben, helemaal niet zo vanzelfsprekend is. En zelfs met betrekking tot onze eigen taal doet het zich soms voor dat we gedwongen worden om er “van buitenaf” tegen aan te kijken. Soms kunnen we de juiste woorden niet vinden of voelen we ons buitengesloten door subtiële taalverschillen tussen ons taalgebruik en dat van anderen” (Stokhof, 2000, p.15).

1.2 Huidige situatie

Woordenschatonderwijs heeft op de onderzoeksschool een negatieve lading. De woordenschatachterstanden zijn bij alle groepen zo groot, dat ze nog moeilijk weg te werken zijn. Woordenschat wordt nu voornamelijk in de taalles gegeven en wordt niet geïntegreerd in andere lessen. Om de achterstand toch enigszins in te halen krijgen kinderen aparte opdrachtjes en oefeningen uit de taalmethode. Het komt vaak voor dat woorden niet in een context staan. Kinderen leren losse woorden zonder ze in verband te brengen met elkaar. Er vindt weinig verdieping van de woordkennis plaats en ook geen verbreding (zie bijlage 3; uitwerking vragenlijst collega-leerkrachten).

1.3 Gewenste situatie

De gewenste situatie is dat er schoolbreed op woordenschatonderwijs wordt ingezet met de aanpak MWidW. De aanpak MWidW wordt niet alleen gebruikt tijdens taallessen of woordenschatlessen, maar kan bij alle activiteiten, op ieder gewenst moment, door leerkrachten worden ingezet. Op deze manier leren de leerlingen meer woorden en het woordenschatonderwijs wordt geïntensiveerd en gesystematiseerd. Door iedere dag in ieder geval een cluster woorden van drie à vijf woorden intentioneel te semantiseren, vindt er woorduitbreiding, woordverdieping en begripsuitbreiding plaats. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is dat de woorden in een zinvolle context worden aangeboden. De taalachterstandspositie kan op deze manier verkleind worden. De leerlingen leren meer woorden, waardoor ze de schooltaal beter begrijpen, hierdoor kunnen ze zich beter uiten en krijgen ze meer kans om zich optimaal te kunnen ontplooien.

De viertakt van Verhallen dient consequent gebruikt te worden, waarbij de grootste tijdsinvestering, de consolidatiefase is. Het inoefenen van de woorden gebeurt op een speelse manier door middel van allerlei spelactiviteiten. Hiervoor kan ook ‘Het grote consolideerboek’ van Verhallen (2004) gebruikt worden. De aandacht gaat uit naar de taalzwakke kinderen, dus de leerkracht gaat net zolang door met het inoefenen van woorden totdat alle kinderen alle woorden begrijpen.

1.4 Doel in het onderzoek

Taalonderwijs is de basis van al het leren in het basisonderwijs. Zoals Verhallen in een van haar boeken omschrijft, is taal een zaak van alle vakken (Beek van, Verhallen, 2004). Taal is de sleutel van succes op school, maar later ook van succes in de samenleving. Dit praktijkonderzoek zal gaan over een belangrijk en essentieel onderdeel van taalonderwijs; het woordenschatonderwijs. De leerlingen op mijn school zijn allemaal van allochtone afkomst. Ze worden voornamelijk opgevoed in hun thuistaal, voor veel kinderen is Nederlands niet de moedertaal. Uiteraard zal ik de resultaten van dit onderzoek graag willen gebruiken om in de klas op een structurele wijze aandacht te kunnen geven aan het verbeteren en verdiepen van de woordenschat om zo ook de kwaliteit van het woordenschatonderwijs op school te verbeteren, zodat ook de zwakkere leerlingen tot betere leerprestaties kunnen komen en de onderwijskansen voor alle leerlingen verbeterd kunnen worden.

Tot slot zou ik nog willen vermelden dat de taalontwikkelingskansen op school alleen optimaal benut kunnen worden met behulp van mijn collega's. Ik zie het als een uitdaging om mijn collega's te motiveren en met elkaar inspiratie op te doen. Als het gaat om verbetering van taalonderwijs is het toch de leerkracht die het moet doen. Alleen de leerkracht kan inspelen op de verschillende taalvaardigheidsniveaus van de leerlingen.

1.5 Doel van het onderzoek

Mijn gewenste opbrengst is om de taalachterstand van leerlingen bij mij op school te verkleinen en een taalbeleid te ontwikkelen door gebruik te maken van de woordenschatdidactiek MWidW van Verhallen. Omdat ik een taalbeleid bij mij op school niet in mijn eentje kan ontwikkelen, wil ik met mezelf beginnen door MWidW zo vorm te

geven dat het woordenschatonderwijs bij mij in de klas en uiteindelijk bij mij op school tot verbeteringen in taal- en leesprestaties leidt. Door de kinderen zelf met woorden aan de slag te laten gaan, maken ze zich de woorden eigen en hoop ik mijn leerkrachtvaardigheden op dit gebied te verbeteren en te veranderen en het effect hiervan te kunnen meten. De aanpak kan geïmplementeerd worden om een doorgaande lijn voor woordenschat te ontwikkelen voor groep een tot en met groep acht, om zo de gewenste veranderingen op het gebied van taalonderwijs te bereiken bij mij op school.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

In de komende hoofdstukken wil ik gaan onderzoeken in hoeverre de woordenschataanpak MWidW kan bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in de klas en op school? De onderzoeksvraag luidt als volgt:

In hoeverre kan de woordenschatdidactiek 'Met woorden in de weer' bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

Ik hoop op een structurele wijze meer aandacht te kunnen geven aan woordenschatontwikkeling, waarbij het zal gaan om uitbreiding, verdieping en verbreding van woorden.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag moeten eerst de volgende deelvragen aan de hand van literatuuronderzoek aan de orde worden gesteld:

Wat is woordenschat?

Hoe verwerven we woorden?

Op welke wijze leren kinderen nieuwe woorden?

Hoe onderwijzen we woordenschat?

Zijn er andere methodes die de aanpak van MWidW positief kunnen aanvullen?

Door middel van mijn praktijkonderzoek probeer ik antwoord te vinden op de volgende deelvragen:

Wat wordt er nu aan woordenschatonderwijs gedaan op school?

Hoe wordt hier vorm aan gegeven door de leerkracht?

Hoe kan de leerkracht door gebruik te maken van MWidW zijn leerkrachtvaardigheden positief veranderen?

Heeft het gebruik van de aanpak MWidW een positief effect op het woordleerproces van de kinderen?

1.7 Veronderstellingen en verwachtingen

Het uiteindelijke doel van dit praktijkonderzoek is om MWidW schoolbreed te implementeren, door in eerste instantie het belang van woordenschatonderwijs op school duidelijk te maken aan collega's. De volgende stap zou dan zijn dat de aanpak van MWidW schoolbreed wordt ingezet. Omdat ik de cursus 'Met woorden in de weer' al met succes gevolgd heb, wil ik mijn collega's ook enthousiasmeren en bovendien wil ik ze begeleiden en coachen in dit leerproces. Ik ben me ervan bewust dat ik dit doel niet binnen mijn huidige onderzoek kan bereiken. Wel wil ik met een effectmeting in groep drie aan kunnen tonen dat de aanpak MWidW een positieve verandering teweeg kan brengen in het woordenschatonderwijs. Ik ben tevreden met dit onderzoek, als ik naar aanleiding

van deze effectmeting in groep drie schoolbreed aanbevelingen kan doen. Indien de implementatie plaatsvindt, hoop ik dat er uiteindelijk op een systematische, intentionele wijze ingezet wordt op woordenschatonderwijs waarbij zowel de leerkracht als de leerling plezier hebben in het verwerven van woorden.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het theoretische kader besproken dat van belang is voor de onderzoeksvraag:

In hoeverre kan de woordenschatdidactiek 'Met woorden in de weer' bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

Er zal in dit hoofdstuk ingegaan worden op het belang en de exacte betekenis van woordenschat. Daarnaast zal er aandacht worden besteed aan de manier waarop woorden verworven worden. Omdat dit onderzoek gericht is op de woordenschatdidactiek MWidW, wordt deze aanpak over het onderwijzen van woordenschat uitgebreid toegelicht, aangevuld met een toevoeging uit de internationale wetenschap over woordenschatonderwijs.

2.2 Wat is woordenschat?

Zonder woorden is er geen taal. Woordenschat is de 'voorraad woorden die iemand in huis heeft'.

De Van Dale omschrijft woordenschat onder andere als volgt: "*alle woorden die de persoon van een bepaalde taal kent*". Er is sprake van actieve woordenschat als iemand de woorden zelf sprekend of schrijvend kan gebruiken en passieve woordenschat zijn alle

woorden die iemand begrijpt. Een woord is het kleinste geheel van spraakgeluiden dat op zichzelf een betekenis heeft en als zelfstandig taalelement gebruikt wordt. Woorden zijn de dragers van betekenissen en nemen dus een belangrijke positie in bij de kennisoverdracht in het onderwijs.

Vygotsky zegt “a word is a unit of speech and a unit of thought”
(Een woord is een eenheid van taal en denken)

De communicatie en de verbale uitwisseling tussen kind en volwassene bevorderen de ontwikkeling van het denken. Volgens Piaget is de verbale ontwikkeling voornamelijk een afspiegeling van de cognitieve ontwikkeling. Recente onderzoeken wijzen er echter op dat taal en denken elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden (Beemen van, 1995). Het denkniveau bepaalt de grenzen van het taalgebruik, maar de taalkennis beïnvloedt ook het denkniveau.

Een goede woordenschat is de basis voor een geslaagde schoolloopbaan. Het ontbreken van een goede woordenschat is een van de cruciale factoren waardoor kinderen uit risicogroepen dikwijls mislukken in het onderwijs (Vernooy, 2003). Turkse en Marokkaanse kinderen van acht of negen jaar blijken ongeveer evenveel woorden te kennen als vijfjarige Nederlandse kinderen. Daarnaast blijkt dat anderstalige kinderen aan het einde van de basisschool maar tweederde van het aantal woorden kennen van wat autochtone kinderen kennen (Appel & Vermeer, 1998). Leren als een op taal gebaseerde activiteit is sterk afhankelijk van woordkennis. De aanwezige woordkennis is naast vlot kunnen lezen, de belangrijkste factor om begrijpend lezen goed te kunnen (Vernooy, 2003).

2.3 Het belang van woordenschat

"Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt." (Ludwig Wittgenstein)
(De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld)

Wat ik niet in taal uit kan drukken, bepaalt de grens van mijn wereld. En wat niet in mijn wereld is kan ik niet in taal uitdrukken. Daarom is aandacht voor taalontwikkeling en taalvaardigheid van jonge kinderen zo belangrijk (Verhallen, 2006). Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren sterk doen groeien. Taalonderwijs is dus van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2009). Daarnaast heeft taal een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Dat houdt onder meer in dat het onderwijs, waar mogelijk, uitgaat van communicatieve situaties: levensechte en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen (Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 2006).

In 2001 verscheen een rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR, 2001) met aanbevelingen voor het taalonderwijs die gebaseerd zijn op de resultaten van alle onderzoeken die in de laatste decennia zijn uitgevoerd. Het WRR-rapport pleit voor een nieuwe benadering van het taalonderwijs waarbij alle leerlingen, ook anderstalige leerlingen, meer kansen krijgen op school. Het rapport stelt dat er een bredere visie op taal moet komen: taal moet niet alleen een schoolvak zijn, maar taal moet geïntegreerd worden in de gehele schoolsituatie. Taal moet centraal komen te staan

in het gehele onderwijs en niet alleen in de taallessen. Verder wordt er in het WRR-rapport gestreefd naar de invoering van systematisch en intensief woordenschatonderwijs. Uit een meta-analyse van verschillende woordenschatinstructies blijkt dat woordenschatinstructie een positief effect heeft op globalere taalvaardigheden, zoals het begrijpen van teksten (Stahl en Fairbanks, 1986). Kortom: het creëren van goed en systematisch woordenschatonderwijs is een voorwaarde voor een goede taalontwikkeling. Uit veel onderzoeken naar het taalvaardigheidsniveau van allochtone en zwaktaalige autochtone kinderen, blijkt dat deze kinderen over het algemeen lager presteren dan hun klasgenoten. Dit heeft twee belangrijke oorzaken: het tekort aan woordbetekenissen en het niet beheersen van de schooltaal. De schooltaal is de taal die op school naast de dagelijkse taal in bijvoorbeeld teksten van vakvakken gebruikt wordt; de geschreven taal. Deze schooltaalwoorden moeten leerlingen in het onderwijs zelf leren (Appel, Kuiken en Vermeer, 1995). De andere belangrijke verklarende factor is een ontoereikende woordenschat. Alleen wie woorden kent kan nieuwe woorden leren. Woorden leren gaat niet vanzelf of spelenderwijs; als men weinig woorden kent, leert men er ook minder woorden bij. Dat komt omdat men onbekende woorden leert door die te raden op basis van de woorden eromheen. Als die woorden eromheen óók niet bekend zijn, kan men niet meer goed raden en leert men er niets bij. Daarmee worden de verschillen tussen kinderen op school niet kleiner, maar juist groter (Vermeer, 2009). Alleen een woordenschat leerlijn van een taalmethode is niet voldoende voor de risicoleerlingen. Ook alle andere vakken hebben woordenschatondersteuning nodig. Uitbreiding van de woordenschat is de basis van het hele onderwijs (Godthelp, 2011). Hoewel woordenschat erg belangrijk is voor schoolsucces, wordt woordenschatonderwijs pas sinds 2006 expliciet genoemd in de kerndoelen primair onderwijs;

“De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder ‘woordenschat’ vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken”.

(Ministerie OC en W, 2006)

2.4 Woordkennis verwerven

“Googelen”, “twitteren”, “wien”, “kopvoddentaks” of “tsunamiwaarschuwing”, woorden waar tot voor kort nog nooit iemand van gehoord had en waar vandaag de dag de kranten mee volstaan. Wij leren elke dag nieuwe woorden bij. Het begint al in de eerste jaren, kleine kinderen lijken in een mum van tijd vanzelf nieuwe woorden te leren. Ouders geven hun kinderen geen taalles en toch leren ze in een hoog tempo een taal spreken en verstaan. Ook anderstalige kinderen die niet opgegroeid zijn met Nederlands als moedertaal moeten in een korte tijd veel woorden leren, willen ze zo goed mogelijk kunnen participeren in het onderwijs. De eerste oppervlakkige kennis van woorden wordt meestal uit de context opgemaakt. Jonge kinderen leren woorden vooral uit het mondelinge taalaanbod: door te luisteren en te praten. Oudere kinderen en volwassenen verwerven de oppervlakkige kennis van woorden ook uit mondeling taalaanbod, maar vooral uit het schriftelijke taalaanbod: door te lezen (Sijtsma, Aarnoutse en Verhoeven, 1999).

Jonge kinderen lijken dus vanzelf nieuwe woorden te leren uit het mondelinge taalaanbod, maar dat is niet helemaal het geval. Er zijn een aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan (Teunissen & Hacquebord, 2002):

- Kinderen moeten een groot taalaanbod krijgen dat is afgestemd op hun behoeftes;
- er moet genoeg ruimte zijn voor de kinderen om te oefenen;
- er moet feedback zijn op hun woordgebruik.

Als kinderen te weinig taalaanbod krijgen, als er niet genoeg ruimte is om te oefenen en wanneer er weinig feedback is, zullen ze niet vanzelf genoeg nieuwe woorden verwerven. Voor veel kinderen uit lagere sociale milieus en kinderen die Nederlands als tweede taal leren is dit het geval. Anderstalige kinderen krijgen thuis vaak weinig tot geen Nederlands taalaanbod. Deze kinderen zijn dus vooral afhankelijk van het taalaanbod van de school. Appel en Vermeer (2005) geven aan dat de leerkracht langzamer moet praten zodat er meer tijd is voor de leerlingen om de woorden in de zinnen te verwerken en dat daarbij eenvoudige zinnen gebruikt moeten worden. Daarnaast moeten belangrijke woorden extra nadruk krijgen en moet de leerkracht veel herhalen en herformuleren zodat de leerling de woorden in zoveel mogelijk verschillende contexten aangeboden krijgt. Anderstalige leerlingen zullen zo ook de incidentele woordverwervingssituaties optimaler kunnen gebruiken.

Oudere kinderen en volwassenen leren vooral nieuwe woorden door te lezen. Elke keer indien men de krant of een boek leest zal men nieuwe woorden tegenkomen, waarvan men de betekenis kan achterhalen op grond van de context. Als het nieuw geleerde woord vervolgens vaker voorkomt, wordt het opgeslagen in het geheugen en worden er nieuwe betekenisaspecten aan toegevoegd. De woorden die men leert door zelf te lezen of door voorgelezen te worden zijn vaak abstracter en moeilijker dan de woorden die men leert uit mondelinge communicatie. Voorlezen vanaf jonge leeftijd is belangrijk voor de taalontwikkeling van kinderen, voor anderstalige kinderen en kinderen uit laagopgeleide gezinnen is voorlezen nog belangrijker, omdat het mondelinge taalaanbod thuis

onvoldoende is (Verhallen, 2001). Als anderstalige kinderen enkel woorden uit de context zouden moeten leren, is het gevaar van het Mattheus-effect groot (Stahl en Dougherty-Stahl, 2004), waarin het aloude gezegde 'de rijken worden rijker en de armen worden armer' van toepassing is. Zoals ook al eerder vermeld, als je weinig woorden kent leer je ook weinig woorden erbij. Kinderen krijgen thuis een minder gedifferentieerd taalaanbod, hierdoor kennen ze minder woorden als ze op school aankomen, het mondelinge taalaanbod op school is vaak te moeilijk, daarom verwerven ze minder nieuwe woorden en betekenisaspecten uit de context, zodat ze een nog grotere achterstand krijgen. Ook bij het leren uit de schriftelijke context is het zo dat leerlingen met een kleine woordenschat vaak minder lezen, omdat het moeilijk is. Hierdoor komen ze weer minder woorden tegen, zodat ze minder kans hebben om woorden uit geschreven context te verwerven, waardoor ze nog minder zullen gaan lezen (McKeown & Beck, 2004). Het WRR-rapport stelt dat zo goed mogelijk gebruik moet worden gemaakt van alle mogelijke taalverwervingssituaties, dus ook van incidentele situaties. Het taalaanbod moet daarbij beter worden afgestemd op de anderstalige kinderen, zodat iedereen optimaal uit de context kan leren. Maar tegelijkertijd stelt het dat de incidentele woordverwerving bij lange na niet genoeg is voor anderstalige kinderen. Zoals Frey (2009) zegt is het leren leren uit de context belangrijk en moet het ook zoveel mogelijk worden gestimuleerd, maar om ervoor te zorgen dat ook de woordenschat van anderstalige kinderen wordt uitgebreid moet er ook intentioneel aan woordenschatuitbreiding worden gedaan (Verhallen & Verhallen, 1994).

Dit betekent werken aan een goede opbouw van woordenschat!

2.5 Woorden leren

Wat is dat eigenlijk, woordjes leren? De belangrijkste didactische basisregel voor woorden leren is: *“Het leren van een woord zal niet in een keer gebeuren”* (Verhallen, 2002).

Woorden worden niet als losse taalelementen in het geheugen opgeslagen, maar nieuwe woorden worden in een netwerk of in een cluster woorden opgeslagen.

De eerste stap is labelen

Bij het leren van een woord gaat het in de eerste instantie om de koppeling van een woord aan een ding of een gebeurtenis in de werkelijkheid.

De tweede stap is categoriseren

Het concept, het idee van de achterliggende betekenis wordt gaandeweg uitgebreid. Er worden meerdere betekenissen aan een woord gekoppeld, maar er worden ook meerdere woorden aan een betekenis gekoppeld.

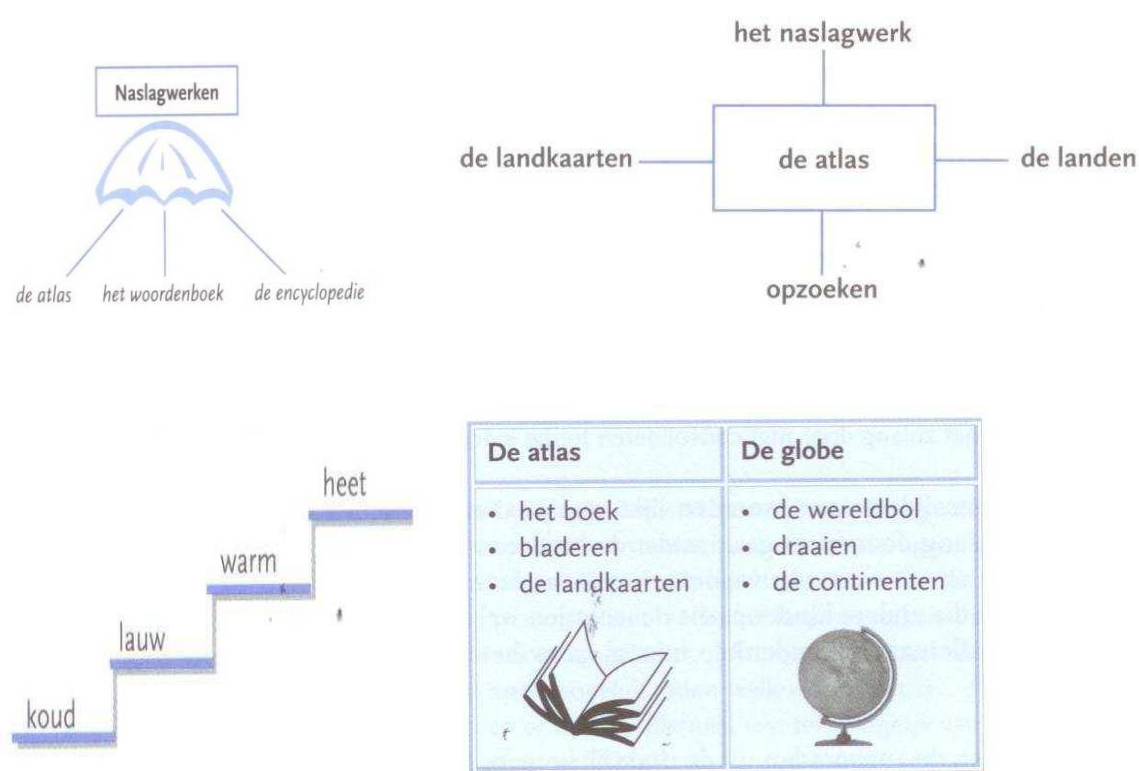
De derde stap is een netwerk opbouwen

Woorden zijn in een netwerk bij elkaar opgeslagen. Er lopen in de woordenschat in je hoofd allerlei verbindingen tussen woorden, namelijk betekenisverbindingen die woorden in het geheugen aan elkaar koppelen. Er worden nieuwe betekenisrelaties gelegd en de betekenisstoekenning wordt verdiept.

2.6 Woorden onderwijzen

Woordenschatonderwijs kan verdeeld worden in incidentele woordleersituaties en intentionele woordleersituaties (Huizenga, 2005). Bij incidenteel woordenschatonderwijs wordt er ingespeeld op een woord dat toevallig aan de orde komt. Op school komen dergelijke woordleersituaties iedere dag veelvuldig voor. Bij intentioneel

woordenschatonderwijs worden er systematisch en planmatig woorden aangeleerd. In de literatuur over intentioneel woordenschatonderwijs wordt er veelvuldig verwezen naar “het viertaktmodel” van Verhallen (1999). In dit model worden vier fasen onderscheiden. Bij het voorbereiden wordt de voorkennis geactiveerd en er wordt betrokkenheid gecreëerd. Hierna komt de semantiseerfase; hier wordt de betekenis van het woord uitgelegd. Deze fase verloopt volgens “de vier uitjes”: uitleggen, uitbeelden, uitbreiden en uitproberen. De betekenissen van woorden worden verwoord en zichtbaar gemaakt voor een goede conceptopbouw. Daarnaast worden de betekenisverbindingen met andere woorden verduidelijkt. De betekenisverbindingen worden in beeld gebracht met behulp van zogenoemde ‘graphic organizers’ zoals de woordspin, de woordenparachute, de woordkast en de woordtrap. Aan de hand hiervan worden betekenisrelaties verduidelijkt.



figuur 1 ‘graphic organizers’

Door consequent gebruik te maken van bovenstaande 'graphic organizers' wordt er gewerkt aan een goede netwerkopbouw. De betekenisverbindingen tussen woorden worden duidelijk, zodat kinderen niet alleen inzicht krijgen in woordbetekenissen maar ook in betekenisrelaties.

De derde fase is het consolideren; het inslijpen van woorden en de betekenissen, zodat de woorden een vast plekje krijgen in de woordenschat van de kinderen. Het gaat dan om herhalen, herhalen en nog eens herhalen, herhalen met veel variatie en binnen verschillende contexten. De bedoeling is dat woorden en betekenissen net zolang geconsolideerd worden totdat de kinderen de woorden kennen. Zo kan een kind de uitgelegde woorden een plaatsje geven in het netwerk van zijn woordenschat.

Controleren is de laatste stap van de viertakt. Controleren of de beoogde leerdoelen bereikt zijn door na te gaan of de woorden met de behandelde betekenissen passief dan wel actief verworven zijn.

Nancy Frey & Douglas Fisher gaan nog een stapje verder dan MWidW wat betreft woordenschatonderwijs. 'Met woorden in de weer' doelt net als 'Learning words inside & out' van Frey & Fischer (2009) op het expliciet aanleren van woorden en strategieën. Bovendien moet er veel aandacht gaan naar de toepassing (consolidatie). Frey & Fischer voegen hier echter het woordbewustzijn nog aan toe. Er moet een verschuiving plaatsvinden van het aanleren van woorden door de leerkracht, naar woorden leren door de leerling. Woorden moeten expliciet en impliciet aangeleerd worden. De woordenschatdidactiek van Verhallen die bestaat uit het aanleren van woordbetekenissen is volgens Frey niet voldoende. Hiernaast moet er ook aandacht worden besteed aan het voordoen van strategieën die leiden tot probleemoplossend gedrag. Het voornaamste doel van het boek 'Learning words inside & out' is om het woordbewustzijn bij kinderen te stimuleren, zodat ze onafhankelijke woordleiders worden. Om dit te kunnen realiseren moet er naast systematisch en intentioneel woordenschatonderwijs aandacht worden

besteed aan imiteren (rolmodel spelen), samenwerken, consolidatie, veel lezen zoals Sustained Silent Reading (SSR; een leesmoment inplannen op de hele school) en onafhankelijk lezen. De uitgangspunten van “Learning words inside & out” komen verder grotendeels overeen met de woordenschatdidactiek van Verhallen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk zal een uiteenzetting geven voor welke onderzoeksvorm is gekozen en hoe het onderzoek is opgebouwd. Uitgelegd wordt hoe de data verzameld worden, wie betrokken is bij het onderzoeksproces, welke afwegingen ten grondslag liggen aan de verschillende keuzes en hoe rekening is gehouden met de ethische aspecten van onderzoek doen. Ook wordt toegelicht hoe de triangulatie gestalte krijgt en er wordt aangegeven hoe de data geanalyseerd zijn.

3.2 Onderzoeksopzet

“Een praktijkonderzoek bestaat uit een onderzoekstraject, gekoppeld aan een daaraan synchroon lopend traject van praktisch handelen” (Harinck, 2010, p. 131).

Om te onderzoeken in hoeverre het woordenschatonderwijs in groep drie verbetert door gebruik te maken van MWidW, is er voor een praktijkgerichte cyclische onderzoeksvorm gekozen. Ponte (2010) karakteriseert actieonderzoek als onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de onderzoeker en de situatie waarin dat handelen gebeurt. Zoals Ponte verder omschrijft gaat het om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. In dit onderzoek wordt het handelen met groep drie onderzocht. Er zal gericht informatie verzameld worden over aspecten van eigen handelen waarop gereflecteerd kan worden met hulp van collega's, 'critical friends' en de onderzoeksbegeleider. Harinck (2009) wijst op het feit dat een actieonderzoek een

combinatie is van een actieplan en een onderzoeksplan. De plannen dienen op elkaar te zijn afgestemd. Door reflectie worden de plannen weer aan elkaar gekoppeld.

In dit onderzoek wordt nagegaan:

In hoeverre kan de woordenschatdidactiek 'Met woorden in de weer' bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zal er eerst een antwoord gevonden moeten worden op de deelvragen:

Wat wordt er nu aan woordenschatonderwijs gedaan op school?

Hoe wordt hier vorm aan gegeven door de leerkracht?

Hoe kan de leerkracht door gebruik te maken van MWidW zijn leerkrachtvaardigheden positief veranderen?

Heeft het gebruik van de aanpak MWidW een positief effect op het woordleerproces van de kinderen?

Om een goed beeld te krijgen van het huidige woordenschatonderwijs op school is er een vragenlijst opgesteld voor zestien collega-leerkrachten, omdat het woordenschatonderwijs schoolbreed gegeven wordt. Een vragenlijst leent zich goed voor het achterhalen van een mening of ervaring. Er is bewust gekozen voor een gemengde vragenlijst; deze bestaat uit een aantal gesloten vragen, aangevuld met open vragen. De open vragen zijn van belang geweest om een toelichting te kunnen geven op enkele gesloten vragen. Ook is er bij het opstellen van de vragenlijst gelet op een heldere, duidelijke, formulering; de vragen dienen eenvoudig, duidelijk en eenduidig te zijn (Harinck, 2009). De vragenlijst die voor dit onderzoek is gebruikt, is vooraf voorgelegd aan 'critical friends' en de onderzoeksbegeleider. Er is gekozen voor een gestandaardiseerde vragenlijst, hierbij is

gebruik gemaakt van het schema van Harinck “Aandachtspunten bij het beoordelen / ontwerp van een instrument” (Harinck, 2009, p. 112).

Om de tweede deelvraag te kunnen onderzoeken is er gebruik gemaakt van de kwaliteitskaarten van www.taalpilots.nl en de persoonlijke route uit ‘Met woorden in de weer’ (Nulft, van den, Verhallen, 2002). De onderzoeker heeft eerder een MWidW-cursus gevolgd om haar leerkrachtcompetenties wat betreft systematisch, intentioneel woordenschatonderwijs te verbeteren.

Om de derde deelvraag te kunnen beantwoorden is er gebruik gemaakt van een effectmeting. Er is gekozen voor deze vorm van onderzoek, omdat er onderzocht is in hoeverre er een aantoonbaar effect is door gebruik te maken van een bepaalde didactiek. Hiervoor is bij de onderzoeksgroep een COTAN (Commissie Testaangelegenheden Nederland) gecertificeerde toets, om de passieve woordenschat te kunnen beoordelen, afgenomen. Op twee momenten, aan het begin en aan het einde van het onderzoek, zijn bij alle kinderen van de onderzoeksgroep de passieve woordenschattoets van Cito (Berkel, van, Alberts, 2009)) afgenomen.

3.3 Verzamelen en analyseren van data

Om te kijken of de didactiek MWidW leidt tot een positief aantoonbaar effect en om zo een duidelijk beeld te krijgen van de woordenschatontwikkeling van de onderzoeksgroep is er gebruik gemaakt van de Cito-toets passieve woordenschat. De onderzoeksgroep wordt aan het begin van het onderzoek getoetst met behulp van de Cito-toets passieve woordenschat M3. Aan het einde van het onderzoek is de Cito-toets woordenschat E3 afgenomen. De resultaten van beide toetsen zijn vergeleken om te kijken of er leerwinst behaald is. Ook zal er door middel van een trendanalyse uit het LOVS worden bekeken of de leeropbrengst hoger is in vergelijking met andere jaren.

3.4 Het plan van aanpak

Na het afnemen van de vragenlijst aan collega's om het huidige woordenschatonderwijs op school goed in kaart te kunnen brengen is er vanuit de onderzoeksgroep verder gegaan met het onderzoek.

De onderzoeksgroep is groep drie van een islamitische basisschool. Deze groep bestaat uit 23 kinderen waarvan 11 meisjes en 12 jongens. Alle kinderen zijn van allochtone afkomst. De meeste ouders van de kinderen zijn afkomstig uit Marokko en Turkije. Thuis wordt er voornamelijk (gebrekig) Nederlands en Arabisch, Berbers of Turks gesproken. De Cito-toets passieve woordenschat is een toets die in groep drie twee keer per jaar wordt afgenomen. Er zijn twee meetmomenten; halverwege groep drie en eind groep drie. De groep scoorde bij de Cito-toets passieve woordenschat Midden 3 (M3) beneden het landelijk gemiddelde. De toets bestaat uit 50 opgaven met plaatjes. Elke opgave bestaat uit vier tekeningen. Het door de leerkracht voorgelezen woord moet aangekruist worden. Er zijn twee voorbeeldopgaven beschikbaar. De woordenschattoets geeft een schatting van de omvang van de (passieve) woordenschat aan. Bij herhaalde afname kan de groei van de woordenschat worden vastgesteld (www.toetswijzer.nl). Voor dit onderzoek is het tweede doel van de toets gemeten. Er is ook nog een eindmeting gedaan van deze Cito-toets woordenschat (E3).

Vanuit de viertakt (zoals beschreven in hoofdstuk 2) van Verhallen (1999) zijn de woordenschat sessies gegeven. De viertakt is een bekend didactisch model als het gaat om woordenschatdidactiek. Vanuit verschillende wetenschappelijke bronnen wordt er verwezen naar deze viertakt (Appel 2001, Vernooy 2003, Huizenga 2005). Er is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de themawoorden die voorkomen in de leesmethode Veilig Leren Lezen. De onderzoeksgroep heeft acht weken vier keer in de week clusters

van vijf woorden aangeboden gekregen. De aangeboden clusterwoorden zijn ook vier dagen in de week geconsolideerd met de leerlingen; dat wil zeggen dat de aangeleerde woorden iedere dag, door middel van spelactiviteiten tussendoor, ingeoefend werden. Hiermee is net zolang doorgedaan totdat alle kinderen de woorden beheersten (zie bijlage 6).

Het ligt overigens voor de hand om ook de gebruikte taalmethode onder de loep te nemen. Het is echter een bewuste keuze geweest om geen analyse van de huidige taalmethode te maken. In groep drie wordt er nog niet met een aparte taalmethode gewerkt, bovendien heeft de school onlangs een nieuwe taalmethode aangeschaft waar vanaf volgend schooljaar mee gewerkt gaat worden.

3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Drie belangrijke kwaliteitscriteria in het praktijkonderzoek zijn betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie (Harinck, 2009).

Voor dit onderzoek zijn twee toetsen afgenomen om een betrouwbaar beeld te krijgen van het woordleerproces van de onderzoeksgroep. De Cito-toets woordenschat M3 en E3 zijn betrouwbare toetsen, de trendanalyse uit het LOVS-systeem geeft een betrouwbare meting; hiermee wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van de toets (Harinck, 2009). De Cito-toetsen zijn door de Commissie van Testaangelegenheden Nederland (COTAN) over het algemeen als goed beoordeeld.

Een ander belangrijk criterium is de validiteit. De Cito-toets woordenschat scoort voor begripsvaliditeit een voldoende. De bovengenoemde instrumenten zijn valide, ze geven een duidelijk beeld over wat men te weten wil komen. De woordenschattoets geeft een schatting van de omvang van de (passieve) woordenschat aan. Bij de toets kan bij herhaalde afname de groei van de woordenschat worden vastgesteld.

Het derde belangrijke criterium waarbij zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens gebruikt zijn, is de triangulatie. Om een duidelijk beeld te krijgen van het woordenschatonderwijs binnen de onderzoeksgroep en op school is er gebruik gemaakt van verschillende informatiebronnen. Ook zijn verschillende typen informanten gebruikt om het onderzoek vanuit meerdere invalshoeken te benaderen om zo kritisch te blijven. Hiernaast zijn er data verzameld door twee lessen te observeren (een bij de nulmeting en een aan het einde van mijn onderzoek) door middel van een analyse van het opgenomen beeldmateriaal. Ook zijn er data voor dit onderzoek verzameld bij de leerlingen, de leerkrachten en de onderzoeker. De critical friends en de onderzoeksbegeleider zijn tussentijds regelmatig om feedback gevraagd om zo verheldering te krijgen tijdens het onderzoek. Bovendien is dit onderzoek is vanuit verschillende theoretische bronnen bekeken.

3.6 Ethische kwesties

Alvorens het onderzoek te starten zijn de directie en alle collega's op de hoogte gesteld. Zij staan achter het gekozen onderwerp en ze zullen hun medewerking verlenen. Tijdens het onderzoek is aan alle betrokkenen om toestemming gevraagd, tevens zal hun anonimiteit gewaarborgd worden. Respondenten wordt aangeboden om de vragenlijsten anoniem in te vullen. Mochten er toch namen genoemd worden dan worden die niet in het onderzoeksverslag vermeld.

Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksmethodieken en de data-analyse gepresenteerd. Door de data-analyseresultaten, is getracht een antwoord te vinden op de volgende deelvragen:

Wat wordt er nu aan woordenschatonderwijs gedaan op school?

Hoe wordt hier vorm aangegeven door de leerkracht?

Hoe kan de leerkracht door gebruik te maken van MWidW zijn leerkrachtvaardigheden positief veranderen?

Heeft het gebruik van de aanpak MWidW een positief effect op het woordleerproces van de kinderen?

Uiteindelijk is er geprobeerd om met behulp van deze informatie, een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag uit hoofdstuk 1;

In hoeverre kan de woordenschatdidactiek 'Met woorden in de weer' bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

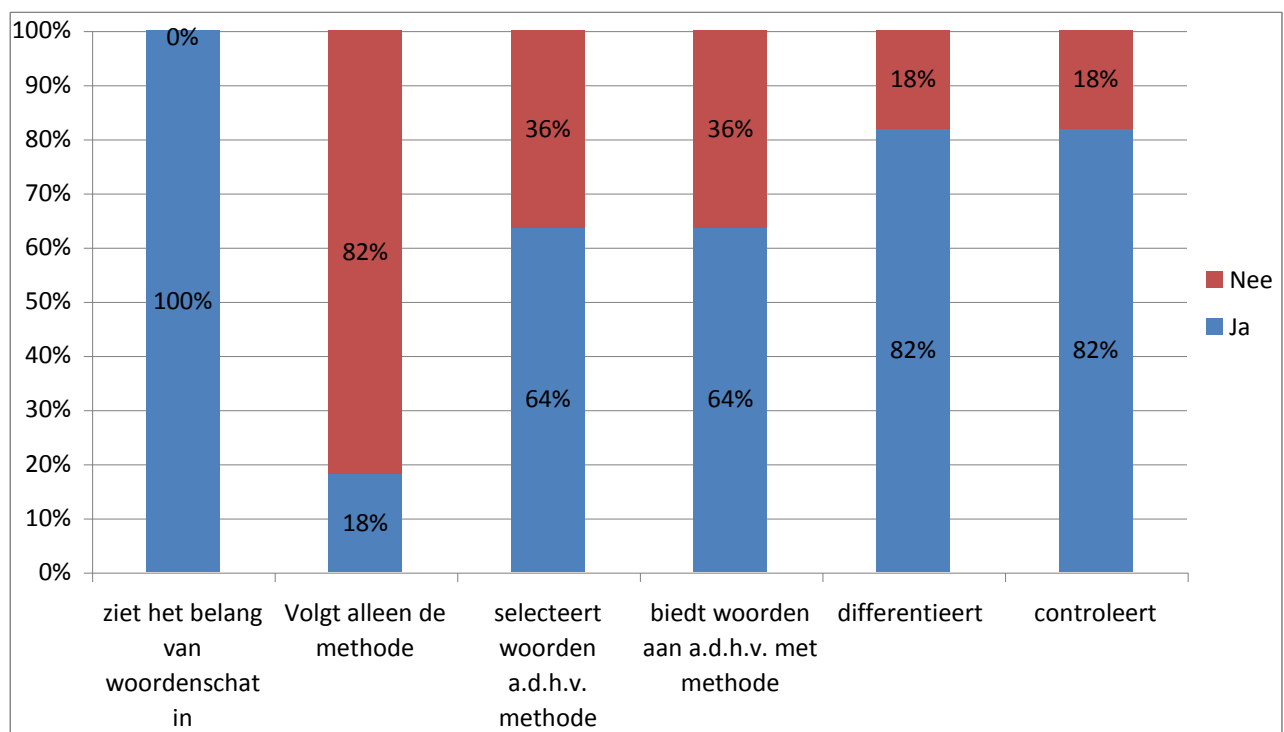
4.2 Data-analyse

De gebruikte onderzoeksmethodieken bestaan uit: de vragenlijst voor zestien collega-leerkrachten, een effectmeting waarbij de passieve woordenschattoets van Cito,

voorafgaande aan en na afloop van de sessies van de woordenschatdidactiek MWidW bij de onderzoeksgroep zijn afgenomen. Als laatste is er een persoonlijk routeplan vastgelegd met behulp van kwaliteitskaarten door observaties van MWidW sessies door de onderzoeker zelf aangevuld met observaties van de intern begeleider.

4.3 Vragenlijst aan collega-leerkrachten

Om een antwoord te kunnen geven op de eerste deelvraag is er een vragenlijst (zie bijlage 2) gemaakt. Alle collega-leerkrachten, in totaal zestien personen, hebben deze vragenlijst ontvangen om de huidige situatie van het woordenschatonderwijs zo goed en duidelijk mogelijk in kaart te kunnen brengen. Het is een gemengde vragenlijst met elf vragen. Een aantal gesloten vragen kon beantwoord worden met ja, nee en anders, namelijk... De semi-gesloten vragen zijn aangevuld met open vragen die vaak als toelichting gediend hebben op de gesloten vragen om de informatieve waarde van de vragen te verhogen. In figuur 2 worden de resultaten van de gesloten vragen uit de vragenlijst in percentages weergegeven.



Figuur 2 vragenlijst collega's

In figuur 2 is te zien dat alle leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld (11 leerkrachten) het belang van woordenschat inzien. Ook is het opvallend dat maar achttien procent van de leerkrachten alleen de methode volgt voor woordenschatonderwijs. Dit betekent dat tweeëntachtig procent woordenschatonderwijs geeft buiten de methode om. Voor het selecteren en het aanbieden van woorden maakt vierenzestig procent gebruik van de methode. Het is overigens niet toevallig dat weer tweeëntachtig procent de nieuw aangeboden woorden differentieert en controleert. Dit zijn de leerkrachten die buiten de methode om een eigen ontwikkelde didactiek gebruiken voor woordenschatonderwijs. Uit deze resultaten kan een voorzichtige conclusie getrokken worden dat het merendeel van de leerkrachten gebaat zou zijn met eenzelfde didactiek die schoolbreed gebruikt kan worden. Uit de antwoorden op de open vragen blijkt ook dat er behoefte is om op een gestructureerde manier meer aan woordenschatonderwijs te doen. Ook blijkt dat twee

leerkrachten reeds gebruik maken met de aanpak MWidW. Het uiteindelijke doel van het onderzoek is dat de leerkrachten op de school van de onderzoeker enthousiast worden om met de aanpak van MWidW aan de slag te gaan. Uit de resultaten van deze vragenlijst kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de basisvoorwaarden om MWidW aan de slag te gaan, gunstig zijn. In bijlage 3 zijn alle antwoorden uitgebreid uitgewerkt.

4.4 Effectmeting

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er zowel aan het begin als aan het einde van dit onderzoek een passieve woordenschattoets afgenomen bij de onderzoeksgroep. De resultaten van de voormeting en de nameting zijn met elkaar vergeleken om op deze manier de kwantitatieve leeropbrengst te kunnen meten. De woordenschattoets is bij alle kinderen uit de onderzoeksgroep afgenomen. De toets is een door de Commissie Test Aangelegenheden (COTAN) gecertificeerde toets. Er is een voormeting gedaan aan het begin van de MWidW sessies en na acht schoolweken is er aan het einde van het onderzoek een nameting gedaan. Uit deze resultaten blijkt dat de woordenschat van de onderzoeksgroep significant gestegen is (zie figuur 3 en bijlage 4).

Groep: 3
Vergelijking: Alle scholen
Toets: Woordenschattoets 2011

Afname moment	Aantal leerlingen	Gemiddelde	Vaardigheidsscore
M3	23	30.4	E
E3	23	52.0	A

Figuur 3 resultaten woordenschattoets Cito

Ook is er door middel van een trendanalyse uit het LOVS bekeken of de leeropbrengst hoger is in vergelijking met andere jaren (zie bijlage 5).

4.5 Persoonlijk routeplan

Zoals eerder werd beschreven blijkt uit onderzoek dat de didactische aanpak MWidW die inzet op intentioneel woordenschatonderwijs bijdraagt tot een systematische verbetering van het woordenschatonderwijs. Er wordt bewust stilgestaan bij de semantisering en het consolideren, zodat er meer verdieping en uitbreiding in het woordleerproces plaatsvindt. Om dit te kunnen bereiken is er vanuit de subvraag “Hoe kan ik mijn leerkrachtcompetenties hierin verbeteren” gedurende een periode van acht weken is gewerkt met vier sessies per week MWidW. De nadruk is hierbij gelegd op het routine maken van specifieke vaardigheden van de leerkracht om het woordenschatonderwijs effectief en intensief te kunnen verbeteren (zie bijlage 6 en bijlage 7).

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

De belangrijkste conclusies die uit dit onderzoek getrokken zijn, worden hier omschreven. Ook zullen er aan de hand van de conclusies aanbevelingen worden gedaan. De conclusies die kunnen worden getrokken vanuit de onderzoeksvraag, zijn vanuit de deelvragen onderzocht.

5.2 Woordenschat in de praktijk op deze school

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is als volgt:

In hoeverre kan de woordenschatdidactiek 'Met woorden in de weer' bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

De eerste en de tweede deelvraag uit het praktijkgedeelte van het onderzoek zijn:

Wat wordt er nu aan woordenschatonderwijs gedaan op school?

Hoe wordt hier vorm aangegeven door de leerkracht?

Uit het onderzoek is door middel van een vragenlijst en gesprekken met collega's gebleken dat de leerkrachten het belang van woordenschatonderwijs inzien. Buiten de methode wordt er aan woordenschatonderwijs gedaan. Iedereen geeft hier op zijn eigen

manier invulling aan. Er wordt gedacht dat woorden onderwezen dienen te worden als ze aan de orde komen. Alleen incidenteel aandacht geven aan woordenschatonderwijs is echter niet voldoende. Juist kinderen met een taalachterstand zijn gebaat bij intentioneel woordenschatonderwijs. Door systematisch en structureel nieuwe woorden aan te bieden (intentionele woordverwerving) krijgen kinderen ook de kans om zelf nieuwe woorden te verwerven (incidentele woordverwerving). “Systematische continue aandacht voor woordenschatuitbreiding is noodzakelijk” (zie ‘Met woorden in de weer’, p.131, Nulft, van den & Verhallen). Het is bovendien de taak van de leerkracht om te weten welke woorden kinderen zelf verwerven en welke woorden expliciet, systematisch en intentioneel onderwezen moeten worden (Frey & Fischer, 2009).

5.3 Het effect van ‘Met woorden in de weer’ in groep drie

De vierde deelvraag uit het praktijkgedeelte van het onderzoek luidde:

Hoe kan de leerkracht door gebruik te maken van MWidW zijn leerkrachtvaardigheden positief veranderen?

De onderzoeker heeft aangetoond dat MWidW binnen het bestaande lesprogramma door middel van hele kleine aanpassingen eenvoudig toegepast kan worden. MWidW vergt bijna geen extra lestijd. De aanpak kan binnen het bestaande lesprogramma door middel van hele kleine aanpassingen eenvoudig toegepast worden:

Iedere dag een cluster van minimaal drie nieuwe woorden aanbieden aan de hand van de aanpak van MWidW. Bij de keuze van woorden kan gebruik gemaakt worden van woorden uit de taalmethode, maar ook met woorden uit andere methodes kan, zowel intentioneel als incidenteel, gesemantiseerd worden. Het semantiseren mag hooguit een

paar minuten in beslag nemen. De tijdwinst die zo behaald is bij het semantiseren kan iedere dag besteed worden aan het consolideren van woorden, zodat de woordenschat van de kinderen ook vergroot, verdiept en uitgebreid kan worden. Je moet net zolang doorgaan met het consolideren totdat het woord beklijft (Nulft van den, 2002).

Door het consolideren van woorden iedere dag, ook na de les, in de vorm van gevarieerde spelletjes aan te bieden, blijven de kinderen enthousiast en zijn ze gemotiveerd om nieuwe woorden te leren. Door alle nieuwe woorden zichtbaar in de klas te hangen met in ieder geval een woordmuur, hebben de kinderen een houvast tijdens het consolideren. Consolideren mag geen toets zijn om de kennis van de kinderen te toetsen (Nulft ,van den & Verhallen, 2002). Het is een proces om nieuwe woorden in te slijpen.

5.4 Effect op de woordkennis door 'Met woorden in de weer'

De vierde deelvraag was als volgt:

Heeft het gebruik van de aanpak MWidW een positief effect op het woordleerproces van de kinderen?

De onderzoeker heeft met de aanpak van MWidW aangetoond dat het gebruik ervan een positief leereffect heeft op de woordkennis van de leerlingen. Dit is onderzocht door een effectmeting. Aan het begin van het onderzoek is de Cito-toets passieve woordenschat M3 afgenomen. Na acht schoolweken is er aan het einde van het onderzoek de Cito-toets passieve woordenschat E3 afgenomen. In bijlage 4 laat de tabel het verschil in positief leereffect tussen de M3-toets en de E3-toets duidelijk zien. De vooruitgang was niet alleen meetbaar, maar ook zichtbaar tijdens observaties. Vooral tijdens het consolideren waren de leerlingen gemotiveerd en enthousiast.

5.5 Eindconclusie

Na antwoord gekregen te hebben op bovenstaande deelvragen wordt er teruggegaan naar de onderzoeksvraag:

In hoeverre leidt de aanpak van MWidW tot een verbetering van het woordenschatonderwijs in groep drie op school?

Uit de conclusies verkregen uit een effectmeting, resultaten van vragenlijsten, observaties en een persoonlijke leerroute en een daarbij behorende trendanalyse, blijkt dat de aanpak MWidW in groep drie op deze school leidt tot een verbetering van het woordenschatonderwijs.

Alhoewel er op deze school onlangs de beslissing is genomen om vanaf volgend schooljaar met een nieuwe taalmethode “Taal in beeld” te starten in de groepen vier tot en met zes, zien de meeste collega-leerkrachten het belang ervan in om hiernaast nog extra tijd te investeren in woordenschat.

Uit het literatuuronderzoek blijkt al dat het voor goed taalonderwijs van groot belang is om systematisch en intensief in te zetten op woordenschatonderwijs. Juist op deze school waar het merendeel van de kinderen van allochtone afkomst is, is het belangrijk om alle kinderen de kans te geven om het woordleerproces te optimaliseren.

Hoewel de resultaten van het onderzoek met enige voorzichtigheid benaderd dienen te worden kan er geconcludeerd worden dat de aanpak MWidW leidt tot een betere woordverwerving door de kinderen. Door de didactiek van MWidW toe te voegen aan de gebruikte taalmethode, kan de kennis van woorden bij de kinderen systematisch en intentioneel opgebouwd worden. Door deze opbouw vindt er naast een uitbreiding, ook een verdieping en een verbreding van de woordenschat plaats.

Behalve de aanbeveling van de onderzoeker om direct met MWidW aan de slag te gaan, is het ook een uitdaging om het team hierin te mogen begeleiden en te coachen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wil ik mijn onderzoek evalueren door te reflecteren op mijn leerproces, het onderzoeksproces en de onderzoeksopbrengst.

6.2 Evaluatie persoonlijk leerproces

Na een lange zoektocht ben ik via mijn studie Japanse taal en cultuur, in het NT2-onderwijs terechtgekomen. Ook heb ik een jaar Nederlandse les gegeven op een Japanse basisschool. Deze baan gaf mij de eerste aanzet om de deeltijd Pabo te gaan volgen. Omdat mijn interesse voor het NT2-onderwijs al die tijd zo sterk is gebleven, heb ik mijn kans gegrepen toen ik een via de Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland (NOB) een baan kon krijgen als NT2-leerkracht op een Nederlandse taal- en cultuurschool (NTC) in Indonesië. Na ruim twee jaar op de NTC-school gewerkt te hebben, ben ik wegens persoonlijke omstandigheden terug moeten keren naar Nederland. Nu werk ik inmiddels weer zes jaar als groepsleerkracht op een islamitische basisschool. Ik heb destijds bewust gekozen voor een school met veel allochtone kinderen, omdat mijn passie uitgaat naar het NT2-onderwijs. De school waar ik werkzaam ben besteedt extra aandacht aan taalonderwijs, omdat dit noodzakelijk is om de kinderen, die voornamelijk van allochtone afkomst zijn, optimale kansen te geven in hun leerproces. Hier ligt voor mij tevens de uitdaging van mijn werk.

Een paar jaar geleden ben ik echter toch op zoek gegaan naar een nieuwe uitdaging om me niet alleen als NT2-leerkracht, maar ook op andere gebieden te professionaliseren tot

een gespecialiseerd leerkracht. De Master Special Educational Needs (SEN) opleiding was precies waar ik naar op zoek was. Een tweejarige opleiding waar ik mijn kennis op allerlei verschillende vakgebieden heb kunnen verbreden en verdiepen. Een nieuwe uitdaging waar ik uiteraard ook mijn passie weer in kwijt kon.

Het is voor mij dan ook niet moeilijk geweest om een onderwerp te kiezen voor mijn praktijkonderzoek. Als afscheidscadeau van het NTC-bestuur in Indonesië heb ik de cursus “Grensverleggend Woordenschatonderwijs” van Marianne Verhallen en Dirkje van den Nulft mogen volgen. Deze cursus is voor mij de aanleiding geweest om mijn praktijkonderzoek over woordenschatonderwijs te doen. Gezien het feit dat er schoolbreed al jaren een grote woordenschatachterstand is (in vergelijking met het landelijk gemiddelde) in alle groepen, lag het voor de hand om met de door mij opgedane kennis te onderzoeken of de aanpak van MWidW van Verhallen ook bij ons op school kan leiden tot een verbetering van het woordenschatonderwijs. Vooral voor anderstalige leerlingen is gestructureerd woordenschatonderwijs belangrijk. Ook bij ons op school is een groot deel van de leerproblemen terug te voeren op de beperkte woordenschat (Verhallen, 1994). Hierdoor worden leerlingen belemmerd in hun leerproces. Uit onderzoek blijkt ook dat de achterstand niet afneemt in de rest van het onderwijs (Appel & Vermeer, 1997). Anderstalige kinderen blijken aan het einde van de basisschool maar tweederde van het aantal woorden te kennen dan dat van autochtone kinderen (Appel & Vermeer, 1998). Literatuuronderzoek heeft al bewezen dat de aanpak MWidW succes heeft. Aan mij de taak om te onderzoeken of deze aanpak in eerste instantie bij mij in groep drie ook tot een verbetering van het woordenschatonderwijs kan leiden.

6.3 Persoonlijke leerroute ‘Met woorden in de weer’

Na mijn besluit om met MWidW aan de slag te gaan, heb ik voorafgaand aan het onderzoek de profieltest uit het boek van MWidW afgenomen. Hieruit kwam naar voren dat ik in mijn praktijk een goede start heb gemaakt met een vernieuwende aanpak van woordenschatuitbreiding. Bovendien heb ik het als leerkracht als een verrijking ervaren om zelf interessante en aansprekende woordclusters te ontwerpen en systematisch na te denken over woordbetekenissen. Ik ben enthousiaster geworden en ik heb zo ook de kinderen weten te enthousiasmeren. Bovendien merkte ik dat ik veel meer kinderen “bij de les kon houden”, omdat ze door de ondersteunende woordenschatdidactiek van MWidW de lessen beter konden volgen.

6.4 Evaluatie onderzoeksproces

Voordat ik aan de Master SEN opleiding begon, heb ik nog heel even getwijfeld of onderwijskunde niet beter bij mij zou passen. Ik heb echter bewust voor deze studie gekozen, omdat ik dan met onderzoek in de praktijk bezig kan zijn en ook voor die praktijk onmiddellijk uitvoerbaar is, iets dat bij wetenschappelijk onderzoek ontbreekt. Door middel van onderzoek in mijn eigen praktijksituatie meer inzicht en verdieping in mijn eigen handelen kunnen bewerkstelligen, dat is waar ik alle langere tijd naar op zoek was. Ik wil weten waarom ik iets doe, om mijn handelen beter te kunnen verantwoorden. Eerst ben ik me weer gaan verdiepen in de literatuur om mijn praktijkonderzoek zo goed mogelijk op te kunnen onderbouwen. Ik heb geleerd om de huidige onderwijssituatie op school goed in kaart te brengen door middel van vragenlijsten aan collega-leerkrachten. Hierdoor heb ik ook weer het belang ingezien van samenwerken in het onderwijs.

Onderwijs is iets wat je samen doet met je collega's, met je team. Ook de kinderen heb ik nauw betrokken bij mijn onderzoek. De kinderen hebben uiteindelijk alle nieuwe woorden moeten leren, ze hebben woorden geclusterd, we hebben iedere dag allerlei consolideerspelletjes gedaan. Niet alleen ik, maar ook de kinderen zijn met plezier MWidW aan de slag gegaan. Door een effectmeting te doen heb ik geleerd te onderzoeken of de aanpak MWidW bij mij op school, in mijn klas, ook het beoogde effect heeft gehad.

6.5 Evaluatie onderzoeksresultaten

De onderzoeksresultaten van mijn praktijkonderzoek hebben aangetoond dat het systematisch en intentioneel inzetten op woordenschatonderwijs door middel van MWidW zijn vruchten afgeworpen heeft. Alhoewel ik nog lang niet het gevoel heb dat ik er ben, ben ik trots op wat ik tot nu toe heb bereikt. Zoals Verhallen zegt is woordenschatonderwijs met MWidW is niet alleen zinvol, maar ook afwisselend en inspirerend zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen. Ik, maar ook de leerlingen uit groep drie zijn aan de slag gegaan MWidW en we blijven met woorden in de weer. Nu aan mij de taak om mijn collega-leerkrachten te enthousiasmeren en ook aan de slag te laten gaan MWidW.

Nawoord

Na mijn hele onderzoek MWidW aan de slag te zijn geweest, dan nu tot slot nog een keer met woorden in de weer in mijn nawoord.

Alhoewel ik er zelf voor heb gekozen om als groepsleerkracht te werken en dus alle vakken te onderwijzen, ligt mijn hart toch bij taal. Dit is ook de belangrijkste reden voor mij geweest om op een islamitische school te gaan werken, waar de meerderheid van de leerlingen allochtoon is en Nederlands als tweede taal leert. Sinds ik op deze school werk probeer ik de taalachterstand waarmee de kinderen op school komen te minimaliseren, met in mijn achterhoofd de cursus “Met woorden in de weer” die ik bij Marianne Verhallen en Dirkje van den Nulft heb gevolgd. Het was voor mij dan ook niet moeilijk om een onderwerp voor mijn praktijkonderzoek te vinden. Woorden zijn de bouwstenen van taal en de sleutel tot goed onderwijs. Maar niet alleen in het onderwijs ook in het dagelijks leven is alles verpakt in woorden en nieuwe woorden en begrippen worden uitgelegd op basis van woorden en begrippen die je al kent (Verhallen & Verhallen, 1994). “Word knowledge, in a sense, makes us smarter (Frey & Fischer, 2009).

Na ruim vijf jaar les te hebben gegeven in groep drie, heb ik mezelf betrappt op vaste klassenroutines. Naast de voordelen, is het grote nadeel van deze routines dat de gewoontes zo vastgeroest raken, dat ze tot een sleur verworden. Door woordenschatonderwijs als onderwerp te kiezen voor mijn praktijkonderzoek, ben ik een nieuwe uitdaging aangegaan met mezelf. Ik heb ‘MWidW’ tevoorschijn gehaald om mijn kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschat te vergroten om zo de woordenschat van de kinderen te verbreden, uit te breiden en te verdiepen. En omdat taal een zaak van alle vakken is, ben ik de hele dag door met woorden in de weer geweest.

Er zijn een aantal mensen die ik in het bijzonder wil bedanken. Door hun steun en medewerking kan ik nu met trots de laatste loodjes leggen aan dit onderzoek. Ik wil mijn onderzoeksbegeleidster en mijn critical friends bedanken voor alle feedback en tips. Ook wil ik mijn collega's bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek. Ik wil mijn zoontje Yinka bedanken voor alle moeilijke momenten dat ik er "niet voor hem was". Ik wil mijn vriend Michael bedanken voor de hulp bij het maken van de grafieken. Verder wil ik mijn ouders en al mijn vrienden bedanken voor het begrip dat ik er de laatste tijd helaas vaak niet bij kon zijn. Aisha, helaas ben je er nu niet meer, maar ik zou jou ook willen bedanken voor je optimisme, je doorzettingsvermogen, je relativeringsvermogen en al je mooie plannen. Aisha, je hebt mij geleerd om te relativeren en de dingen te nemen zoals ze komen.

Literatuur

Appel, R., Kuiken, F., Vermeer, A. (1995). Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Bannink, F. (2006). Oplossingsgerichte vragen. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Beek van, W., Verhallen, M. (2004). Taal, een zaak van alle vakken. Bussum: Coutinho.

Beemen van, L. (1995). Ontwikkelingspsychologie. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Frey, N., Fisher D. (2009). Learning words inside and out. Portsmouth: Heinemann.

Godthelp, R. (1986). *Woordenschatonderwijs; enkele aandachtspunten*. JSW, 6,12-14.

Harinck, F. (2009). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Huizenga, H., Robbe R. (2005). Competentiegericht taalonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Huizenga, H. (2000). Aanvankelijk en technisch lezen. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nulft van den, D., Verhallen M. (2001). Met woorden in de weer. Bussum: Coutinho.

Nulft van den, D., Verhallen M. (2004). Het grote consolideerboek voor het basisonderwijs. Zandvoort: 4D-Consultancy.

Ponte, P. (2010). Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers

Stokhof, M., (2000). Taal en betekenis, een inleiding in de taalfilosofie. Amsterdam: Boom.

Teunissen, F., H. Hacquebord (2002). Onderwijs met taalkwaliteit: Kwaliteits kenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid. 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Verhallen, M., Verhallen S. (1994). Woorden leren, woorden onderwijzen. Hoevelaken: CPS.

Verhallen, M., Walst, R. (2001). Taalontwikkeling op school. Bussum: Coutinho.

Verhallen, M. (2010). *Bouw aan woordenschat*. Prima PO, 5, 22-25.

Vermeer, A. (2009, 4 februari). *Gericht aan woordenschat werken*. Gelderlander.

WRR-rapport: Emmelot, Y., E. Schooten van, Timman, Y., Verhallen, M., Verhallen, S. (2001) Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. Werkdocument voor de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, Den Haag.

Cursus

Nulft, van den, D., Verhallen, M. (2006), *Met woorden in de weer* Veldhoven: Stichting Nederlands Onderwijs Buitenland.

Websites

<http://www.taalpilots.nl> maart 2011 tot en met juni 2011

<http://www.wordle.com> juni 2011

<http://www.rezulto.nl> februari 2011 tot en met juni 2011

<http://www.taalsite.slo.nl> juni 2011

<http://tule.slo.nl> januari 2011

<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/304> februari 2011

<http://www.toetswijzer.nl> juni 2011

<http://www.schoolaanzet.nl/opbrengstgerichtwerken.nl> juni 2011

Bijlagen

Bijlage 1 Groepsoverzicht groep 3 tot en met 8; Cito-toets woordenschat

Bijlage 2 Vragenlijst collega-leerkrachten

Bijlage 3 Uitwerking vragenlijst collega-leerkrachten

Bijlage 4 Groepsoverzicht Cito-toets groep 3

Bijlage 5 Trendanalyse Cito-toets woordenschat groep 3; 2008 - 2011

Bijlage 6 Persoonlijk routeplan 'Met woorden in de weer'

Bijlage 7 Competentielijst

