

Wat is die woord?



Begrijpend lezen en woordenschat voor anderstaligen.

Frederieke Willemse

Wat is die woord?

Begrijpend lezen en woordenschat voor anderstaligen.

Door: Frederieke Willemse

**Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader
van de leerroute Master SEN Special Educational Needs,
remedial teacher**

**Module RT05 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en
afstuderen.**

Lesplaats: Utrecht

Studentnummer: 2153632

Begeleid door: Dr. S.E. Sliepen

**Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg,
Tilburg**

mei 2011

Voorwoord.

“Wat is die woord?” is voortgekomen uit het idee dat er een manier moet zijn om anderstalige kinderen beter te kunnen laten begrijpend lezen. Ik hoop de lezer te inspireren tot het goed bekijken en eventueel vernieuwen van het begrijpend leesonderwijs op zijn of haar school. Goed begrijpend kunnen lezen is een van de belangrijkste voorwaarden voor een succesvolle schoolcarrière. Begrijpend leesonderwijs begint in groep 1 en is in groep 8 nog niet klaar. De samenwerking tussen de teamleden op een school is belangrijk. Een duidelijke leerlijn voor begrijpend lezen noodzakelijk.

Dit meesterstuk is mede tot stand gekomen doordat ik hulp en medewerking van een aantal mensen heb gekregen. Ik wil deze mensen bedanken, in het bijzonder mijn ouders: Bedankt voor alle oppas en het nakijkwerk!

Inhoudsopgave.

Samenvatting	1
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	3
1.1. Aanleiding	3
1.2. Huidige situatie	4
1.3. Gewenste situatie	6
1.4. Doelstelling	6
1.5. Onderzoeksvraag	6
1.6. Deelvragen	7
1.7. Verwachting	7
Hoofdstuk 2: Theoretische verkenning	8
2.1. Voorwaarden voor een goed tekstbegrip.	8
2.2. Leerkrachtgedrag	9
2.3. Begrijpend leesonderwijs op mijn school.	11
2.4. Discrepancie tussen de nieuwste ideeën over effectief begrijpend leesonderwijs en het begrijpend leesonderwijs op mijn school.	13
2.5. Effectief middel om de begrijpend leesresultaten te verbeteren.	13
Hoofdstuk 3: Onderzoek	16
3.1. Onderzoeksvragen	16
3.2. Onderzoeks-vorm	17
3.3. Betrokkenen bij het onderzoek	18
3.4. Beschrijving van het onderzoek	18
3.5. Dataverzameling en -analyse en onderzoeksinstrumenten	20

3.6. Transparantie, betrouwbaarheid en triangulatie	21
Hoofdstuk 4: Resultaten	22
4.1. De resultaten van het onderzoek	22
4.2. Antwoorden op de onderzoeksvragen	23
4.3. Data-analyse	25
4.4. Logboek	26
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	29
5.1. Conclusies	29
5.2. Aanbevelingen	29
5.3. Actiepunten om deze aanbevelingen te realiseren	31
Hoofdstuk 6: Evaluatie	33
6.1. Vooraf aan het onderzoek	33
6.2. Tijdens het onderzoek	33
6.3. Na het onderzoek	34
Nawoord	35
Literatuurlijst	36
Bijlage 1	37
Bijlage 2	38
Bijlage 3	41
Bijlage 4	42
Bijlage 5	43
Bijlage 6	47

Samenvatting

In dit meesterstuk is onderzocht wat effectief begrijpend leesonderwijs is voor de anderstalige leerlingen op mijn school.

Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces; het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip, (Forrer en van de Mortel, 2010).

Hier voor heb je een goed technisch leesniveau, veel wereldkennis, veel taalkennis, een grote woordenschat en goede sturing van het leesproces nodig. Een constatering van de leerkrachten is dat de woorden niet goed worden ingeslepen bij veel leerlingen. Een woordcluster wat het ene jaar uitgebreid is behandeld, is het volgende jaar niet meer bekend bij vooral de anderstalige leerlingen.

Waar men vroeger dacht dat begrijpend lezen vooral te maken had met intelligentie en voorkennis, is men er nu van overtuigd dat begrijpend lezen aan te leren is.

Omdat leesstrategieën de lezer niet helpen wanneer een tekst te veel onbekende woorden bevat, (Forrer en van de Mortel, 2010) gaat dit onderzoek vooral over woordenschat. Woordenschat ligt aan de basis van een goed tekstbegrip. Juist bij anderstalige leerlingen is er een tekort aan deze basis, de woordenschat. Dit onderzoek richt zich op het aanleren van schoolboek- en krantenwoorden. Deze woorden zijn belangrijk om aan te leren. Leerlingen kunnen ze toepassen in verschillende vakgebieden, ze zijn belangrijk om teksten te begrijpen en ze worden nauwelijks gebruikt in het dagelijkse woordgebruik. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de methode van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) die volgens de volgende 5 stappen werkt:

Doelgericht; selecteer de juiste woorden.

Transparant; modelling, de leerkracht doet voor hoe zij met nieuwe woorden omgaat.

Bruikbaar; leerlingen leren samen woorden gebruiken in gesproken en geschreven taal.

Persoonlijk; leerlingen leren nieuwe woorden toepassen in nieuwe situaties.

Prioriteit; het woordenschatonderwijs moet schoolbreed zo aangepakt worden.

Met groep 6 is onderzocht of de eerste 4 stappen werken wanneer je dit toepast op de aardrijkskundelessen. Hierbij zaten 9 leerlingen in de onderzoeksgroep en 9 leerlingen in de controlegroep. Beide groepen evenwichtig verdeeld op gebied van achtergrond en scores. 11 weken lang, twee keer een half uur per week is met de onderzoeksgroep gewerkt terwijl de controlegroep de gewone aardrijkskunde les kreeg.

Conclusie: Woordenschatonderwijs in combinatie met wereldoriëntatie volgens de methode van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) vergroot de woordenschat van zowel Nederlandstalige als anderstalige leerlingen. Leerlingen kennen meer woorden en de woorden beklijven beter. De onderzoeksgroep is samen 40% vooruit gegaan en de controlegroep 32%. Waarbij vooral opvalt dat in de onderzoeksgroep de anderstalige leerlingen een veel grotere groei gemaakt hebben (37%) dan de anderstalige leerlingen in de controlegroep (20%).

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.

1.1. Aanleiding

Op de school waar ik werk, is de laatste jaren veel tijd en energie geïnvesteerd in verschillende begrijpend leesvoorwaarden, met name het technisch lezen en de woordenschat. Vooral de resultaten van de anders- en meertalige leerlingen waren op begrijpend leesgebied laag. Hier moest wat aan gebeuren.

Het hele team heeft een cursus gedaan om op juiste wijzen te werken met woordenschatonderwijs. Van den Nulft en Verhallen hebben de methode *Met woorden in de weer* (2002) ontwikkeld. Deze methode wordt aan leerkrachten aangeleerd via een cursus. Leerkrachten die later bij het team komen, krijgen deze cursus ook. Door de school heen zie je woordclusters hangen.

Onder begeleiding van de schoolbegeleidingsdienst is in de middenbouw begonnen met het schrijven van groepsplannen op technisch leesgebied. De leerkrachten zijn intensief bezig geweest met het opstellen, uitvoeren en evalueren van de groepsplannen. Vanaf dit schooljaar wordt dit doorgetrokken naar de onderbouw en bovenbouw. Ook is voor de middenbouw de nieuwe methode Estafette aangeschaft en in gebruik genomen.

Nu ik sinds ruim een jaar als remedial teacher werkzaam ben, hoor ik regelmatig geluiden dat leerkrachten niet tevreden zijn met de resultaten van het begrijpend leesonderwijs en dan met name de CITO uitslagen. Waarom zijn de begrijpend lees -resultaten niet verbeterd? Er is zoveel tijd en energie in gestopt. Daarom wil ik onderzoeken wat er zou moeten veranderen op mijn school om de resultaten te verbeteren op begrijpend leesgebied.

1.2. Huidige situatie

Op mijn school wordt officieel begrijpend leesonderwijs gegeven door middel van de lessen leesbeleving en leesbegrip uit de methode Taalleesland. Daarnaast (of in plaats van) geven de leerkrachten allerlei verschillende begrijpend leeslessen zoals lessen bij Kidsweek, Estafette en boekbesprekingen. Hier zijn schoolbreed geen afspraken over.

Ook over de lestijd die besteed wordt aan begrijpend lezen zijn schoolbreed geen afspraken. Het aantal uren dat per groep wordt besteed aan begrijpend lezen loopt dan ook erg uiteen.

In de tabel in bijlage 1 is weergegeven wat elke groep doet aan leesonderwijs. Zowel inhoudelijk als voor wat betreft de hoeveelheid tijd.

Nadat ik de CITO resultaten heb bekeken viel het me op dat het eigenlijk wel meevalt met de slechte scores waar men het op school over heeft. In het schooljaar 2009/2010 scoort ruim 47% van de leerlingen van groep 3 tot en met 8 een A op de CITO begrijpend lezen. 19% Behaalt een B score, 25% een C score, 7% een D score en slechts 2% een E score.

De resultaten zijn wel degelijk verbeterd in de loop der jaren. De populatie van de school is echter veranderd. Bij nadere bestudering van de CITO uitslagen blijkt dat bijna alleen de van oorsprong Nederlandse kinderen lijken te hebben geprofiteerd van de extra inzet rondom begrijpend leesonderwijs. De anderstalige kinderen zijn de kinderen die de D en E scores vertegenwoordigen.

In onderstaande tabel worden de huidige resultaten van het begrijpend lezen per groep weergegeven. (CITO begrijpend lezen, eind schooljaar 2009-2010)

Groep	A score	B score	C score	D score	E score
3	26%	26%	22%	9%	17%
4	40%	30%	30%	0%	0%
5	12%	18%	40%	18%	12%
6	72%	16%	8%	4%	0%
7	31%	15%	46%	8%	0%
8	62%	8%	23%	7%	0%

CITO A score: De 25% hoogst scorende leerlingen (goed tot zeer goed).

CITO B score: De 25 % leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde scoren (ruim voldoende tot goed).

CITO C score: De 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren (matig tot voldoende).

CITO D score: De 15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren (onvoldoende).

CITO E score: De 10% laagst scorende leerlingen (zwaar onvoldoende).

Op woordenschatgebied wordt gewerkt met de methode *Met woorden in de weer*, van den Nulft en Verhallen (2002). Dit gebeurt aan de hand van een viertakt:

-Voorbewerken: leerlingen ontvankelijk maken voor het onderwerp en betrokken bij de context.

-Semantiseren: de betekenis van het woord wordt uitgelegd, uitgebeeld en uitgebreid.

-Consolideren: de woorden en betekenissen worden ingeslepen.

-Controleren: nagaan of het woord en betekenis verworven is.

Een constatering van de leerkrachten is dat de woorden niet goed worden ingeslepen bij veel leerlingen. Een woordcluster wat het ene jaar uitgebreid is behandeld, is het volgende jaar niet meer bekend bij vooral de anderstalige leerlingen.

1.3. Gewenste situatie

Alle leerlingen op school, dus ook de anderstaligen, hebben baat bij het begrijpend leesonderwijs zoals het gegeven wordt. Leerkrachten zijn op de hoogte van de wijze waarop het begrijpend leesonderwijs op school wordt vormgegeven en werken ook volgens dit protocol.

1.4. Doelstelling

De doelstelling van mijn onderzoek is het kunnen doen van aanbevelingen om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren op mijn school zodat de resultaten bij met name de anderstalige leerlingen verbeteren.

1.5. Onderzoeksvraag

Het begrijpend leesonderwijs is voor de meeste kinderen op school geschikt. Echter 12,5% scoort een D of E op de CITO begrijpend lezen toets. Dit zijn allemaal anderstalige kinderen. Dit brengt mij tot de onderzoeksvraag:

Wat is effectief begrijpend leesonderwijs voor de anderstalige leerlingen op mijn school?

1.6. Deelvragen

Wat zijn de nieuwste ideeën over effectief begrijpend leesonderwijs?

Hoe wordt het begrijpend leesonderwijs op mijn school vormgegeven?

Wat is de discrepantie daartussen?

Wat is het meest effectieve middel om de begrijpend leesresultaten te verbeteren?

Wat hebben anderstalige kinderen anders en of meer nodig bij begrijpend leesonderwijs?

1.7. Verwachting

Ik verwacht dat ik na het onderzoek een aantal aanbevelingen zal kunnen doen om het begrijpend leesonderwijs op school te verbeteren voor de anderstalige kinderen.

Ik verwacht dat de kinderen met wie ik ga samenwerken een betere score zullen halen bij de afsluitende toets. De afsluitende toets is een zelf ontwikkelde woordenschattoets die ik ook als begintoets gebruik.

Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning.

Om een antwoord te kunnen geven op de vraag wat effectief leesonderwijs is voor anderstalige kinderen op mijn school, ga ik eerst in de literatuur op zoek naar de nieuwste inzichten rondom begrijpend leesonderwijs. Ook bekijk ik leerkrachtgedrag en manieren van instructie. Vervolgens licht ik het begrijpend leesonderwijs op mijn school toe en beschrijf de discrepantie met de nieuwste inzichten. Ten slotte onderzoek ik op welke manier begrijpend leesonderwijs vormgegeven zou kunnen worden op mijn school.

2.1. Voorwaarden voor een goed tekstbegrip

Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces; het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip, (Forrer en van de Mortel, 2010).

Kerdoel 12: 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, expertisecentrum Nederlands (*kerndoel 12*).

Wat heb je nodig om goed te kunnen begrijpen wat je leest:

-goed technisch leesniveau; wanneer het technisch lezen nog onvoldoende beheerst wordt, kost het de lezer teveel werkgeheugen om tot begrijpend lezen te komen. Uit onderzoek blijkt dat maar een paar procent van de leerlingen in groep 8 over een onvoldoende technische leesvaardigheid beschikt om tot begrijpend lezen te komen, (Boonstra, 2007).

-veel wereldkennis; volgens recente inzichten is het ontwikkelen van kennis de belangrijkste voorwaarde om goed begrijpend te kunnen lezen, (Forrer en van de Mortel, 2010).

-veel taalkennis; leerlingen moeten vooral vertrouwd raken met het taalgebruik in verschillende soorten teksten. (Forrer en van de Mortel, 2010)

-een grote woordenschat; om een tekst goed te kunnen begrijpen moet je 95% van de woorden in de tekst kennen. Wanneer een leerling tekort heeft aan woordkennis profiteert hij/zij minder van de les, heeft hij/zij minder leerwinst: minder woorden/ concept – uitbreiding en krijgt hij/zij grotere tekorten in woordkennis. Het is een neerwaartse spiraal, (Van den Nulft en Verhallen, 2002).

-goede sturing van het leesproces; volgens wetenschappers als Pressley en Duke & Pearson (in: Forrer en van de Mortel, 2010) moet de nadruk liggen op de sturing van het leesproces door het toepassen van leesstrategieën. Uit onderzoek van Periodiek Peiling van het Onderwijsniveau (CITO) in 2005 blijkt dat er een positieve samenhang is tussen het beheersen van voorspellende leesstrategieën en het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten.

2.2. Leerkrachtgedrag

Leerkrachten zijn voor 43% verantwoordelijk voor de leerprestaties van hun leerlingen. Voor 49% bepalen de thuis -en gezinsfactoren de leerprestaties bij lezen en de klassengrootte voor 8%. *National Commission on Teaching and America's future* (in: Aslander en Hortensius, 2010).

Een belangrijke reden om te kijken naar de leerkrachtvaardigheden en instructiemanieren.

Waar men vroeger dacht dat begrijpend lezen vooral te maken had met intelligentie en voorkennis, is men er nu van overtuigd dat begrijpend

lezen aan te leren is. Dit kan door een goede doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8 te hanteren.

Een goede doorgaande lijn voor begrijpend lezen start in groep 1 en 2 door veel verschillende soorten teksten voor te lezen. Door thematisch te werken, hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen.

Wanneer de leerkracht hardop denkend voorleest krijgen de leerlingen inzicht in de gedachtengang van de leerkracht. De leerkracht vraagt zich tijdens het voorlezen hardop dingen af, doet voorspellingen en trekt conclusies over de gelezen tekst.

Bij interactief voorlezen gaat het erom dat leerlingen actief meedenken en meedoen met deze gedachtegang. Om zo aan te leren dat ze zichzelf ook dingen gaan afvragen tijdens een tekst, voorspellingen gaan doen en conclusies trekken. Dit wordt geactiveerd doordat de leerkracht tijdens het voorlezen kleine pauzes inlast om vragen te stellen aan de leerlingen.

Het hardop denkend voorlezen en interactief voorlezen is een vaardigheid die voor leerkrachten van alle groepen van groot belang is.

In groep 3 is het van belang dat er zowel verhalende als informatieve teksten worden gelezen en voorgelezen. Ook praten en schrijven over de teksten is belangrijk.

In groep 4 mogen kinderen teksten lezen over zelfgekozen onderwerpen uit veel verschillende soorten boeken en teksten. Wanneer de leerlingen technisch goed lezen kan gestart worden met instructie op leesstrategieën.

In groep 5 tot en met 8 wordt er langer gewerkt aan een bepaald onderwerp en wordt er directe instructie gegeven op de leesstrategieën. Elke week wordt er een strategie-les en een toepassings-les met een betekenisvolle context gegeven. Er wordt gepraat over teksten en de

teksten worden functioneel verwerkt. Leerlingen schrijven teksten die anderen lezen, (Forrer en van de Mortel, 2010).

2.3. Begrijpend leesonderwijs op mijn school

De volgende 6 elementen uit Begrijpend lezen van Ahlers en van de Mortel (2009) zijn kenmerkend voor goed leesonderwijs. Ik gebruik ze om het leesonderwijs op mijn school mee te illustreren. Hiervoor gebruik ik ook de uitslag van de vragenlijst die ik mijn collega's heb gevraagd in te vullen. De uitslag is verwerkt in een tabel (bijlage 1).

1. Doelgericht werken. De meeste leerkrachten kennen wel de einddoelen van hun eigen groep op begrijpend leesgebied maar niet die van de vorige en volgende groep. Ze hebben geen zicht op een doorgaande lees-lijn.
2. Voldoende tijd voor lezen. Dit wisselt tussen de 2 en de 10 uur per week afhankelijk van de groep en leerkracht. Sinds de begeleiding van de schoolbegeleidingsdienst op technisch leesgebied wordt er meer gelezen in de betreffende groepen. De begeleiding wordt nu doorgetrokken naar alle groepen. Naar verwachting zal ook daar het aantal uren voor leesonderwijs uitbreiden.
3. Aanbod van een doorgaande lees-lijn. Op technisch leesgebied is er een doorgaande lees-lijn van Veilig leren lezen en Estafette. Op begrijpend leesgebied worden veel manieren en methodes gebruikt. Dit wisselt per leerjaar en leerkracht. Er is hier dus geen sprake van een goede doorgaande lees-lijn.
4. Goede instructie. Op school is het de bedoeling dat er instructie wordt gegeven volgens het directe instructie model. De leerkrachten hebben instructie gekregen hierover. Nog niet iedereen werkt

helemaal volgens het directe instructiemodel, er is een start mee gemaakt. De aandacht op school ligt op het moment op goed klassenmanagement.

5. Goed klassenmanagement en differentiatie. Aan goed klassenmanagement wordt op het moment erg veel aandacht besteed. Met een kwaliteitskaart, (zie bijlage 2) die is ontwikkeld na veel overleg op studiedagen, wordt bekeken waar ieders ontwikkelpunten liggen. Er worden klassenbezoeken gedaan met gesprekken en leerdoelen achteraf. Met begrijpend lezen wordt niet gedifferentieerd, iedere leerling doet hetzelfde werk.
6. Monitoring van de leesontwikkeling. Er wordt gebruik gemaakt van het CITO Leerling Volg Systeem. Voor begrijpend lezen worden de toetsen Taal voor kleuters (groep 1 en 2) en begrijpend lezen (groep 3 tot en met 8) afgenomen.

Taalleesland

De methode die bij ons op school voor begrijpend lezen wordt gebruikt is Taalleesland. Hieronder beschrijf ik hoe de methode aandacht besteed aan leesbegrip.

In groep 3 zijn er 1 of 2 lessen per leseenheid waarin leesbegrip en stellen samen een les vormen. (Op mijn school wordt hier geen gebruik van gemaakt.) Vanaf groep 4 zijn dat 4 lessen. De doelen zijn dan meestal afgesteld op het stellen en niet op het leesbegrip. Het beheersen van de strategieën staat centraal bij leesbegrip in Taalleesland. De leerlingen leren hoe ze een tekst moeten aanpakken aan de hand van een leeswijzer (vanaf groep 5). Met de leeswijzer kunnen ze erachter komen wat voor soort tekst het is en vervolgens wat je je zou kunnen afvragen bij het lezen van zo'n tekst. Taalleesland zegt leerlingen te leren hun voorkennis

te gebruiken bij het lezen van een tekst. Hier wordt echter in de leeswijzer niet naar gevraagd.

2.4. Discrepantie tussen de nieuwste ideeën over effectief begrijpend leesonderwijs en het begrijpend leesonderwijs op mijn school.

Wat me als eerste opvalt is het ontbreken van een doorgaande leerlijn. De leerkrachten vullen begrijpend leesonderwijs op hun eigen manier in. Woordenschat onderwijs wordt als apart vak gegeven en niet altijd geïntegreerd met wereldkennis. Er wordt geen directe instructie gegeven op de leesstrategieën. Deze worden geleerd uit vooral Taalleesland. De teksten worden niet functioneel verwerkt. De enige die de teksten van de leerlingen leest zijn de leerkrachten. De leerkrachten fungeren niet als model. Zij doen niet aan hardop denkend voorlezen en nauwelijks aan interactief voorlezen.

2.5. Effectief middel om de begrijpend leesresultaten te verbeteren.

Omdat leesstrategieën de lezer niet helpen wanneer een tekst te veel onbekende woorden bevat, (Forrer en van de Mortel, 2010) en de leerkrachten van mijn school aangeven dat de aangeboden woorden bij woordenschatonderwijs niet beklijven, richt ik mijn onderzoek op woordenschat. Woordenschat ligt aan de basis van een goed tekstbegrip. Juist bij anderstalige leerlingen is er een tekort aan deze basis, de woordenschat. Ik denk hier de meeste vooruitgang te kunnen behalen voor de anderstalige leerlingen op mijn school.

In het artikel *Dat woord is van mij!* (Aslander en Hortensius, 2010) staat dat veel woorden aan de muur, verteltafels, woordclusters en woordtrappen niet altijd tot het gewenste resultaat leiden. Dit omschrijft precies de situatie op mijn school. In de Verenigde Staten is onderzoek gedaan naar het belang van eigenaarschap in woordenschatonderwijs. Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) leerkrachten en onderzoekers aan de San Diego State University in Californië pleiten ervoor dat leerlingen zelfsturend en onafhankelijk worden in het leren van woorden. En dat woordenschatonderwijs betekenisvol moet zijn. Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) hanteren vijf uitgangspunten voor succesvol woordenschatonderwijs.

1. Doelgericht; selecteer de juiste woorden.
2. Transparant; modelling, de leerkracht doet voor hoe zij met nieuwe woorden omgaat.
3. Bruikbaar; leerlingen leren samen woorden gebruiken in gesproken en geschreven taal.
4. Persoonlijk; leerlingen leren nieuwe woorden toepassen in nieuwe situaties.
5. Prioriteit; het woordenschatonderwijs moet school-breed zo aangepakt worden.

Om de achterstand op woordenschatgebied van anderstaligen in te halen moeten er 25 extra woorden per week worden aangeboden, (Elsacker van, Damhuis, Droop & Segers, 2009). Dit betekent voor mijn school dat er (nog) veel meer gedaan moet worden aan woordenschatonderwijs. Dit zou vormgegeven kunnen worden door woordenschat onderwijs meer te integreren in wereldoriëntatie en kennis van actualiteit. Wanneer de leerkracht bij elke geschikte les (bijvoorbeeld aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkunde) 2 a 3 woorden selecteert die belangrijk zijn

om te leren kom je aan deze 25 extra woorden. Woorden die belangrijk zijn om te leren zijn de schoolboek- en krantenwoorden. Volgens Beck, McKeown en Kucan, (in: Aslander en Hortensius, 2010) kunnen woorden worden ingedeeld in drie lagen.

1. Basiswoorden in het dagelijks woordgebruik. Deze woorden worden zo vaak gebruikt dat leerlingen ze vanzelf leren.
2. Woorden in schoolboeken en kranten. Deze woorden zijn belangrijk om aan te leren. Leerlingen kunnen ze toepassen in verschillende vakgebieden, ze zijn belangrijk om teksten te begrijpen en ze worden nauwelijks gebruikt in het dagelijkse woordgebruik.
3. Weinig voorkomende woorden. Deze woorden moeten uitgelegd worden door de leerkracht wanneer ze essentieel zijn om een bepaalde tekst te begrijpen.

Hoofdstuk 3 onderzoek

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek er precies uit gaat zien.

3.1. Onderzoeksvragen

De deelvragen die ik heb geformuleerd toen ik dit onderzoek begon zijn voor een deel beantwoord;

Wat zijn de nieuwste ideeën over effectief begrijpend leesonderwijs?

Uit de literatuur is gebleken dat effectief begrijpend leesonderwijs afhangt van een aantal dingen: De leerlingen hebben een goed technisch leesniveau nodig, veel wereld en taalkennis, een grote woordenschat en een goede sturing van het leesproces. Verder is het belangrijk dat leerkrachten fungeren als voorbeeld (modelling).

Hoe wordt het begrijpend leesonderwijs op mijn school vormgegeven?

Uit een vragenlijst voor de leerkrachten is gebleken dat er met verschillende methodes en zonder rode draad door de school, wordt gewerkt aan begrijpend lezen. Er is geen differentiatie voor verschillende leerlingen. Er is veel aandacht voor technisch lezen, taal en woordenschat. De sturing van het leesproces wordt aangeleerd door de begrijpend leeslessen in Taalleesland.

Wat is de discrepantie daartussen?

Het grootste verschil is de doorgaande leerlijn die ontbreekt op school en de functie van de leerkracht om als voorbeeld te fungeren.

Wat is het meest effectieve middel om de begrijpend leesresultaten te verbeteren?

Na het bestuderen van de literatuur wil ik graag onderzoeken of modellen de leerlingen helpt bij het beter leren begrijpen van woorden in teksten. En of de leerlingen een actievere houding krijgen tegenover woordenschat en deze woorden dan beter onthouden.

Wat hebben anderstalige leerlingen anders en of meer nodig bij begrijpend leesonderwijs?

Door mijn praktijkonderzoek wil ik erachter komen of modellen voor anderstalige kinderen een goede manier is om beter te begrijpen wat ze lezen en een grotere woordenschat te krijgen.

Dit brengt mij tot de volgende vernieuwde deelvragen:

- *Slijpen woorden beter in bij (anderstalige) leerlingen wanneer ze volgens de 5 uitgangspunten van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) worden aangeboden?*
- *Kennen de leerlingen de aangeboden woorden na 6 weken nog wanneer ze worden aangeboden volgens deze vijf uitgangspunten?*

3.2. Onderzoeks-vorm

Het onderzoek vindt plaats op meso-niveau, klas-niveau in groep 6. Het is een ontwerpgericht onderzoek dat wil zeggen dat het aanleren van woorden via de 5 uitgangspunten van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) (doelgericht, transparant, bruikbaar, persoonlijk en prioriteit) wordt uitgetoetst. Het onderzoek heeft betrekking op behoefte van de doelgroep en op organisatorische aspecten. De behoefte is het uitbreiden van de woordenschat zodat begrijpend lezen beter zal gaan. Het organisatorische aspect is dat wanneer blijkt dat het onderzoek werkt, gekeken moet worden hoe het woordenschatonderwijs voortaan

georganiseerd kan worden. Het is een kleinschalige try-out, gericht op bijstelling van het woordenschatonderwijs.

3.3. Betrokkenen bij het onderzoek

Het onderzoek vindt plaats in groep 6. In groep 6 zitten 16 leerlingen waarvan er 8 leerlingen 3 uur per week in de schakelklas zitten. Hier krijgen ze ondersteuning op taalgebied. De groep wordt in 2 “gelijke” groepen verdeeld waarbij is gekeken naar woordenschat resultaten, begrijpend lees resultaten, plus-klas leerlingen en de thuistaal. In bijlage 3 is te zien hoe de resultaten van beide groepen zijn.

Terwijl ik de ene helft van de groep les geef, geeft mijn collega uit groep 6 de les op de manier zoals ze het altijd deed.

De ouders van de leerlingen breng ik op de hoogte van het onderzoek door middel van een brief.

3.4. Beschrijving van het onderzoek, volgens de stappen van Frey en Fisher (in: Aslander en Hortensius, 2010): doelgericht, transparant, bruikbaar en persoonlijk.

Voor dit onderzoek maak ik gebruik van hoofdstuk 5, 6, 7 en 8a uit de aardrijkskundemethode *Hier en daar*. Het tijdsschema van dit onderzoek is bijgevoegd als bijlage 4.

Vooraf aan elk hoofdstuk maken de leerlingen van groep 6 een toets waarin op drie verschillende manieren wordt gevraagd naar de zogenaamde schoolboek- en krantenwoorden (doelgericht). Een voorbeeld van zo'n toets is bijgevoegd als bijlage 5. Als eerste krijgen de leerlingen een lijst met woorden. De leerkracht leest dan de beschrijving van één

van de woorden voor. De leerlingen moeten het juiste woord erbij zoeken. Het tweede deel van de toets bestaat uit multiple choice vragen met vier mogelijke antwoorden. Het derde deel van de toets bestaat uit een invultekst. In deel 1, 2 en 3 van de toets wordt naar dezelfde woorden gevraagd.

Na iedere toets krijgt de controlegroep de aardrijkskundeles van hun vaste leerkracht en de onderzoeksgroep van mij.

Beschrijving van de les aan de onderzoeksgroep:

De les wordt zo mogelijk gestart met een filmpje. De filmpjes haal ik van beeldbank schooltv. Het filmpje zorgt voor de eerste oriëntatie. De leerlingen krijgen een beeld bij het onderwerp, we denken allemaal ongeveer dezelfde kant op.

De tekst uit het aardrijkskundeboek wordt door mij voorgelezen waarbij ik me hardop dingen afvraag, zoals de betekenis van woorden. (transparant) Ik laat daarbij horen hoe het proces in mijn hoofd gaat. Ik verwoord dat ik niet precies weet wat een woord betekent, lees een stukje verder en kom dan achter de betekenis of weet aan het eind van de tekst de betekenis nog niet.

We bedenken met z'n allen wat een woord betekent. We halen dit uit de tekst, eigen kennis en uit woordenboeken. We omschrijven dan allemaal de betekenis in eigen woorden en schrijven deze ook op. Ik herhaal stukjes uit de tekst waarbij we dan onze eigen woorden gebruiken om de betekenis van dat stukje tekst te begrijpen. (bruikbaar)

Vervolgens vertellen de leerlingen elkaar over hun eigen ervaringen rondom de woorden. Er worden connecties gelegd met de woorden en het dagelijkse leven.

Bijvoorbeeld het woord *bron*. Hierbij wordt bedacht dat bronwater dus niet zomaar midden uit een rivier wordt gehaald maar bij de bron van de rivier. (persoonlijk)

Hierna worden de opdrachten uit het boek in tweetallen gemaakt. We bespreken deze opdrachten na, waarbij nadruk wordt gelegd op de (nieuwe) woorden die we eerder hebben opgeschreven.

3.5. Dataverzameling en -analyse en onderzoeksinstrumenten

Bij de start van dit onderzoek doe ik een nulmeting door middel van een zelfontwikkelde woordenschattoets. In de toets wordt gevraagd naar schoolboek en kranten woorden die voorkomen in de aardrijkskundelessen die gegeven gaan worden. Deze woorden zijn het belangrijkste te leren omdat ze niet in het dagelijks leven van de leerlingen gebruikt worden maar wel zeer nuttig zijn voor hun verdere schoolloopbaan, (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

6 weken na afloop van het onderzoek wordt dezelfde woordenschattoets nogmaals afgenomen. Hierna bekijk ik of de leerlingen die aan de hand van de 5 uitgangspunten van Frey en Fisher (in: Aslander en Hortensius, 2010) les hebben gekregen een grotere stijging hebben in het aantal goed beantwoorde vragen dan de leerlingen die op de traditionele manier de aardrijkskunde les hebben gekregen.

Logboek

Vooraf aan iedere les beschrijf ik hoe ik aan de 5 uitgangspunten van Frey en Fisher (in: Aslander en Hortensius, 2010) ga voldoen. Na afloop van iedere les beschrijf ik hoe de les verlopen is en of ik aan deze 5 uitgangspunten heb voldaan.

3.6. Transparantie, betrouwbaarheid en triangulatie

Door een logboek bij te houden maak ik mijn onderzoek transparant.

Vooraf en achteraf dezelfde toets afnemen maakt het onderzoek meer betrouwbaar. Het wordt ook betrouwbaar omdat de helft van de groep de les krijgt die ze altijd krijgt en de helft van de groep de aangepaste les. Zo is een goede vergelijking te maken en te zien of er verschil is in resultaat.

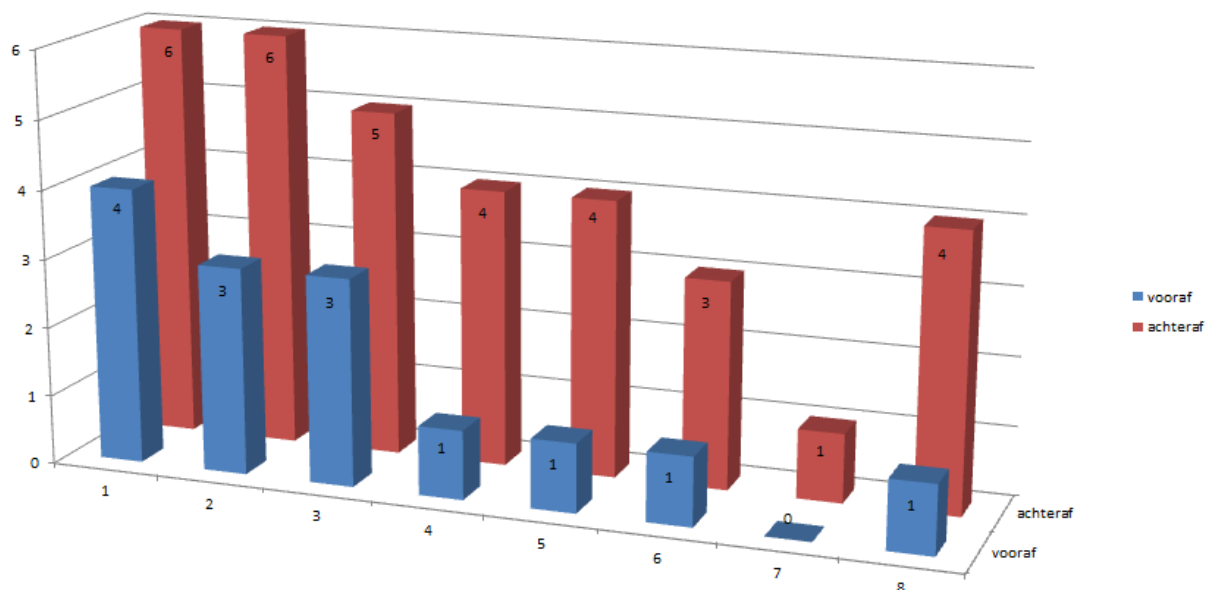
Elk woord dat getoetst wordt, wordt op 3 verschillende manieren gevraagd (triangulatie). Met een multiple choice vraag (met vier keuze antwoorden), met een invultekst en met een beschrijving van het woord waarbij het goede woord uit een lijst met woorden gekozen moet worden.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de resultaten van het onderzoek zijn. Ik geef antwoord op de onderzoeksvragen en in logboek wordt beschreven waar ik tegenaan ben gelopen en wat me opgevallen is.

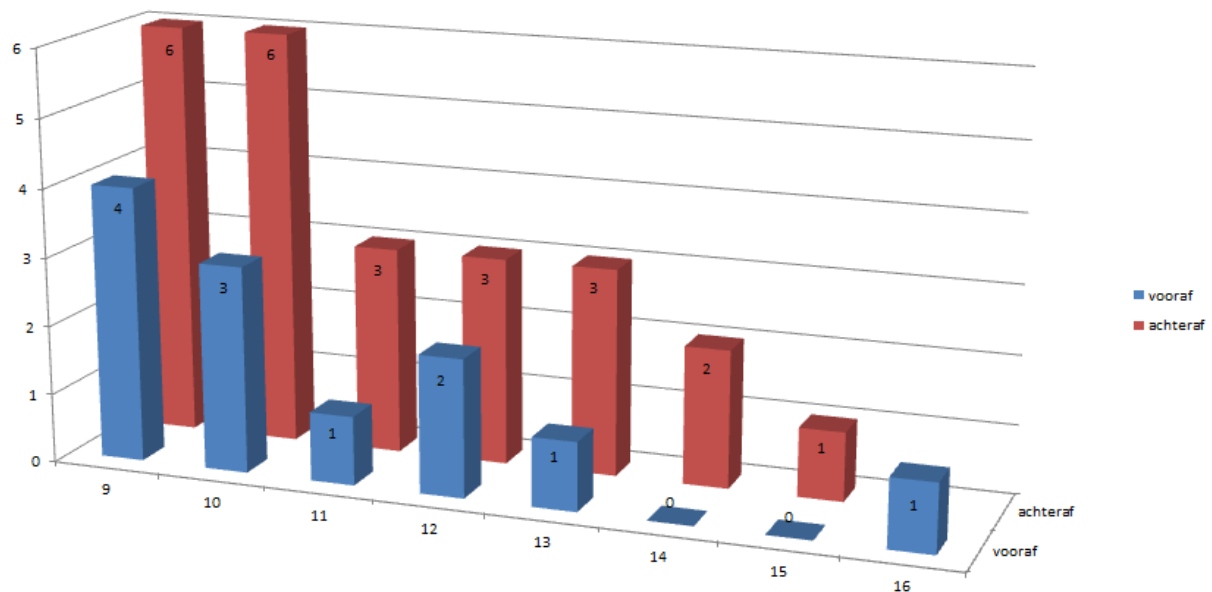
4.1. De resultaten van het onderzoek

In onderstaande grafieken staan de resultaten van het onderzoek vermeld. In elke toets wordt op 3 verschillende manieren naar één woord gevraagd. Wanneer een leerling alle 3 de keren juist beantwoordt, wordt het woord als beheerst gerekend. Een tabel met de toetsresultaten per leerling, per toets is als bijlage 6 bijgevoegd.



Aantal beheerste woorden vooraf en achteraf van de onderzoeksgroep.

In totaal gaan de leerlingen in de onderzoeksgroep met 19 juiste woorden vooruit.



Aantal beheerste woorden vooraf en achteraf van de controlegroep.

In totaal gaan de leerlingen in de controlegroep met 13 juiste woorden vooruit.

4.2. Antwoorden op de onderzoeksvragen

Wat hebben anderstalige leerlingen anders en of meer nodig bij begrijpend leesonderwijs?

Een leerkracht die als rolmodel fungeert. Hardop denkt en letterlijk voordoet. Die laat horen wat je je afvraagt tijdens het lezen van een tekst. Wat je doet wanneer je een woord of stuk tekst niet begrijpt.

Een leerkracht die de lessen goed voorbereidt. Die van te voren weet welke schoolboek- en krantenwoorden er in een tekst staan. Die daar vast (beeld)materiaal en woordkaarten over heeft opgezocht en verwerkingsvormen bij heeft bedacht.

Veel beeldmateriaal, zodat de leerlingen zich een beeld kunnen vormen in hun hoofd van waar het over gaat.

Overleg en discussiëren over de teksten en onderwerpen. Hun eigen mening kunnen vormen en zo de woorden in eigen situaties gebruiken.

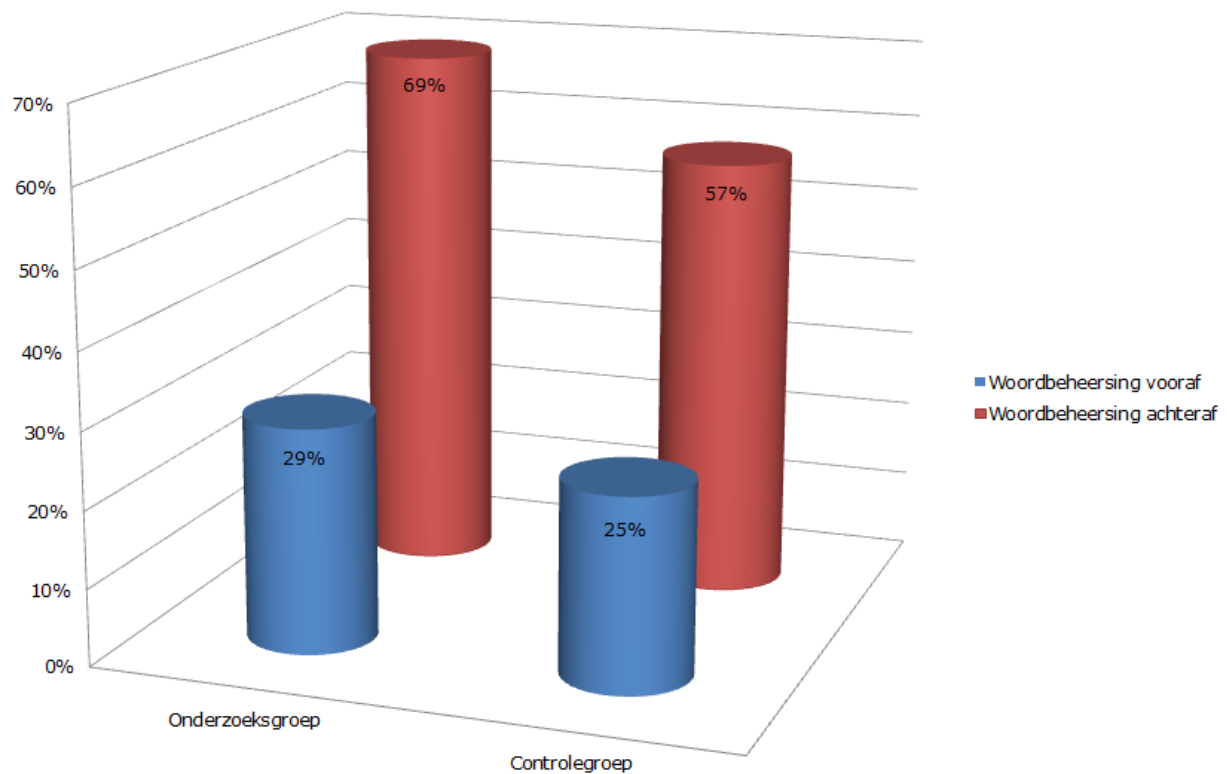
- *Slijpen woorden beter in bij (anderstalige) leerlingen wanneer ze volgens de 5 uitgangspunten van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) worden aangeboden?*

Als ik de antwoorden van de onderzoeksgroep en de controlegroep vergelijk, is de score van de onderzoeksgroep beter. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de uitgangspunten van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) leiden tot een grotere woordenschat bij anderstaligen. Het verschil is vooral groot bij de anderstalige leerlingen. De anderstalige leerlingen in de onderzoeksgroep halen het niveau van de Nederlands talige leerlingen in de controlegroep.

- *Kennen de leerlingen de aangeboden woorden na 6 weken (de eindtoets) nog wanneer ze worden aangeboden volgens deze vijf uitgangspunten?*

De leerlingen in de onderzoeksgroep kennen in vergelijking tot wat ze voor het onderzoek wisten, meer woorden dan de leerlingen in de controlegroep. De onderzoeksgroep beheerste vooraf aan het onderzoek 29% van de woorden en achteraf 69%. De controlegroep beheerste vooraf aan het onderzoek 25% van de woorden en achteraf 57%. De onderzoeksgroep is 40% beter gaan scoren, de controlegroep 32%.

De leerlingen in de onderzoeksgroep hebben gemiddeld 2,4 woorden beter gescoord na de interventie en de leerlingen in de controlegroep 1,6 woorden.



Woordbeheersing onderzoeksgroep en controlegroep vooraf en achteraf aan het onderzoek in procenten.

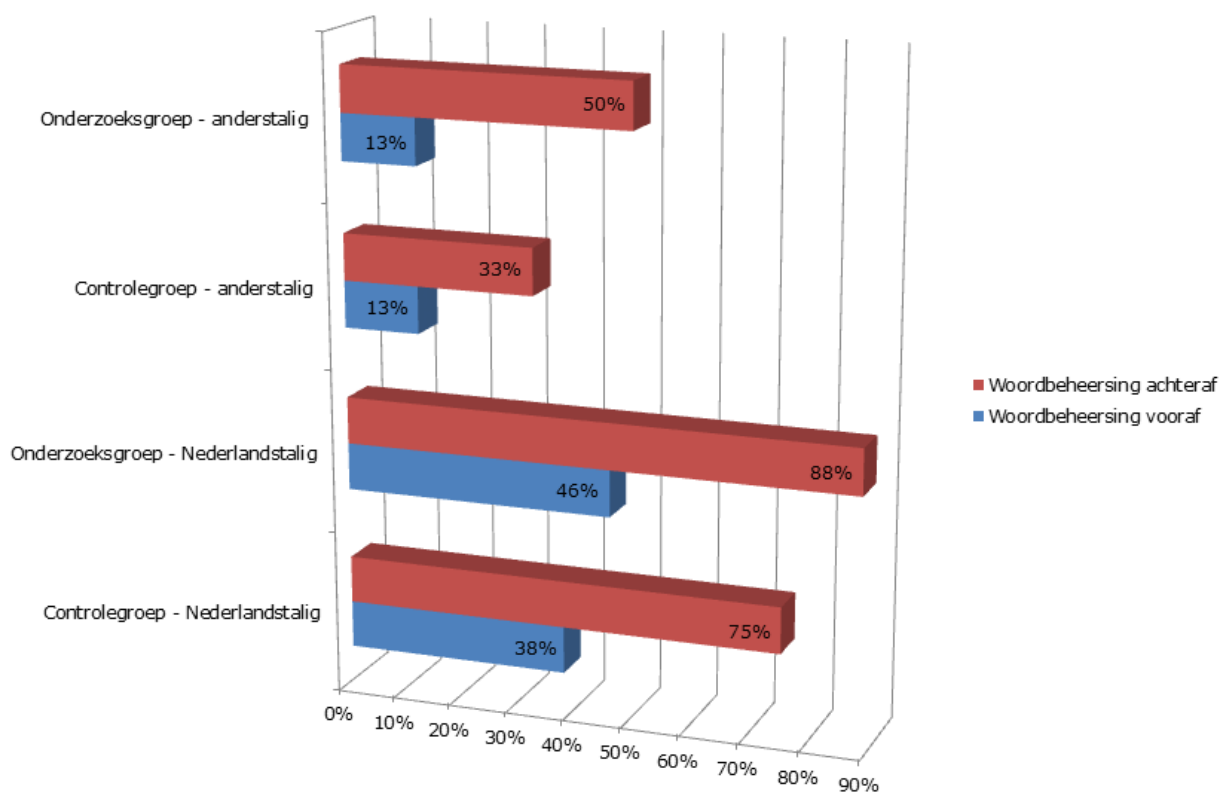
4.3. Data-analyse

Voor mijn onderzoek is het belangrijk om de resultaten van de anderstalige en Nederlandstalige leerlingen apart te bekijken.

De anderstalige leerlingen zijn in de controlegroep en de onderzoeksgroep minder vooruit gegaan dan de van oorsprong Nederlandstalige leerlingen. Wel is het verschil tussen Nederlandstalige leerlingen en anderstalige leerlingen in de controlegroep 17% en in de onderzoeksgroep (maar) 5%.

De anderstalige leerlingen in de onderzoeksgroep zijn net zoveel vooruit gegaan als de van oorsprong Nederlandstalige leerlingen in de controlegroep (37%).

De onderstaande grafiek illustreert dit.



Woordbeheersing Nederlandstalige leerlingen ten opzichte van anderstalige leerlingen.

In de grafiek is te zien dat de anderstalige leerlingen uit de onderzoeksgroep, net als de Nederlands talige leerlingen uit de controlegroep 37% vooruit zijn gegaan. De Nederlandstalige leerlingen uit de onderzoeksgroep 42% en de anderstalige leerlingen uit de controlegroep slechts 20%.

4.4. Logboek

In totaal heb ik 16 keer met de onderzoeksgroep gewerkt. Elk aardrijkskundehoofdstuk heeft een A en een B deel. Over elk deel deden we 2 keer een half uur, op 2 opeenvolgende dagen.

Het volgende viel mij op:

-Iedere eerste bijeenkomst startte met een filmpje waar de leerlingen erg enthousiast over waren. Ze kwamen tijdens de verwerking van de lessen ook terug op wat ze gezien hadden in het filmpje.

Wat is die woord? Een meesterstuk van Frederieke Willemse

-De leerlingen groeiden in de manier van werken. Op een gegeven moment konden zij ongeveer zeggen om welke woorden het zou gaan uit een tekst. Ze wilden al een geeltje pakken om het woord op te gaan schrijven en het vervolgens op te gaan zoeken. De vaste aanpak wierp zijn vruchten af.

-Wanneer leerlingen niet in hun eigen woorden een woord konden omschrijven, onthielden ze het woord ook niet goed. Ik kwam er dan in de volgende les op terug.

-Wanneer de leerlingen een woord konden plaatsen in hun eigen dagelijks leven, werd het woord het beste onthouden.

Tegen de volgende dingen ben ik aangelopen:

-De leerlingen moesten wennen aan de manier van lesgeven. Deze manier is vrijer dan ze gewend zijn. Het is de bedoeling dat ze praten, naar elkaar luisteren en dat de leerkracht niet de hele tijd aan het woord is. Er werd van ze verwacht dat ze zelfstandiger aan de slag gingen. Zelf dingen opzoeken, zelf verantwoordelijk zijn voor het begrijpen van de tekst. Hier hadden ze vooral in het begin veel moeite mee.

-Er ontstond dubbelleren tijdens het onderzoek. De onderzoeksgroep kreeg bij mij woorden aangeboden en in de klas andere woorden. De manier van *Met woorden in de weer*, (van den Nulft & Verhallen, 2002) zou deze manier van werken kunnen ondersteunen maar werkte op deze manier juist tegen.

-De vragen uit de aardrijkskunde methode waren ineens overbodige invulwerkjes geworden. We bespraken uitgebreid de tekst en meer en daardoor werden de vragen te veel. Leerlingen gaven aan dat we deze vraag toch net al hadden besproken en ik moest ze gelijk geven.

-De leerlingen waren erg gebrand op het onderstrepen van belangrijke woorden in de samenvatting. Deze moesten ze leren voor de methodetoetsen aardrijkskunde. Hierin stonden niet de woorden die ik aanbood. Ook dit sloot niet aan.

De leerlingen waren enthousiast over de manier van werken. Ze waren ook blij weer terug te gaan naar hun eigen juf om op de vertrouwde manier te werken. Dit geeft voor mij aan dat het goed zou werken wanneer de eigen leerkracht het aan zou bieden.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk trek ik conclusies uit het onderzoek en doe ik aanbevelingen voor de school.

5.1. Conclusies

Woordenschatonderwijs in combinatie met wereldoriëntatie volgens de methode van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) vergroot de woordenschat van zowel Nederlandstalige als anderstalige leerlingen. Leerlingen kennen meer woorden en de woorden beklijven beter.

Het aantal beheerste woorden zal groter zijn wanneer er geen dubbel leren meer is. Wanneer de leerlingen niet in een aparte woordenschat les andere woorden aangeboden krijgen maar juist dezelfde woorden. Zonder dubbel leren (woordenschat lessen in de klas die ergens anders over gaan) verwacht ik nog hogere resultaten voor de (anderstalige) leerlingen.

De methode van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) kan beter door de eigen leerkracht toegepast worden. Leerlingen zijn meer gewend aan hun eigen leerkracht, het kost minder organisatietijd en de leerkracht kan beter inschatten wat het niveau van de leerlingen is.

Willen we op mijn school het begrijpend leesonderwijs aan gaan pakken, dan is de methode van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) een goed uitgangspunt om school breed mee te gaan werken.

5.2. Aanbevelingen

In paragraaf 2.3 beschrijf ik het begrijpend leesonderwijs op mijn school volgens de 6 elementen van Ahlers en van de Mortel (2009). Aan de hand van deze 6 elementen doe ik nu ook de aanbevelingen voor mijn school.

Hiermee voldoe ik gelijk aan het vijfde punt van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010) prioriteit: het woordenschatonderwijs moet school-breed zo aangepakt worden.

Doelgericht werken: Er wordt een duidelijke leerlijn voor lezen opgesteld. Daarin staan afspraken over welke methodes er gebruikt worden en hoeveel tijd eraan besteed gaat worden. Hierbij gaat het om technisch lezen, wereldkennis, taalkennis, woordenschat en goede sturing van het leesproces. (zie ook hoofdstuk 2.1)

Voldoende tijd voor lezen: Door wereldoriëntatie te combineren met woordenschatonderwijs en begrijpend lezen (zoals in mijn onderzoek) is er voldoende tijd voor de lessen. De lessen zijn uitgebreider en duren iets langer. Maar omdat je verschillende lessen kunt combineren ben je niet meer tijd kwijt.

Aanbod van een doorgaande lees-lijn: Groep 1 en 2 starten met interactief en hardop denkend voorlezen. Dit blijven de leerkrachten van de andere groepen ook doen. Groep 1 en 2 werkt thematisch en gebruikt schoolboek- en krantenwoorden voor hun woordenschatlessen. Vanaf groep 3 worden veel verschillende soorten teksten aangeboden die op een functionele manier worden gebruikt. Leerlingen lezen teksten van elkaar en praten hierover. Halverwege groep 4 wordt gestart met instructie op de leesstrategieën. Vanaf groep 5 worden de woordenschatlessen gecombineerd met wereldoriëntatie. Deze manier van werken kan goed samengaan met nieuwsbegrip omdat hierbij wordt gewerkt met actuele teksten.

Goede instructie: Bij elke begrijpend lees- en woordenschatles wordt gewerkt met de 5 uitgangspunten van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010):

De leerkracht selecteert de juiste woorden: (*doelgericht*) Vanaf groep 1 fungeert de leerkracht als rolmodel. De leerkracht laat de leerlingen horen wat ze denkt (zou dit boek misschien over ... gaan) en hoe ze dingen oplost (dit woord zoek ik even op, anders begrijp ik de tekst niet). (*transparant*) De leerkracht praat met de leerlingen over de aangeboden woorden en laat leerlingen er met elkaar over praten. (*bruikbaar*) Omdat de woorden vakoverstijgend zijn kunnen de leerlingen ze in nieuwe situaties toepassen. (*persoonlijk*) Deze manier van werken wordt op de hele school ingezet. (*prioriteit*)

Goed klassenmanagement en differentiatie: Er wordt differentiatie aangebracht in de wereldoriëntatie vakken. Leerlingen die al meer kennis paraat hebben krijgen verdieping en verrijking aangeboden in de vorm van het werken met zelf gekozen (informatie) boeken rondom het onderwerp waar de hele klas over werkt. Bijvoorbeeld: een klas werkt over dijken en rivieren. Een leerling weet hier al heel veel over en kiest ervoor om van alles te leren over de deltawerken.

Monitoring van de leesontwikkeling: Wanneer leerlingen voorlopen of uitvallen wordt daar direct wat mee gedaan. Leerlingen die voorlopen kunnen verdieping en verrijking aan (zie differentiatie). Leerlingen die uitvallen op begrijpend lezen krijgen door middel van modelling en het directe instructiemodel meer begeleiding van de leerkracht. Bij de kleuters wordt gekeken naar de woordenschat. Wanneer deze onvoldoende is, wordt de leerkracht ingezet om deze kinderen te preteachen bij de prentenboeken en de klankkast activiteiten.

5.3. Actiepunten om deze aanbevelingen te realiseren:

Woordenschat onderwijs combineren met actuele wereldkennis
(bijvoorbeeld nieuwsbegrip)

Training voor de leerkrachten in interactief en hardop denkend voorlezen.

Training voor de leerkrachten in modelling.

Leerkrachten bekend maken met de methode van Frey en Fisher, (in: Aslander en Hortensius, 2010).

De woordenschatlessen van *Met woorden in de weer*, (van den Nulft & Verhallen, 2002) verkorten en hierbij de woorden gebruiken die uit de wereldoriëntatieles komen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

In dit hoofdstuk vertel ik wat mijn eigen ervaringen zijn bij het onderzoek.

6.1. Vooraf aan het onderzoek:

In het literatuur gedeelte ben ik niet zo goed, roep ik altijd, doe mij maar praktijk. Ik zag ook erg op tegen de literatuurstudie. Toch kan ik zeggen dat het mee is gevallen. Gaande weg las ik steeds meer over woordenschat en begrijpend lezen en ging ik mij steeds meer interesseren in de verschillende meningen. Toch was ik blij dat het afgerond was en ik aan mijn praktijkgedeelte kon beginnen.

Mijn ervaring is dat er te weinig tijd was voor de voorbereiding van het praktijkgedeelte. Het literatuuronderzoek was nog niet klaar of ik moest aan het praktijkgedeelte beginnen, anders zou de interventie te kort zijn. Aangezien er een paar weken moesten zitten tussen de laatste les en de eindtoets, heb ik niet genoeg tijd en rust kunnen nemen voor het voorbereiden van de eerste toets en het eerste hoofdstuk. Ik merkte dat dat anders moest en heb het tweede- en verdere hoofdstukken beter kunnen voorbereiden. De toets heb ik uitgebreider gemaakt en meer gebruik gemaakt van beeldmateriaal bij de lessen.

Er waren leerlingen die vooraf alle woorden al kenden en dan nog die lessen door moesten werken. Deze leerlingen hebben geen baat bij de lessen die nog komen gaan, zij moeten meer de diepte in.

6.2. Tijdens het onderzoek:

Het is moeilijk een groepje kinderen over te nemen die je voor het eerst les gaat geven. Ik richtte me helemaal op de manier van lesgeven. Zij zijn

een vrij strakke manier van onderwijs gewend. Ik was voor een groot deel bezig met het laten wennen aan de manier van onderwijs.

Bij een volgend onderzoek neem ik of de tijd om de kinderen vooraf te leren kennen, of laat ik de leerkracht het onderzoek uitvoeren. Ik was teveel tijd kwijt aan het oplossen van akkefietjes. De leerlingen hadden moeite met luisteren naar de mening en ervaringen van een ander, zonder daar direct commentaar op te geven. De manier om orde te krijgen in het groepje was door zelf strak de leiding te nemen. Maar mijn bedoeling van het onderzoek was, ze zelf verantwoordelijk te maken van hun woordenschatonderwijs. Dus zelf dingen opzoeken, ervaringen delen en discussiëren.

Dubbel leren: de leerkracht bood in de klas andere woordclusters aan. Wel ook uit de aardrijkskundelessen maar niet de woorden die ik aanbood. Hierdoor trad een soort dubbel leren op.

6.3. Na het onderzoek:

Wat ik prettig vind is dat mijn veronderstellingen blijken te kloppen. Deze manier van woordenschatonderwijs geven werkt voor anderstaligen. Wel ben ik van mening dat het uiteindelijke resultaat van de methode vergroot kan worden door deze school-breed toe te passen.

Waar ik voor, tijdens en na mijn onderzoek enorm veel aan heb gehad is mijn groep critical friends. We hebben per mail, telefoon en bij de bijeenkomsten veel contact gehad en elkaar tips en adviezen gegeven. Wanneer ik vast zat in het proces kon ik ten alle tijden terecht bij mijn critical friends. Ik vind dit een erg prettige manier van werken bij een onderzoek.

Nawoord

Een paar uitspraken van de kinderen in mijn onderzoeksgroep:

-Juf, wat moet ik met die woord, ik ken m toch niet onthouden, pff ik ben daarvoor niet slim genoeg.

-Mechanisatie? Was dat niet iets heel groots? Megagroot?

-Kleinschalig? Dat is een klein ei.

-Juf, ik wil deze les niet doen, ik doe liever recreatie.

En als laatste het toppunt van integratie:

Vraag: "Wat is gemengde?"

Antwoord van een anderstalige leerling: "Allemaal soorten drop."

Ik bedank de kinderen van groep 6 voor het maken van alle extra toetsen.

En de leerkrachten van groep 6 voor het meewerken aan dit onderzoek.

Literatuurlijst

Ahlers, L. en Mortel van de, K. (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: Wilco.

Alkema, M., Drost, W., Jong de, H., Pol van der, S., Werff van der, G. & Werkgroep Duyn, W. (2000). *Taalleesland methodewijzer*. Baarn: Bekadidact.

Aslander, A. en Hortensius, L. (2010). *Didaktief oktober 2010. Dat woord is van mij! Het belang van eigenaarschap in woordenschatontwikkeling*. Meppel: School.

Elsacker van, W., Damhuis, R., Droop, M. en Segers, E. (2009). *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in een klap! Taalontwikkeling stimuleren bij het zaakvakonderwijs in groep 5 – 8 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Website expertisecentrum Nederlands (kerndoel 12). Geraadpleegd op 01-12-2010 via www.rijksoverheid.nl

Forrer, M. en Mortel van de, K (2010). *Lezen, denken, begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: Wilco.

Harinck, F (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. en Scheepsma, W (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Nulft van den, D. en Verhallen, M. (2002) *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Bijlage 1 Overzicht van het leesonderwijs op de Villa Nova school.

	groep 1-2a	groep 1/2b	groep 1/2c	groep 3	groep 4	groep 5	groep 6	groep 7	groep 8
welk leesonderwijs	letter van de week, klankkast oefeningen.	letter van de week. leeshoek, vrij lezen, klankkast.	letter van de week, vrij lezen, klankkast, verhalen op de computer, voorlezen door groep 6.	rijtjes lezen, vrij lezen, methode leesboek, niveau leesboek, voorleesbeurt, boekverslag,	vrij lezen, woordrijtjes lezen, Estafette lezen.	Estafette, vrij lezen, vloeiend en vlot lezen.	Estafette, lezen in kidsweek, goed begrepen en lessen uit Taalleesland.	leescircuit, vrij lezen. preteaching taalzwakke kinderen aardrijkskunde en geschiedenis	zelfstandig lezen, boekpresentaties. een les leesbeleving en een les leesbegrip.
hoeveel uur	2 uur per week.	wisselend.	wisselend.	10 uur per week.	4 uur en 45 minuten per week.	5 uur en 20 minuten per week.	3 uur en 45 minuten per week.	2 uur per week.	3 uur en 45 minuten per week.
welke methodes/ manieren	Klankkast, Ik en Ko.	Klankkast, Ik en Ko.	Klankkast, Ik en Ko.	Veilig leren lezen voor kinderen die al verder zijn. Interactief voorlezen.	Estafette	Taalleesland, opdrachtkaarten bij het leescircuit en Estafette.	Taalleesland, Estafette, Goed gelezen, Kidsweek.	Kidsweek, leescircuit	Taalleesland, vragen stellen na voorgelezen verhaal, boekpresentaties.
welk woordenschat onderwijs	Met woorden in de weer.	Met woorden in de weer.	Met woorden in de weer.	Met woorden in de weer.	Met woorden in de weer en woordenschat in Taalleesland.	Met woorden in de weer en gesprekken bij zaakvakken.	Met woorden in de weer. Taalleesland, werkbladen in de weektaak.	Taalleesland en woordenboekspel.	Met woorden in de weer. Taalleesland.
hoeveel uur	1 uur per week.	wisselend, 2 a 3 keer per week.	1 uur per week.	45 minuten per week.	1 uur per week.	1 uur per week.	2 uur per week.	30 minuten per week.	1 uur en 30 minuten per week.
hoe lees je voor	Soms luisteren de kinderen, soms interactief.	Interactief, vooral bij Ik en Ko.	Interactief en kinderen luisteren.	Interactief, kritisch luisteren en kinderen luisteren.	Kinderen luisteren, soms met vragen.	Kinderen luisteren.	Kinderen luisteren.	Kinderen luisteren.	Soms erover praten.
hoeveel uur	1 uur per week.	1 uur en 40 minuten per week.	1 uur en 30 minuten per week.	1 uur en 30 minuten.	1 uur.	1 uur.	50 minuten per week.	30 minuten per week.	2 uur per week.

Bijlage 2

Kwaliteitskaart					
Versie: 18 mei 2010					
Schoolnaam		Basisschool de Villa Nova			
Beleidsterrein		Zelfstandig werken en klassenmanagement			
Nummer	Indicator	Score			
		--			++
1	In de groepen 1 t/m 8 wordt zelfstandig gewerkt, aangepast op de ontwikkeling van de kinderen afhankelijk van de leeftijd.	1	2	3	4
2	De leerlingen weten wanneer er zelfstandig wordt gewerkt. Ze weten of de leerkracht wel of niet beschikbaar is en voor hoe lang. Dit is zichtbaar in de klas (stoplicht, timetimer).	1	2	3	4
3	De leerkracht gebruikt het zelfstandig werken om verlengde instructie te kunnen geven of een kleine kringactiviteit te doen.	1	2	3	4
4	De leerlingen zijn in staat zelfoplossend te handelen tijdens het zelfstandig werken.	1	2	3	4
5	De leerlingen zijn in staat om elkaar te ondersteunen tijdens het zelfstandig werken.	1	2	3	4
6	De leerlingen kunnen zelf bij de materialen en weten welk materiaal voor hen bestemd is (niveau).	1	2	3	4
7	De leerlingen mogen zelf de volgorde van de weektaak indelen	1	2	3	4
8	Er is op school een duidelijke doorgaande lijn zichtbaar op het gebied van zelfstandig werken.	1	2	3	4
Norm: Bij score van 3 of lager vormen die indicatoren een ontwikkelpunt. Score 1 en 2 hebben prioriteit.					

Toelichting kwaliteitskaart zelfstandig werken

1.	In de groepen 1 t/m 8 wordt zelfstandig gewerkt, aangepast op de ontwikkeling van de kinderen afhankelijk van de leeftijd.
----	---

- Zelfstandig werken gebeurt op verschillende momenten per dag. Ook wordt er gewerkt met een weektaak waardoor kinderen zelf moeten plannen.
- In de weektaak wordt gedifferentieerd op niveaus. Er worden in ieder geval twee niveaus aangeboden per klas.
- De weektaak loopt van maandag t/m vrijdag.

2.	De leerlingen weten wanneer er zelfstandig wordt gewerkt. Ze weten of de leerkracht wel of niet beschikbaar is en voor hoe lang. Dit is zichtbaar in de klas (stoplicht, timetimer).
----	---

- Je kunt aan het stoplicht zien dat er zelfstandig wordt gewerkt in de klas. Bij het rode stoplicht zijn de kinderen helemaal zelfstandig aan het werk. Ook bij oranje wordt er zelfstandig gewerkt, maar mogen de kinderen wel hulp aan elkaar vragen.
- Bij groep 1/ 2 wordt er alleen gebruik gemaakt van het rode stoplicht als de leerkracht verlengde instructie geeft. Het rode stoplicht betekent bij de kleuters dat de leerkracht niet gestoord mag worden.
- De leerkracht gebruikt een klok of timetimer tijdens het zelfstandig werken om de te werken tijd aan te geven.
- De tijd dat er zelfstandig gewerkt wordt is voor: de onderbouw max. 30 minuten
de bovenbouw max. 45 minuten
- Ongeveer elk kwartier loopt de leerkracht een vragenrondje. Bij dit vragenrondje beantwoordt de leerkracht de vragen van de leerlingen die een vraag hebben en kijkt even naar het werk dat de kinderen hebben gemaakt.

3.	De leerkracht gebruikt het zelfstandig werken om verlengde instructie te kunnen geven of een kleine kringactiviteit te doen.
----	---

- De zelfstandig werktijd wordt ingezet om aan kleinere groepen extra aandacht te kunnen besteden.
- De kleine groep wordt gebruikt om remediërend of verrijkende stof aan te bieden.

4.	De leerlingen zijn in staat zelfoplossend te handelen tijdens het zelfstandig werken.	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

- De leerkracht schept voorwaarden, zodat de leerling in staat is zelf tot oplossingen te komen aan de hand van het woordenboek, atlas, spreekwoordenboek, computer, encyclopedie.
- Leerlingen weten dat ze een opdracht kunnen overslaan en tijdens het vragenrondje een vraag kunnen stellen aan de leerkracht.

5.	De leerlingen zijn in staat om elkaar te ondersteunen	1	2	3	4
----	--	---	---	---	---

	tijdens het zelfstandig werken.				
--	--	--	--	--	--

- De leerlingen vragen medeleerlingen om hulp als de leerkracht niet beschikbaar is.
- De leerlingen wordt geleerd wat ze moeten doen als ze een probleem tegen komen.
- De leerlingen wordt geleerd hoe ze elkaar kunnen helpen en ondersteunen bij hun werk.

6.	De leerlingen kunnen zelf bij de materialen en weten welk materiaal voor hen bestemd is (niveau).
-----------	--

- De kasten zijn op kind-hoogte.
- Er zijn remediërende, verdieping en verrijkende materialen in de klas aanwezig, waarmee kinderen zelfstandig kunnen werken.
- Elke leerling heeft zijn eigen weektaakmapje.
- De leerlingen kunnen zelfstandig het materiaal pakken, gebruiken en inleveren.

7.	De leerlingen mogen zelf hun tijd/werk indelen
-----------	---

- Er wordt in groep 1 t/m 3 gewerkt met een planbord/keuzebord.
- De leerlingen plannen zelf hun werk voor de dag en/of weektaak. In de onderbouw wordt dit begeleid door de leerkracht.
- Moet-werkjes:
Groep 1/ 2: De oudste kleuters hebben 1 of 2 moetwerkjes per week.
De kleuters plannen zelf hun moetwerkje in (onder begeleiding).
Groep 3 t/m 8: De leerlingen hebben een dag en/of weektaak met opdrachten die af moeten zijn. Ook staan er extra werkopdrachten op de weektaken.

8.	Er is op school een duidelijke doorgaande lijn zichtbaar op het gebied van zelfstandig werken.
-----------	---

- Er is een opbouw in het zelfstandig werken.

Bijlage 3; onderzoeksgroep.

De leerlingen staan op volgorde van resultaten die bereikt zijn op de laatste CITO woordenschattoets (E5). Groep 1 is de groep die woordenschatonderwijs krijgt aangeboden door middel van projectmatig werken (de onderzoeksgroep). Groep 2 is de groep die van de groepsleerkracht het woordenschatonderwijs krijgt wat ze gewend zijn (op basis van Met woorden in de weer) (de controlegroep).

Groep 1, onderzoeksgroep

leerling	CITO begrijpend lezen M5	CITO woordenschat E5	Schakelklas ja/nee	Afkomst
1	B	A	nee	Nederlandse
2	C	B	nee	Nederlandse
3	C	B	nee	Nederlandse
4	C	C	nee	Nederlandse / Turkse
5	C	D	ja	Marokkaanse
6	D	D	ja	Ethiopische
7	E	D	ja	Nederlandse / Indonesische
8	C	E	ja	Turkse

Groep 2, controlegroep

leerling	CITO begrijpend lezen M5	CITO woordenschat E5	Schakelklas ja/nee	Afkomst
9	A	A	nee	Nederlandse
10	A	B	nee	Nederlandse
11	E	C	ja	Nederlandse
12	B	D	nee	Marokkaanse
13	C	D	nee	Nederlandse / Surinaamse
14	C	D	ja	Turkse
15	D	D	ja	Marokkaanse
16	D	E	ja	Marokkaanse

Bijlage 4: tijdschema van het onderzoek.

10-01-2011 Eerste woordenschattoetsen
17-01-2011 Hoofdstuk 5B
18-01-2011 Hoofdstuk 5B
24-01-2011 Tweede woordenschattoetsen + Hoofdstuk 6A
25-01-2011 Hoofdstuk 6A
31-01-2011 Hoofdstuk 6B
01-02-2011 Hoofdstuk 6B
07-02-2011 Samenvatting hoofdstuk 6A
08-02-2011 Samenvatting hoofdstuk 6B
14-02-2011 Methodetoets hoofdstuk 6A en B
28-02-2011 Derde woordenschattoetsen + Hoofdstuk 7A
01-03-2011 Hoofdstuk 7A
07-03-2011 Hoofdstuk 7B
08-03-2011 Hoofdstuk 7B
14-03-2011 Samenvatting hoofdstuk 7A
15-03-2011 Samenvatting hoofdstuk 7B
16-03-2011 Methodetoets hoofdstuk 7A en B
21-03-2011 Vierde woordenschattoetsen + Hoofdstuk 8A
22-03-2011 Hoofdstuk 8A
19-04-2011 Eindtoetsen onderzoek.

Bijlage 5.

Woordenschattoets groep 6, 28-02-2011. Deel 3, leerkrachtbladzijde.

1 station

Het is een in- uit- en over- stapplaats, je hebt ze boven en onder de grond.
Voor bijvoorbeeld mensen en elektriciteit en gas.

2 landschap

Een streek of een oord. De kenmerken van een stuk land.

3 goederen

Materialen of spullen die vervoerd worden.

4 dijk

Door mensen aangelegde verhoging van zand, stenen, grind en beplanting, om water tegen te houden.

5 bron

Het beginpunt van een rivier of de oorzaak van iets.

6 gemengde rivier

Wanneer een gletsjerrivier en een regenrivier samenkomen.

Woordenschattoets groep 6, 28-02-2010. Deel 3

naam:

industrie

station

arbeidsintensief

polder

loon

goederen

polder

landschap

grondstof

dijk

beroepsbevolking

mechanisatie

gemengde rivier

kleinschalig

veiling

bron

intensief

vruchtbaar

seizoensarbeid

naam:

1) Wat is een gemengde rivier?

- a. Een rivier waar allerlei vuil doorheen gemengd is.
- b. Een rivier waarin een regenrivier en een gletsjerrivier samenkomen.
- c. Een rivier waar zoet en zout water doorheen stroomt.
- d. Een kanaal die een rivier is geworden.

2) Welke uitspraak is juist?

- a. Goederen is het goed praten over iemand.
- b. Goederen zijn spullen die in Nederland altijd worden gecontroleerd.
- c. Goederen zijn spullen die vervoerd worden.
- d. Goederen zijn materialen die uit goede landen komen, zonder kinderarbeid gemaakt.

3) Lees de 3 stellingen en kies het juiste antwoord.

- 1- Een bron is een beginpunt.
- 2- Een bron is het gevolg van iets.
- 3- Een bron is de oorzaak van iets.

- a. 1 en 3 zijn juist.
- b. 1 en 2 zijn juist.
- c. 2 en 3 zijn juist.
- d. Alleen 1 is juist.

4) Je hebt stations voor:

- a. treinen
- b. treinen en bussen
- c. de voetbal
- d. treinen, bussen, aargas, aardolie, electriciteit

5) Wat is een dijk?

- a. Een soort brug over het water heen.
- b. Door mensen aangelegde verhoging van zand, stenen, grind en beplanting om water tegen te houden.
- c. Een natuurlijke verhoging van zand, stenen, grind en beplanting om water tegen te houden.
- d. Een soort poort die mensen dicht kunnen schuiven bij storm.

6) Welke uitspraak is juist?

- a. Het Nederlandse landschap is vrij plat en groen.
- b. Het Nederlandse landschap is vrij rijk en machtig.
- c. Het Nederlandse landschap is klein en dichtbevolkt.
- d. Het Nederlandse landschap ongeveer net zo als de andere landschappen in Europa.

naam:

Vul de volgende woorden in op een van de stippelijntjes in de tekst.

gemengde rivier, goederen, bron, landschap, dijk, station

Aardgas en aardolie gaan door buizen onder de grond. Boven de grond zie je alleen staan.

Onder de grond liggen pijpleidingen voor het vervoer van aardgas en aardolie. In het zie je daarvan de stations staan.

Een station is ook de verzamelplaats van treinen. Sommige treinen vervoeren mensen, andere vervoeren

Een regenrivier start op een plek waar water uit de bodem omhoog komt. Deze plek heet een

Om er voor te zorgen dat de rivier niet te veel gaat kronkelen, bouwen mensen een langs de rivier.

De rivieren bepalen voor een groot deel het in Nederland.

Bijlage 6: woordenschattoetsen vooraf.

leerlingen onderzoeks- groep	thuis taal	toets hoofdstuk 5B, 6 woorden	toets hoofdstuk 6, 7 woorden	toets hoofdstuk 7, 6 woorden	toets hoofdstuk 8A, 4 woorden
1	NL	3	4	2	3
2	NL	4	4	3	2
3	NL	3	afwezig	3	4
4	NL	1	3	0	2
5	2 talig	afwezig	0	3	2
6	2 talig	4	5	1	1
7	2 talig	3	5	1	0
8	2 talig	2	4	1	1

leerlingen controle- groep	thuis taal	toets hoofdstuk 5B, 6 woorden	toets hoofdstuk 6, 7 woorden	toets hoofdstuk 7, 6 woorden	toets hoofdstuk 8A, 4 woorden
9	NL	5	6	5	2
10	NL	1	6	2	2
11	NL	2	3	2	0
12	2 talig	0	4	2	2
13	NL	4	4	1	1
14	2 talig	3	3	2	0
15	2 talig	4	5	1	0
16	2 talig	afwezig	6	1	2

In deze tabellen is af te lezen hoeveel woorden beheerst werden vooraf aan de lessen. In elke toets wordt op 3 verschillende manieren naar één woord gevraagd. Wanneer een leerling alle 3 de keren de vraag juist beantwoordt, wordt het woord als beheerst gerekend.