

Eindrapportage CPO: 1415 MLI-5-CPO-ER

“WO-ordselectie”

Woordselectie binnen wereldoriëntatie, met behulp van
leerlingen.

Van incidenteel naar intentioneel woordenschatonderwijs

Jody Rabs

Studentnummer 130750

Master Leren en Innoveren

Katholieke Pabo Zwolle

jodyrabs@hotmail.com

Voorwoord

Voor u ligt mijn eindrapportage over het collectief praktijkonderzoek dat is uitgevoerd op de Sint Jozefschool in Nieuw-Heeten in het kader van de Master Leren en Innoveren aan de Katholieke Pabo te Zwolle.

Het uitvoeren van een collectief praktijkonderzoek is een pittige opdracht gebleken, waarbij veel obstakels genomen moesten worden en beren van de weg moesten worden gehaald. Het is daarnaast ook een opdracht gebleken, waarbij ik mijn teamleden op een andere wijze heb kunnen begeleiden en meenemen in het onderwijs dan zij en ik gewend waren. Dit heeft mooie momenten opgeleverd en pittige discussies, maar zonder tegenwind is nog nooit een vlieger opgegaan.

In de afgelopen 2 jaar heb ik veel steun gehad van een aantal personen, die ik hier graag zou willen bedanken. Zonder hun steun, humor, inzichten en kritische noten, was deze rapportage nooit tot stand gekomen. Allereerst wil ik mijn vrouw Veronique en mijn kinderen Ryan en Dymar bedanken voor hun geduld en steun tijdens het volgen van deze opleiding. Daarnaast wil ik graag een woord van dank uitspreken aan de docenten, tutors en leerkring voor de inzichten die gegeven zijn en de hulp en steun bij het volbrengen van de opdrachten. Speciale dank gaat hierbij uit naar Tinke Claassen en Esther Alferink, voor de vele momenten waarop we steun, hulp en relativering bij elkaar zochten en vonden. Aan Marlous Esselink, Janiek Beute en Annelie Meuleman-Jager voor hun waardevolle feedback op deze rapportage. Tenslotte uiteraard een woord van dank aan de collega's en leerlingen van de Sint Jozefschool voor de medewerking aan de totstandkoming van dit onderzoek, waarbij een speciaal woord van dank uitgaat naar Esmy Overmars als “partner in crime” in de opleiding en op de school.

Jody Rabs

Inhoudsopgave

1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Beschrijving en vergelijking	7
3. Vooronderzoek	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Methode behoefte- en contextanalyse (organisatiecultuur)	13
3.3 Resultaten	15
3.4 Conclusie	16
4. Het ontwerp	17
4.1 Inleiding	17
4.2 Ontwerpcriteria, randvoorwaarden en beperkingen	17
4.3 Presentatie ontwerp	18
4.4 Conclusie	20
5. Ontwerponderzoek	21
5.1 Inleiding	21
5.2 Implementatie ontwerp	21
5.3 Methode	23
5.3.1 Methode monitoring ontwerp	23
5.3.2 Methode nulmeting en eindmeting	23
5.4 Resultaten	25
5.4.1 Resultaten monitoren interventie	25
5.4.2 Resultaten nulmeting en eindmeting leerlingen	27
5.4.3 Resultaten nulmeting en eindmeting leraren	29
5.5 Conclusie	30
6. Discussie en aanbevelingen	32
6.1 Discussie	32
6.2 Aanbevelingen	34
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	35
7. Eindconclusie	36
Literatuurlijst	38
Bijlagen	40

Samenvatting

In het kader van de Master Leren en Innoveren aan de Katholieke Pabo te Zwolle is een collectief praktijkonderzoek uitgevoerd op de Sint Jozefschool in Nieuw-Heeten. Onderwerp van dit ontwerp onderzoek is woordselectie bij woordenschatonderwijs rondom wereldoriëntatie, waarbij focus ligt op het gevoel van competentie omtrent woordselectie bij de leraren. De leraren op de Sint Jozefschool ervaren het selecteren van geschikte woorden voor een woordenschatles als lastig. Doel van het onderzoek is leraren een middel te geven om tot een beredeneerde woordselectie te komen voor de woordenschatles, waardoor de het gevoel van competentie bij de leraar positief wordt beïnvloed.

Onder leiding van de onderzoeker is in co-creatie met de leraren en directie een objectontwerp tot stand gekomen, op basis van verzamelde generieke en contextkennis. Het ontwerp is uitgevoerd onder leerlingen en leraren in de bovenbouw van de Sint Jozefschool. In een periode van vier weken is het ontwerp genaamd “*WO-ordselectie*” getest in de praktijk.

Leerlingen in de bovenbouw noteerden individueel voor hen onbekende woorden uit teksten van wereldoriëntatielessen. Vervolgens zijn in heterogene coöperatieve groepen op leerniveau selecties van woorden gemaakt die de leerlingen graag uitgelegd zouden zien. De leraar maakte op basis van de selectiecriteria een definitieve selectie van deze woorden voor een woordenschatles en bood deze aan. Met deze methode wordt incidenteel woordleren van vaktaal intentioneel gemaakt en wordt de leraar ondersteund bij het maken van een beredeneerde woordselectie. Er is gebruik gemaakt van interviews met leraren, een enquête onder leerlingen en een logboek door leraren om het effect van het ontwerp in de praktijk te kunnen meten.

Het ontwerp heeft in de praktijk de volgende resultaten laten zien: Er is groei waargenomen in de competentie omtrent woordselectie en het gevoel van competentie bij de leraar. Meer leerlingen geven aan woorden te leren die ze willen leren en de werkvorm lijkt voldoende woorden op te leveren om een woordenschatles mee te kunnen ontwerpen. Wanneer leraren de ontworpen methode inzetten, helpt het hen woorden te selecteren die voldoen aan de selectiecriteria en geeft het hen voldoende input voor de woordenschatlessen. Hiervoor moeten zij kennis hebben van de selectiecriteria, de achtergronden van woordenschatdidactiek en het betrekken van leerlingen in hun onderwijs, bijvoorbeeld door middel van het inzetten van coöperatieve werkvormen. Het ontwerp heeft bijgedragen aan het vergroten van deze competenties bij leraren op de Sint Jozefschool.

TREFWOORDEN: *woordenschat, woordselectie, selectiecriteria, incidenteel woordenschatonderwijs, intentioneel woordenschatonderwijs, vaktaal, coöperatief leren.*

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

We leren ons leven lang woorden. Dit gebeurt vanzelf, al vanaf de geboorte door taal te horen, te lezen en door taal te gebruiken. Ook op school wordt leerlingen nieuwe woorden aangeboden, waarbij ze de woorden ook leren lezen en gebruiken in nieuwe zinnen. Ze doorlopen met deze nieuw verworven vaardigheid hun schoolloopbaan en aan het eind van de basisschool beschikken doorsnee-Nederlandse kinderen gemiddeld over 17.000 woorden. (Verhallen & Walst, 2011). Dat is ongeveer evenveel als het totaal aantal woorden in dit verslag! De praktijk leert ons echter ook dat niet elke leerling evenveel woorden leert en leert gebruiken. Er ontstaan verschillen. Soms worden die verschillen zo groot, dat het zijn weerslag heeft op de resultaten van de leerlingen. Op de Sint Jozefschool in Nieuw-Heeten heeft men dit probleem onderkend en is men aan de slag gegaan met het aanpakken hiervan. Allereerst een beschrijving van de school.

1.2 Beschrijving school

Sint Jozefschool is een katholieke school in Nieuw-Heeten, met 106 leerlingen, acht leraren, één intern begeleider, één directeur en één onderwijsassistent. Het is de enige school in het dorp. In de onderbouw wordt gewerkt met elementen uit ervaringsgericht onderwijs (EGO), waarbij leerlingen vanuit belangstelling en betrokkenheid leren. Er wordt daarnaast gewerkt met het leerstofjaarklassensysteem. De school hanteert moderne lesmethoden en beschikt over een grote hoeveelheid onderwijsondersteunende educatieve materialen. De laatste twee jaar is intensief ingezet op het leesonderwijs, waarbij er sprake is van groepsdoorbrekend onderwijs. In het schooljaar 2012-2013 zijn de resultaten van het LVS (leerlingvolgsysteem) Cito Begrijpend Lezen en LVS Cito Woordenschat door het team geanalyseerd en met elkaar in verband gebracht.

1.3 Probleemstelling en hoofdvraag

Mede vanuit deze analyse is besloten om het woordenschatonderwijs een steviger plek in het onderwijs van de Sint Jozefschool te geven. Hiervoor is gekozen, omdat er een relatie leek te bestaan tussen geringe woordenschat en laaggemiddelde scores op begrijpend lezen en schoolvakken waarbij begrijpende leesvaardigheid belangrijk is. Na ontwerponderzoek door één van de teamleden is in het schooljaar 2013/2014 vastgesteld dat het viertakt-model (Nulft & Verhallen, 2014) de basis zal vormen voor het verder vormgeven van het woordenschatonderwijs op de Sint Jozefschool.

In het schooljaar 2014-2015 is een start gemaakt met dit proces. Er is in de groepen vijf tot en met acht gekozen om woordenschatonderwijs vorm te geven op basis van de lessen wereldoriëntatie. Vanaf groep vijf maken de leerlingen namelijk kennis met nieuwe vakgebieden, zoals aardrijkskunde, natuur en geschiedenis en vanaf midden groep vier met begrijpend lezen. Er is gekozen voor de focus op wereldoriëntatie, omdat de vakken in wereldoriëntatie vaak woorden en begrippen bevatten die de leerlingen minder vaak horen, omdat ze vakspecifiek zijn. We spreken dan over vaktaal. Als leerlingen een te groot deel van dit soort woorden niet begrijpen, gaat de inhoud van de les langs hen heen (Beek & Verhallen, 2004). Maar welke woorden kennen de meeste kinderen uit de klas nog niet en zijn zinvol om aan te leren? De leraren in de in de groepen vijf tot en met acht hebben aangegeven moeite met het selecteren van de juiste woorden te hebben. Hierbij kan volgens Van der Nulft en Verhallen (2014) worden afgegaan op het “onderbuikgevoel”, waarbij de leraar op basis van inschatting bepaalt of meer dan 80% van de leerlingen het woord niet kent. Dit zal in een aantal gevallen de juiste keuze van woorden opleveren, maar er blijft altijd een onzekere factor, wat ook werd ervaren door de leraren op de Sint Jozefschool. Deze probleemstelling vormt het uitgangspunt voor dit onderzoek, waarbij vier leraren van de groepen vijf tot en met acht actief deelgenoot zijn. De onderzoeksleider is zelf ook werkzaam de groep vijf en zes, maar zal de interventie niet uitvoeren vanwege het streven naar validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksuitkomsten.

De hoofdvraag die centraal staat tijdens dit onderzoek is: *“Op welke wijze kunnen leraren van de Sint Jozefschool woorden voor woordenschatlessen rondom wereldoriëntatie selecteren, die voldoen aan de selectiecriteria?”*

Doel is om de twijfels die leven bij de leraren omtrent de juiste selectie van woorden weg te kunnen nemen. Hypothese is dat de leerlingen uiteindelijk woorden aangeboden krijgen die ze graag willen leren en woorden die passen bij de overige criteria rondom woordselectie.

1.4 Ambitie

Omdat het om een collectief praktijkonderzoek gaat is allereerst een verkenning gedaan naar de context waarin het onderzoek zal plaatsvinden. Om het onderzoek richting te geven is daarom eerst de ambitie bepaald. Het team heeft in het meerjarenplan vastgelegd dat woordenschatontwikkeling bij de leerlingen een steviger plek moet krijgen binnen de Sint Jozefschool, omdat de overtuiging van het team is dat ontwikkeling van een brede woordenschat belangrijk is voor de effectiviteit van leren. De ambitie die vanuit het team is geformuleerd is de volgende:

“Door woordenschatonderwijs structureel vorm te geven binnen de Sint Jozefschool, werken we aan het verbeteren van de opbrengsten voor begrijpend lezen, taal en wereldoriëntatie.”

Deze ambitie is op 23/09/2014 tot stand gekomen middels het instrument “De stille dialoog” zoals beschreven op de website van het lectoraat Kantelende kennis (Lectoraat, 2011). Het is een ambitie, waaraan dit praktijkonderzoek een bijdrage zal leveren en vormt het startpunt voor dit onderzoek. Het is onderdeel van de meerjarige route die door het team zal worden afgelegd om tot realisatie van de ambitie te komen. Om dichterbij de realisatie te komen zullen dit schooljaar twee collectieve praktijkonderzoeken naast elkaar plaatsvinden binnen de Sint Jozefschool. Eén teamlid richt zich daarbij op het implementeren van een passende woordenschatdidactiek in de school. Het onderzoek zoals beschreven in dit document zal meer gericht zijn op de voorkant van dit proces, namelijk woordselectie. Beide onderzoeken zijn daarmee in onderwerp en ambitie verbonden, maar dit praktijkonderzoek zal daarbij in dienst staan van de woordenschatdidactiek.

1.5 Tijdpad

In oktober 2014 is een analyse van de onderzoekscontext en een belanghebbendenanalyse uitgevoerd. Input is gegenereerd door twee leden van het schoolteam en een lid van de directie. Deze input is leidend geweest voor de uitkomsten van deze analyses, waarbij een klankbordgroep, bestaande uit vier teamleden en één directielid is samengekomen om deze uitkomsten te bespreken en bij te stellen. Onderzoeksleider heeft vervolgens een veranderplan opgesteld en deze gegevens aan het schoolteam gepresenteerd. De uitvoering van de interventie is gestart op 09/02/2015 en afgerond op 16/04/2015.

1.6 Creatieve sprong

De innovatie die centraal staat is het intentioneel maken van incidenteel woordleren. Het kan leraren handvatten geven om die woorden te selecteren die leerlingen graag willen leren, vervolgens aan te bieden en daarmee het mes aan twee kanten laten snijden: Leerlingen leren woorden die ze graag willen leren en leraren ontdekken dat ze, door leerlingen te betrekken in het selectieproces, minder handelingsverlegen zijn op dit onderdeel.

1.7 Opbouw rapportage

In deze onderzoeksrapportage zal allereerst het theoretisch kader worden beschreven, waarop het ontwerp voor het praktijkonderzoek is gebaseerd. Diverse wetenschappelijke bronnen worden hierin met elkaar vergeleken en met elkaar in verband gebracht. Daarna zal het vooronderzoek worden gepresenteerd in methode en resultaten. Hiermee wordt inzicht gegeven in de context waarbinnen het onderzoek plaatsvindt. Vervolgens zal het ontwerp van de interventie worden beschreven.

Het daaropvolgende hoofdstuk zal het ontwerponderzoek beschrijven. Welke ontwerp kennis wordt getoetst middels het ontwerp en welke methode is gevolgd om tot valide resultaten te kunnen komen wordt beschreven. Dit hoofdstuk zal af worden gesloten met een beschrijving van de resultaten en de conclusies die hieruit getrokken kunnen worden.

Hierop volgt het discussiehoofdstuk, waarin wordt beschreven welke zaken mogelijk van invloed zijn geweest op de uitkomsten van het onderzoek en daarmee de validiteit van het onderzoek kritisch belichten. Vanuit deze kritische noten worden aanbevelingen gedaan en suggesties gegeven voor eventueel verder onderzoek.

Er wordt afgesloten met een beknopte eindconclusie.

*Noot 1: overal waar in dit verslag *hij* staat als de leraar bedoeld wordt, kan evengoed *zij* gelezen worden.*

*Noot 2: wanneer in dit verslag over *onderzoeker* gesproken wordt, wordt Jody Rabs bedoeld.*

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Binnen dit theoretisch kader zal worden ingegaan op de belangrijkste bevindingen uit theorie die leidend zijn geweest bij de vormgeving van het onderzoek. Het brede onderzoeksonderwerp is woordenschatonderwijs, waarbij in dit theoretisch kader de achtergronden van woordleren, selectiecriteria bij woordenschatonderwijs, het betrekken van leerlingen in het onderwijsleerproces en kenmerken van coöperatief leren worden weergegeven. Deze elementen uit de literatuur worden beschreven, om een beter beeld te krijgen van de onderzoeksfocus en welke aanwijzingen uit de literatuur helpend kunnen zijn bij het verwezenlijken van de ambitie van het team.

Vanuit actieonderzoek in het schooljaar 2013-2014 komt naar voren dat de Sint Jozefschool heeft gekozen om de Viertakt (Nulft & Verhallen, 2014; Verhallen & Verhallen, 1994) te gaan inzetten voor woordenschatdidactiek. Deze methodiek houdt rekening met aanbevelingen die in onderzoek zijn gedaan t.a.v. effectief woordenschatonderwijs en is vormgegeven in een didactisch model. Binnen de Viertakt zijn 4 fasen te onderscheiden. Dit zijn: *voorbewerken*, *semantiseren*, *consolideren* en *controleren*. Een belangrijke fase die voorafgaat aan het inzetten van de Viertakt, is *selectie*. Dit onderdeel staat centraal in dit onderzoek en zal dan ook uitgebreid worden toegelicht. Meer informatie over de 4 zojuist beschreven fasen binnen de Viertakt, is onder andere te vinden in de literatuur zoals vermeld in het begin van deze alinea.

Daarnaast is het coöperatief leren een middel binnen woordenschatonderwijs, om tot dieper woordleren te kunnen komen. In dit hoofdstuk zal er echter voornamelijk worden stilgestaan bij de belangrijkste kenmerken van coöperatief leren die van belang kunnen zijn bij woordselectie. Meer informatie over coöperatief leren is onder andere te vinden in de onderzoeken en boeken van David Johnson (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000) en Spencer Kagan (Kagan, 2010).

Deelvragen die binnen dit theoretisch kader beantwoord zullen worden zijn:

- *Op welke wijze leren leerlingen nieuwe woorden op school;*
- *Welke selectiecriteria zijn van belang bij het selecteren van woorden voor woordenschatonderwijs;*
- *Aan welke voorwaarden moeten coöperatieve groepen voldoen?*

2.2 Beschrijving en vergelijking

Woordleren

Zoals in de inleiding vermeld, leren we ons leven lang woorden. Er is hierbij sprake van twee verschillende vormen van woordleren: intentioneel en incidenteel. Bij intentionele woordleersituaties wordt het woord bewust door een leraar geselecteerd en aangeboden aan de leerlingen. Bij incidentele woordleersituaties zal het woord min of meer toevallig worden aangeboden aan de leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan woorden die tijdens het lezen van een tekst extra verklaring nodig hebben en niet vooraf gepland zijn. (Verhallen & Verhallen, 1994).

Daarnaast is er volgens Van der Nulft en Verhallen (2014) sprake van directe en indirecte woordleersituaties, waarbij bij directe woordleersituaties woorden expliciet door de leraar worden aangeboden. Bij indirecte woordleersituaties worden nieuwe woorden onbewust verwerkt tot een geheel. In beide situaties moet eerst het *label* (klankvorm) van het woord bekend zijn en de betekenis moet uit de context moeten kunnen worden opgemaakt. Daarna wordt de “bandbreedte” van het woord verder gedefinieerd door het te *categoriseren*. Hierbij wordt ontdekt dat het woord wellicht ook meerdere vorm- en betekenisaspecten kan hebben (bijv. een schep is ook een ijsschip, taartschep etc.). Dit wordt het categoriseren genoemd. Daarnaast wordt ook een *netwerk* rondom het woord *opgebouwd*. Woorden die in relatie tot een woord staan worden opgeslagen bij het nieuwe label. Dit

netwerk breidt zich gaandeweg steeds verder uit. Daarbij kan de woordenschat weer verder uitgebreid worden met nieuwe woorden (verbreding) of uitgebreid worden met nieuwe betekenisverbindingen (verdieping) (Nulft & Verhallen, 2014). Om de informatie in deze alinea's inzichtelijk te maken, is het geheel samengevat in tabel 1.

<i>Incidenteel</i> <i>(toevallig/niet gepland)</i> <i>Direct</i> <i>(leraar legt woorden uit)</i>	<i>Intentioneel</i> <i>(gepland)</i> <i>Direct</i> <i>(bijvoorbeeld toepassing Viertakt door leraar t.b.v. labelen, categoriseren, netwerkopbouw)</i>
<i>Incidenteel</i> <i>(toevallig/niet gepland)</i> <i>Indirect</i> <i>(leerling herleid zelf betekenis uit tekst)</i>	<i>Intentioneel</i> <i>(gepland)</i> <i>Indirect</i> <i>(leerling herleid betekenis door middel van bijvoorbeeld woordhulp/woordenboek)</i>

Tabel 1: Overzicht woordleersituaties

Driesporenaanpak

Strating en Duerings (2013) spreken van een driesporenaanpak die op scholen gevolgd dient te worden om tot woordenschatuitbreiding te komen, te weten; routines, grafische modellen en coöperatieve werkvormen. Routines zijn van belang, omdat ze zorgen voor structuur en herhaling. Wanneer bepaalde routines worden ingezet bij woordenschatdidactiek, wordt de lestijd effectiever besteed. Dit komt doordat afspraken en regels rondom het vormgeven van de activiteit bekend zijn bij zowel de leraar als bij de leerlingen. Verder is van belang dat grafische modellen worden gebruikt bij het aanbieden van nieuwe woorden, omdat daarmee de verbanden inzichtelijk worden gemaakt. Daarnaast blijven de woorden dankzij deze talige en visuele prikkel beter beklijven, zeker als ze enige tijd zichtbaar blijven in de klas (Marzano 2007; Hyerle & Yeager, 2007).

Marzano (2007) pleit ook voor het gebruik van coöperatieve werkvormen om tot een effectieve vorm van leren te komen. In het geval van woordenschatdidactiek wordt in meerdere bronnen het belang van het gebruik van deze werkvormen genoemd om tot dieper leren te komen (Nulft & Verhallen, 2014) (Verhallen & Verhallen, 1994). Dit komt doordat de leerlingen op dat moment hun "nieuwe kennis" onder woorden moeten kunnen brengen en deze kennis kunnen aanvullen in interactie met anderen.

Woordselectie

Welke woorden geselecteerd dienen te worden voor een woordenschatles is afhankelijk van een aantal selectiecriteria. Van der Nulft en Verhallen (2014) gaan hierbij uit van drie criteria: nut, frequentie en pregnante context. Dit houdt in dat de aan te leren woorden nuttig moeten zijn voor een leerling om te kennen, dat de woorden met enige regelmaat in de Nederlandse taal gebruikt worden en dat de woorden die geselecteerd worden in een opvallende (pregnante) context worden gebruikt in de les. "*Nut, frequentie en pregnante context: dat zijn de selectiecriteria die je intuïtief en met gezond verstand kunt gebruiken bij het selecteren van woorden.*" (Nulft & Verhallen, 2014, p. 94). Deze criteria zijn aan te vullen met de volgende aanbevelingen van Verhallen en Verhallen (1994), die aangeven dat de leraar woorden moet selecteren die de leerlingen wel moeten weten, maar nog niet kennen en dat de woorden niet los, maar met de gedachte van netwerkopbouw moeten worden geselecteerd, zodat deze bij het aanleren ook een logisch geheel vormen, zoals bij de driesporenaanpak al werd benoemd.

Deze criteria worden aangehaald in diverse onderzoeken naar effectief woordenschatonderwijs, waarbij aanwijzingen worden gegeven op welke wijze dit het best kan gebeuren. Ook wordt informatie gegeven over het type woorden dat geselecteerd dient te worden. Zo wordt bijvoorbeeld naast de eerdergenoemde criteria ook een diepere laag gegeven waar je rekening mee moet houden. Beck et al. (2013) geven bijvoorbeeld het belang van selectie op frequentie aan, waarbij onderscheid wordt gemaakt op “laag één”, “laag twee” of “laag drie” woorden (tier one, tier two, tier three words). “Laag één” woorden zijn zeer hoogfrequente woorden (bijvoorbeeld *kip*, *spelen en schattig*). “Laag twee” woorden zijn frequente woorden in volwassen taalgebruik (bijvoorbeeld *genereren, vervolgens, adequaat*) en “laag drie” woorden zijn laagfrequente woorden, met vaak vakspecifieke kenmerken (bijvoorbeeld *stadhouder, huisnijverheid en fotosynthese*). “Laag twee” en “laag drie” woorden worden met name geschikt geacht voor selectie, waarbij voor “laag drie” woorden extra geldt dat de woorden nut moeten hebben voor de leerlingen, bijvoorbeeld om de inhoud van een aardrijkskundeles beter te kunnen begrijpen. “Laag één” woorden worden minder geschikt geacht om aan te bieden, omdat deze woorden zo frequent in de taal voorkomen dat de definitie voor veruit de meeste leerlingen wel bekend is (Beck, McKeown, & Kucan, 2013). Graves et al. (2014) voegen daaraan toe dat juist die “laag twee” en “laag drie” woorden zo belangrijk zijn om expliciet aan te bieden, omdat ze minder frequent voorkomen in de taal en daarom ook minder snel duidelijk worden uit de context. Het zijn woorden die uitermate geschikt zijn voor verklaring door de leraar.

In het kader van dit onderzoek zijn “laag drie” woorden met name interessant, omdat er wordt uitgegaan van selectie van woorden uit teksten voor wereldoriëntatielessen. Dat neemt niet weg dat ook “laag twee” woorden aangeboden kunnen of moeten worden. Immers, als deze woorden van belang zijn om de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen, dan kan het woord geselecteerd worden (Graves, et al., 2014). Het woord wordt dan gezien als een essentieel type woord. Daarbij kan verder als argument worden aangehaald, dat de schooltaal en de vaktaal die in deze lessen gebruikt wordt vaak een hogere cognitieve belasting geven, omdat de inhoud van deze teksten vaak verder afstaan van de context waarin de kinderen zich bevinden. Als bijvoorbeeld wordt gesproken over “*de massale trek van de bizon over de hoogvlakten van de noordelijke staten van Amerika*”, dan bevat deze frase maar erg weinig “*clues*” in de context voor de leerlingen, omdat het gaat over kennis buiten hun eigen leefwereld. Een gesprek over tuinvogels is veel duidelijker, omdat ze zich daar een beeld bij kunnen vormen (Verhallen & Walst, 2011).

Bij bovenstaande selectiecriteria wordt steeds uitgegaan van de vaardigheid van de leraar om de juiste keuzes te maken voor het selecteren van woorden. Er wordt hierbij echter geen gebruik gemaakt van de kennis van de doelgroep waarvoor de woorden worden geselecteerd. Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe (2006) beschrijven in hun meta-analyse naar woordenschatonderwijs dat er overtuigend bewijs is dat wanneer leerlingen bij woordselectie worden betrokken, deze leerlingen een hogere mate van betrokkenheid en motivatie voor het aanleren van nieuwe woorden vertonen. Zij beschrijven ook dat leerlingen die betrokken zijn bij het selecteren van woorden, effectiever en duurzamer woordleren, dan wanneer de leerlingen alleen woorden leren die de leraar selecteert. Dit hangt echter wel af van de wijze waarop vervolg wordt gegeven aan het verdere woordleerproces (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006). Een middel dat zou kunnen worden ingezet bij het selecteren van woorden met leerlingen is een coöperatieve werkvorm vanuit het coöperatief leren.

Coöperatief leren

Vanuit de contextanalyse komt naar voren dat de leraren op de Sint Jozefschool handvatten willen hebben voor het selecteren van de juiste woorden voor een woordenschatles. Zoals eerder bij woordselectie is benoemd, kan het betrekken van leerlingen bij het selecteren van woorden van waarde zijn. Daarbij kan bijvoorbeeld gekozen worden voor het inzetten van een coöperatieve werkvorm, omdat hiermee relatief snel en op niveau van de leerlingen woorden geselecteerd kunnen worden. Het is dan wel van belang dat een leraar enige kennis heeft van het coöperatief leren en hoe een werkvorm

effectief kan worden ingezet. Ook bij het consolideren in de Viertakt van Van der Nulft en Verhallen (2014) wordt gesproken van het gebruik maken van coöperatieve werkvormen als effectief middel om tot consolidatie van nieuwe woordbetekenissen te komen.

De leraar zal enige kennis moeten ontwikkelen over coöperatieve werkvormen wanneer hij gaat werken aan woordenschatonderwijs. Vanuit die gedachte ontstaat de deelvraag: *Aan welke voorwaarden moeten coöperatieve groepen voldoen?*

Coöperatieve werkvormen vinden hun origine in het coöperatief leren. Dit is een effectieve methode om leerlingen actief te betrekken bij het onderwijs en daarmee de betrokkenheid en leerrendement te vergroten. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998) (Kagan, 2010) (Marzano, 2007) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2010). Coöperatief leren wordt als volgt omschreven:

“Voor instructiedoeleinden worden kleine groepen gebruikt, waarin de leerlingen samenwerken om hun leerresultaten en de leerresultaten van alle andere betrokkenen te optimaliseren” (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998, p. 1:5)

Bij het coöperatief leren zijn een aantal basisprincipes geformuleerd waaraan voldaan moet worden. Dit wordt G.I.P.S genoemd (Kagan, 2010). Dit houdt in dat er **G**elijke deelname, **I**ndividuele aanspreekbaarheid, **P**ositieve wederzijdse afhankelijkheid en **S**imultane actie plaats moet vinden.

Met *gelijke deelname* wordt bedoeld dat elk groepslid een min of meer gelijkwaardig aandeel heeft in het proces van samenwerken. Kagan (2010) stelt dat als we streven naar rechtvaardige onderwijsresultaten, de deelname van leerlingen ongeveer gelijk moet zijn, omdat deelname een integraal onderdeel is van het leerproces (H. 11 p. 2). *Individuele aanspreekbaarheid* houdt in dat elk lid na afloop van de activiteit moet kunnen aantonen dat het actief heeft deelgenomen aan het proces. Hij weet wat er is besproken en kan zijn aandeel daarin verantwoorden. Dit kan bereikt worden door leerlingen bijvoorbeeld een rol te geven in het groepswerk (schrijver, voorzitter, tijdsbewaker), door aan te geven dat aan het eind van de activiteit elk teamlid de uitkomst van het groepswerk moet kunnen verwoorden, et cetera (Kagan, 2010). Er is sprake van *positieve wederzijdse afhankelijkheid*, wanneer de ene leerling baat heeft bij het positieve resultaat van de andere leerling, waarbij samenwerking noodzakelijk is om de opdracht goed te volbrengen. *Simultane actie* houdt in dat een hoog percentage van de leerlingen tegelijkertijd actief betrokken is bij de activiteit (Kagan, 2010, p. 11.22).

Wanneer we deze wijze van werken vergelijken met de eerder vermelde aanbeveling in Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe (2006) over het vergroten van de betrokkenheid en motivatie voor de leerlingen, door hen te betrekken in het selecteren van woorden, dan is daarmee een parallel te trekken met coöperatief leren. Diverse bronnen geven aan dat de betrokkenheid van leerlingen en daarmee ook de opbrengsten vergroot wordt, wanneer de leerlingen actief participeren in het onderwijsleerproces (Kagan, 2013) (Marzano, 2007) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2010).

Een belangrijk punt voor wat betreft organisatie is het vormen van teams of groepen. In diverse studies (Johnson & Johnson, 1994) (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000) (Veenman, 2001) (Kagan, 1999) komt naar voren dat het zorgvuldig vormen van groepen een zeer belangrijk deel vormt van het succes of falen van coöperatief leren en binnen dit onderzoek ook bepalend is voor het juist selecteren van woorden. De leraar zal dus in eerste instantie goed moeten nadenken over het juist formeren van deze groepen.

De leraar moet de groepen heterogeen indelen op niveau, sekse en etniciteit, waarbij de ideale groepsgrootte uit vier personen bestaat. Deze dient op prestatieniveau te zijn opgebouwd uit één hoge presteerder, één lage presteerder, één presteerder uit de hogere middenklasse en één presteerder uit de lagere middenklasse (Kagan, 2013). Dit vraagt van de leraar een helder beeld van de prestatieniveaus binnen zijn groep. In het licht van dit onderzoek is deze stap met name erg belangrijk, omdat de leraar

graag woorden wil laten selecteren die bij de meeste leerlingen onbekend zullen zijn. Wanneer de groepen zorgvuldig zijn samengesteld op prestatieniveau, kan de coöperatieve werkvorm uiteindelijk een belangrijke bijdrage leveren aan een gewogen selectie van woorden die op het niveau is van de meeste leerlingen. Als een leraar namelijk zorg draagt voor een gewogen verdeling op taalniveau, dan zullen de woorden die de leerlingen gezamenlijk selecteren tenminste door de sterkste leerling per team niet gekend zijn.

Hierdoor draagt de coöperatieve werkvorm bij aan één van de voor dit onderzoek wezenlijke selectiecriteria, namelijk 80% van de leerlingen kent het woord niet, maar zou het wel moeten kennen.

Per activiteit zal de leraar moeten kijken naar de aan te bieden leerinhouden, concrete samenwerkingsvaardigheden moeten formuleren en tenslotte de werkvorm moeten bepalen. Binnen de werkvorm moet de interactie tussen leerlingen goed gestructureerd worden door middel van rollen. (Rabs, 2013, pp. 10,11). Voor dit onderzoek zullen met name ad-hoc en formele groepen van belang zijn. Dit zijn groepen die voor korte tijd geformeerd worden (enkele minuten tot enkele weken) en zodoende ook eenvoudig gewisseld kunnen worden (Kagan, 2013)

2.2 Conclusie

In deze conclusie zullen de antwoorden op de deelvragen in volgorde worden gepresenteerd.

De eerste deelvraag luidde: *Op welke wijze leren leerlingen nieuwe woorden op school?* Leerlingen leren op school nieuwe woorden incidenteel en intentioneel. Bij intentionele woordleersituaties wordt het woord bewust door een leraar geselecteerd en aangeboden aan de leerlingen. Bij incidentele woordleersituaties zal het woord min of meer toevallig worden aangeboden aan de leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan woorden die tijdens het lezen van een tekst extra verklaring nodig hebben en niet vooraf gepland zijn. (Verhallen & Verhallen, 1994). Bij woordleersituaties worden woorden gelabeld en gecategoriseerd, waarna woorden die in relatie staan tot het nieuwe woord in een netwerk om het woord worden gebouwd. Dit netwerk breidt zich gaandeweg steeds verder uit, door toevoeging van nieuwe woorden en woordbetekenissen (Nulft & Verhallen, 2014). Scholen kunnen woordenschatuitbreiding stimuleren door te kiezen voor de Driesporenaanpak van Strating en Duerings (2013), waarbij bij intentionele woordleersituaties gebruik gemaakt wordt van *routines*, *grafische modellen* en *coöperatieve werkvormen*. Het belang van routines en grafische modellen en coöperatieve werkvormen in woordleersituaties wordt onderstreept door Marzano (2007) en Hyerle en Yaeger (2007), omdat door de inzet hiervan woorden beter beklijven.

De tweede deelvraag ging in op de selectiecriteria die van belang zijn. Van der Nulft en Verhallen (2014) gaan hierbij uit van drie criteria: nut, frequentie en pregnante context. Dit houdt in dat de aan te leren woorden nuttig moeten zijn voor een leerling om te kennen, dat de woorden met enige regelmaat in de Nederlandse taal gebruikt worden en dat de woorden die geselecteerd worden in een opvallende (pregnante) context worden gebruikt in de les. Deze criteria kunnen aangevuld worden aan met een vierde criterium van Verhallen en Verhallen (1994), namelijk selectie met gedachte aan netwerkopbouw. Bij het criterium frequentie dient verder rekening worden gehouden met de gelaagdheid, (*laag één, twee of drie*) van woorden (Beck, McKeown, & Kucan, 2013). “Laag twee” en “laag drie” woorden zijn in het bijzonder interessant om aan te bieden, omdat ze minder frequent voorkomen in de volwassen taal en minder snel vanuit de context duidelijk worden (Graves, et al., 2014). Op scholen komen in de bovenbouw vaak “laag drie” woorden voor, die worden bestempeld als schooltaal en vaktaal. Dit zijn woorden die met name interessant zijn om aan te bieden omdat ze een hogere cognitieve belasting geven voor de leerlingen (Verhallen & Walst, 2011). Het betrekken van leerlingen in het selectieproces kan een positief effect hebben op de duurzaamheid van het woordleren en de betrokkenheid van de leerlingen (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006).

Bij deelvraag 1 werd al gesproken over het gebruik van coöperatieve werkvormen en sluit daarmee aan op deelvraag 3: *Aan welke voorwaarden moeten coöperatieve groepen voldoen?* Bij het gebruik van coöperatieve werkvormen moet aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Ten eerste is het aan te bevelen groepen heterogeen in te delen op niveau, sekse en etniciteit, waarbij de ideale groepsgrootte uit vier personen bestaat. Deze dient op prestatieniveau te zijn opgebouwd uit één hoge presteerder, één lage presteerder, één presteerder uit de hogere middenklasse en één presteerder uit de lagere middenklasse (Kagan, 2013). Daarbij moet de leraar een helder beeld hebben van de prestatieniveaus in zijn groep. Bij het inzetten van coöperatieve werkvormen moet de leraar kennis hebben van de basisprincipes (G.I.P.S) van coöperatief leren, om een inschatting te kunnen maken of de werkvorm passend is voor het doel van de activiteit en of wordt voldaan aan deze principes (Kagan, 2010). Binnen de werkvorm moet de interactie tussen leerlingen goed gestructureerd worden door middel van rollen. (Rabs, 2013, pp. 10,11). Voor dit onderzoek zullen met name ad-hoc en formele groepen van belang zijn (Kagan, 2010).

3. Vooronderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal het vooronderzoek worden beschreven dat is gedaan op de Sint Jozefschool in Nieuw-Heeten. In de maanden september tot november van 2014 is een contextanalyse uitgevoerd met betrekking tot de voorgenomen ambitie omtrent woordenschat. Bij de opzet en uitvoering zijn de volgende aanbevelingen gevolgd. De analyse:

1. levert een heldere beschrijving op van een probleem en de inbedding daarvan;
2. geeft een ontwikkelingsdoel aan;
3. is consistent;
4. bevat een zorgvuldige gekozen en verantwoordde strategie;
5. is opmaat voor verdere conceptualisering.

(Bruining, 2014)

De analyse heeft geresulteerd in een ontwerp, dat daarmee aansluit op de behoefte van de school en passend is voor de context. Deelvragen die in dit hoofdstuk centraal zullen staan zijn:

1. *Wat zijn de kenmerken van de organisatie, te weten de Sint Jozefschool Nieuw-Heeten;*
2. *Wat is de behoefte van de organisatie ten aanzien van woordenschat?*
3. *Wat is de behoefte van de organisatie ten aanzien van woordselectie?*

3.2 Methode behoefte- en contextanalyse (organisatiecultuur)

Om de kenmerken en behoeften van de organisatie in beeld te krijgen is gekozen voor het volgen van de strategiebenadering, waarbij onder andere gebruik is gemaakt van het ESH-model van Weggeman (1997). Er is gekozen voor deze benadering, omdat het een helder beeld schetst van de belangen en rollen van de diverse actoren in het CPO. Het is van belang om dit in beeld te hebben, omdat daardoor het veranderplan kan worden afgestemd op de specifieke behoeften van de actoren binnen de school. Daarnaast kan dan ook rekening worden gehouden met de eventuele invloed die externe actoren op de organisatie hebben. Hierbij kan gedacht worden aan inspectie-eisen waar aan voldaan moet worden, demografisch gebied et cetera.

Om een helder beeld te krijgen van de organisatie zijn de volgende instrumenten ingezet..

- Werkvorm “De Stille Dialoog” (Lectoraat, 2011)
- GAP – analyse en belanghebbendenanalyse in combinatie met ESH (Weggeman, 1997)
- Verdieping analyse en visie en ambitie met klankbordgroep.

Per onderdeel zijn de respondenten, procedure en materialen aangegeven.

Een eerste instrument dat is ingezet, is de werkvorm “*Stille Dialoog*” (Lectoraat, 2011). De werkvorm is ingezet om de ambitie omtrent woordenschat in beeld te krijgen en de onderzoeksfocus te kunnen vaststellen. De volgende acht vragen zijn voorgelegd aan het schoolteam, bestaande uit negen leraren, één intern begeleider en één directielid. Hierbij zijn de eerste drie vragen volgens de principes van de Golden Circle van Simon Sinek gestructureerd (why, how, what) (Sinek, 2009) Daarnaast is middels dit instrument ook de behoefte van het team omtrent woordenschatonderwijs in kaart gebracht.

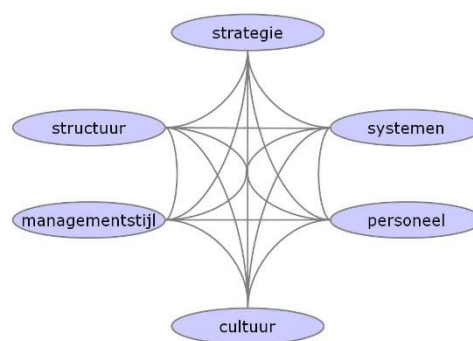
- a. Waarom willen we met woordenschat aan de slag gaan?
- b. Hoe zien we dat voor ons?
- c. Wat gaan we dan doen?
- d. Waar wil je naar toe?

- e. Welke stap kun jij zetten om dichterbij het doel te komen?
- f. Wat heb jij nu nodig?
- g. Welke zorgen heb jij t.o.v. het vormgeven van woordenschatonderwijs?

Er is gekozen voor de vraagstelling van de Golden Circle (Sinek, 2009), zodat de respondenten minder snel in de verleiding komen praktisch invulling te geven aan het onderzoek. Nu moet eerst helder zijn wat volgens hen het belang van goed woordenschatonderwijs is alvorens de volgende stap te zetten.

Naar aanleiding van de werkvorm is een dialoog gehouden met het volledige schoolteam over de opbrengsten van deze werkvorm en zijn overeenkomsten en verschillen in opvatting getoetst aan het schoolplan (Jozefschool, 2010) en aan de visie van de school. De data ten aanzien van de deelvragen over woordenschatonderwijs en woordselectie zijn door onderzoeker, met behulp van een teacher leader die tegelijkertijd een onderzoek in de school doet naar woordenschatdidactiek, verwerkt in de resultaten en aanbevelingen.

Hiernaast is een GAP-analyse, op basis van het ESH-model van Weggeman (1997) ingevuld door onderzoeker, één leraar en één directielid. Onderzoeker heeft de data uit deze ingevulde formulieren samengevoegd en vergeleken. Het gebruikte analyseformulier is te vinden in bijlage A. Middels een GAP-analyse wordt de huidige situatie vergeleken met de gewenste situatie, waarbij er door de structuur van het ESH model rekening wordt gehouden met alle onderdelen van de organisatie die van belang zijn voor het CPO. ESH staat voor Evenwicht, Samenhang en Heterogeniteit. Het model gaat ervanuit dat alle onderdelen van de organisatie met elkaar in verbinding staan en dat een wijziging of verandering in het ene onderdeel, direct van invloed is op de andere onderdelen. Bij een goed functionerende organisatie zijn de 6 onderdelen in balans met elkaar (Weggeman, 1997).



Figuur 1: ESH-model (Weggeman, 1997)

Er is een verdiepingsslag gemaakt op de onderdelen personeel en cultuur met nog drie extra leden van het schoolteam binnen een klankbordgroep. Deze klankbordgroep bestaat uit één directielid en vijf personeelsleden, waaronder de onderzoeker. In de bijeenkomst zijn de twee genoemde onderdelen gezamenlijk geïnterpreteerd met als basisvragen: *Wie zijn onze "Helden" (kwaliteiten, kennis, ervaring et cetera); Waar liggen volgens jou kansen en waaruit bestaan de bedreigingen voor het wel of niet slagen van het CPO (op gebied van beleid, personeel et cetera).* De data uit deze bijeenkomst zijn door onderzoeker verwerkt en weergegeven in resultaten en aanbevelingen.

Om de visie op de organisatie helder te krijgen is verder een belanghebbendenanalyse ingevuld. Dit formulier is te vinden in bijlage B. De belanghebbendenanalyse brengt in kaart wie de actoren en belangrijkste stakeholders zijn in het CPO en welke prioriteiten zij hebben ten opzichte van elkaar en de organisatie. Er wordt ook gekeken in welke mate hun belangen of invloed getroffen worden door de voorgenomen verandering. De belanghebbendenanalyse is ingevuld door meerdere personen binnen de organisatie (directie, twee personeelsleden), waarmee triangulatie is ingebouwd. De data uit deze analyse is door onderzoeker verwerkt.

3.3 Resultaten

In deze paragraaf zullen de resultaten van het vooronderzoek worden gepresenteerd. De deelvragen zoals gesteld in de inleiding zullen hier beantwoord worden.

Vanuit de werkvorm “Stille Dialoog” (Lectoraat, 2011) komt het volgende naar voren:

1. een groot deel van het team wil de woordenschat van de leerlingen aanpakken om het leerrendement te verhogen. Dit uit zich voornamelijk bij vakken waarvoor leesvaardigheden vereist zijn, zoals begrijpend lezen, wereldoriëntatie, taal en talige rekenopdrachten. Dit zijn met name leraren uit de groepen vijf tot en met acht;
2. het team wil als een leergemeenschap in de praktijk onderzoeken wat werkt, ervaringen delen, evalueren en aanpassen om de woordenschat van de leerlingen te kunnen vergroten;
3. er is inzicht gewenst in de manier waarop woorden geselecteerd dienen te worden en wat de meest effectieve manier is om de woordenschat te vergroten;
4. het team heeft handvatten en modellen voor woordenschatdidactiek nodig en theoretische kennis om effectief woordenschatonderwijs vorm te kunnen geven;
5. leraren willen de vaardigheden van de leerlingen op het gebied van woordverklaring vergroten (woordleerstrategieën aanleren);
6. er is behoefte aan een doorgaande lijn op woordenschatonderwijs binnen alle groepen, die werkbaar is binnen de huidige leerstofplanning.

Samen met de GAP-analyse, belanghebbendenanalyse en input vanuit de klankbordgroep levert dit de volgende inzichten op:

Kansen

Kansen liggen in de bereidheid van leraren om het woordenschatonderwijs op te willen zetten. Daarnaast biedt de grootte van de school kansen voor korte lijnen in communicatie met alle betrokkenen.

Er is veel expertise en ervaring aanwezig op school op gebied van klassenmanagement en leesonderwijs. Deze expertise kan eventueel eenvoudig worden ingeroepen door onderzoeker en respondenten om het onderzoek verder vorm te geven.

De directie staat open voor verandering en voor onderzoek naar woordenschatonderwijs in de school en ziet kansen voor profilering.

Het belang van goed woordenschatonderwijs is doordrongen bij een groot deel van het personeel. Alle teamleden hebben het boek “Met woorden in de weer” van Vander Nulft en Verhallen (2014) reeds doorgelezen. Dit zorgt ervoor dat de woordenschatdidactiek die voor een groot deel aan de basis ligt van dit onderzoek, bij de leraren op theoretisch niveau in elk geval bekend is. Bij twee personeelsleden is deze kennis groter, vanwege een onderzoek naar woordenschat dat op de Sint Jozefschool is uitgevoerd in het schooljaar 2013-2014.

Daarnaast is ingezet op ondersteuning door een externe partner (Marant), die ondersteuning zal geven bij de praktische invulling van de woordenschatdidactiek, waaronder problematiek rondom woordselectie. Deze partner zal ook na dit schooljaar met het team verder werken aan de borging van het woordenschatonderwijs.

De gezamenlijk ervaren problematiek rondom woordselectie kan wellicht werken als een katalysator, omdat er een gedeeld probleem is wat men graag opgelost wil zien.

Verder heeft het team enige ervaring met het werken met een aantal coöperatieve werkvormen, die ook binnen het woordenschatonderwijs een plek hebben. In het kader van de Master leren en Innoveren is door onderzoeker in het schooljaar 2013-2014 een individueel actieonderzoek

uitgevoerd, waarbij coöperatieve werkvormen een belangrijke plaats innamen. Hierdoor is de kennis omtrent coöperatieve werkvormen en de eisen die daaraan gesteld worden bij in elk geval één van de personeelsleden dieper ontwikkeld.

Bedreigingen

Bedreigingen komen voornamelijk voort uit facilitering. Waar is tijd en ruimte te vinden om het onderzoek binnen het team te laten plaatsvinden?

Op basis van de informatie uit de ingevulde GAP-analyse in combinatie met het ESH model, vertoont de organisatie kenmerken van instabiliteit. Met name de onderdelen strategie en cultuur zijn disharmonisch, waardoor de organisatie niet in balans lijkt. Vanuit de data komt dit onder andere voort uit het ontbreken van breed gedragen en ontwikkelde visie en door wisselingen in personele bezetting.

Op het moment van meten heerst een gevoel van onvrede over de gang van zaken bij een kleine meerderheid van het team op beleidsmatig en organisatorisch niveau. Er wordt volgens teamleden onvoldoende aandacht besteed aan het borgen en volgen van gemaakte afspraken binnen de school, er zijn te veel processen die tegelijkertijd uitgevoerd moeten worden en er wordt gesproken van eilandjescultuur. Gemaakte afspraken worden niet schoolbreed uitgevoerd en wanneer dat wel plaatsvindt, gebeurt dat regelmatig volgens eigen interpretatie. Hierdoor ontstaan hiaten in de schoolbrede afspraken en wordt onduidelijkheid in de hand gewerkt.

Deze processen lopen op de achtergrond door en worden aangevuld met nieuwe afspraken. Hierbij kan gedacht worden aan de wijze van het vormgeven van spellingonderwijs, afspraken over kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs binnen de school, omgang met leerlingzorg en het volgen van de B.A.S.-afspraken (bouwen aan een adaptieve school). Een groot aantal teamleden ervaart mede daardoor een hoge mate van werkdruk. Dit heeft hiernaast te maken met de overtuiging dat de leerstof(jaar)planning weinig ruimte biedt voor een extra structurele activiteit.

Over de genoemde items wordt onvoldoende open gecommuniceerd in vergaderingen en met directie, ondanks de ruimte die daarvoor geboden wordt. Stroperige of trage besluitvorming is een item dat door zowel directie als teamleden genoemd wordt. Dit kan de voortgang van het CPO bemoeilijken. Tenslotte bestaat door de inzet van de externe partner voor woordenschat het gevaar, dat het team gaat leunen op die partner en daardoor focus legt op uitvoerende taken en minder op onderzoek.

3.4 Conclusie

Terugkerend naar de deelvragen kunnen hieronder de volgende belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek worden gekoppeld aan deze vragen. Hieronder nogmaals de deelvragen waarmee het vooronderzoek werd ingegaan.

Deelvraag 1: Wat zijn de kenmerken van de organisatie, te weten de Sint Jozefschool Nieuw-Heeten (DV1)

Deelvraag 2: Wat is de behoefte van de organisatie ten aanzien van woordenschat? (DV2)

Deelvraag 3: Wat is de behoefte van de organisatie ten aanzien van woordselectie? (DV3)

Binnen de Sint Jozefschool wil men graag de woordenschat van zijn leerlingen uitbreiden om de opbrengsten voor talige vakken te verhogen (DV2). Er is behoefte aan een woordenschatmethodiek (DV2) en er is behoefte aan handvatten om de juiste woorden te selecteren (DV3). Het schoolteam heeft een gezamenlijk doel en ambitie (DV1), is reeds ingelezen op het onderwerp woordenschat en heeft naast twee experts op het gebied van woordenschat in de school ook een externe partner (Marant) die zal ondersteunen in dit proces (DV1). De organisatie vertoont volgens het ESH model

van Weggeman (1997) echter kenmerken van instabiliteit en personeelsleden ervaren een hoge mate van werkdruk. Ondanks kansen voor korte communicatielijnen wordt hier onvoldoende gebruik van gemaakt. Er wordt in overlegsituaties onvoldoende open gecommuniceerd, waardoor trage besluitvorming op de loer ligt (DV1). Onderzoeker zal deze data en de verkregen generieke kennis in het ontwerp en implementatieplan moeten verwerken.

4. Het ontwerp

4.1 *Inleiding*

Vanuit de geformuleerde ambitie van het team, de verkregen generieke en contextkennis en de onderzoeksvraag die daaruit voortvloeit kunnen aanbevelingen worden gedaan die in dit hoofdstuk worden verwerkt tot een ontwerp. De focus ligt hier met name op het woordselectieproces. Er is gekozen voor deze onderzoeksfocus, omdat een andere teacher leader binnen de Sint Jozefschool een passende methodiek voor het vormgeven van woordenschatlessen parallel onderzoekt en implementeert. Hiermee sluit dit onderzoek aan op de ambitie en staat het in dienst van het andere onderzoeksonderwerp. Vanuit de contextanalyse komt duidelijk naar voren dat woordselectie als een probleem ervaren wordt, waar leraren zich onzeker over voelen. Welke woorden moet een leraar selecteren en op welke wijze kan dit efficiënt georganiseerd worden? Dit is een proces dat vooraf gaat aan het daadwerkelijk verzorgen van een woordenschatles en het is mede daardoor voor deze context van belang om verder te onderzoeken.

Deelvraag die centraal staat is:

- *Aan welke eisen moet het ontwerp voldoen?*

4.2 *Ontwerpcriteria, randvoorwaarden en beperkingen*

De eisen, randvoorwaarden en beperkingen op basis waarvan het ontwerp wordt gebaseerd zullen hierna gepresenteerd worden in tabel 2, volgens de richtlijnen van Weber (2011). Er wordt

Functionele eisen:

- maak gebruik van de selectiecriteria nut, frequentie en pregnante context;
- maak gebruik van het criterium dat 80% van de leerlingen de betekenis van het woord niet kent en wel zou moeten kennen;
- maak gebruik van een coöperatieve werkvorm om te trechteren;
- maak gebruik van aanwezige lesmethoden wereldoriëntatie.

Gebruikseisen:

- de leraar gebruikt een geschikte coöperatieve werkvorm om selectie te trechteren;
- de leerlingen selecteren woorden uit lesteksten van aanwezige lesmethoden die nog niet eerder zijn behandeld;
- de leraar maakt een definitieve selectie van woorden uit lesteksten van aanwezige lesmethoden die nog niet eerder zijn behandeld;
- de leraar hanteert de selectiecriteria nut, frequentie en pregnante context;
- de leraar verwerkt na afloop de geselecteerde woorden, indien mogelijk, in een woordcluster (gedachte van netwerkopbouw (Nulft & Verhallen, 2014)) en biedt deze aan;
- de leraar verwerkt na afloop ook eventuele losse woorden (zonder gedachte van netwerkopbouw (Nulft & Verhallen, 2014)) en biedt deze aan.

Randvoorwaarden:

- de leraar kent de selectiecriteria voor woordenschatuitbreiding;
- de leraar heeft kennis van het formeren van coöperatieve groepen;
- de leraar heeft kennis van het werken in coöperatieve groepen;
- de leerlingen hebben kennis van het werken in coöperatieve groepen;
- het ontwerp is in combinatiegroepen uit te voeren;
- het ontwerp is een werkwijze voor de groepen 5 t/m 8;
- de leerstof is nog niet eerder aangeboden aan leerlingen.

Ontwerpbeperkingen:

- de school heeft te maken met krimp → dezelfde taken moeten met minder collega's worden volbracht → hoge mate van ervaren werkdruk;
- er loopt een parallel onderzoek voor implementatie van woordenschatdidactiek, dit vraagt extra inspanning van de leraren;
- het lesrooster biedt weinig ruimte voor extra activiteiten;
- er kan alleen worden gewerkt met groep 5 t/m 8, omdat het vak wereldoriëntatie en begrijpend lezen daar zijn intrede doet;

onderscheid gemaakt tussen functionele eisen, gebruikseisen, randvoorwaarden en ontwerpbeperkingen.

4.3 Presentatie ontwerp

Voor het objectontwerp zijn gedragsdoelen geformuleerd. Daarbij zijn leer- en veranderdoelen omschreven. Deze zijn samengevat in een matrix, teneinde deze doelen systematisch met elkaar in verband te brengen. Deze vorm is gebaseerd op de intervention mapping approach zoals beschreven door Bartholomew (Bartholomew, Parcel, Kok, Gottlieb, & Fernández, 2011). Op de volgende pagina is deze matrix weergegeven.

De doelen vormen hiermee de ontwerpprincipes, op basis waarvan de monitoring van de interventie zal plaatsvinden. De uitkomsten van de contextanalyse, de verkregen generieke kennis uit hoofdstuk 2 en de geformuleerde doelen in de matrix vormen tezamen het fundament voor het objectontwerp.

Op basis van de collectieve ambitiebepaling, het vooronderzoek, de gesprekken met een klankbordgroep voor het verandertraject (bestaande uit één leerkracht bovenbouw, één leerkracht onderbouw, directie en Intern Begeleider) en de verkregen generieke kennis is een voorlopige interventie ontworpen, die de naam “WO-ordselectie” methode is gegeven. Deze naam omvat het gestelde probleem van de juiste woordselectie en de vakgebieden waarbinnen deze interventie wordt uitgevoerd, namelijk de vakken binnen **W**ereld**O**riëntatie. Hiervoor is een handleiding voor de betrokken leraren geschreven. Deze handleiding geeft de betrokken leraren een handvat om de “WO-ordselectie” methode juist in te zetten. Per leraar is beschreven welke vorm gekozen zou kunnen worden en de coöperatieve werkwijze is beschreven in een stappenplan. Deze handleiding is opgenomen in bijlage C. Het verdient de aanbeveling deze handleiding door te nemen om een beeld te krijgen van de opzet van het ontwerp in de praktijk.

Interventiedoel: Leraren een middel geven om woorden te selecteren die bij de meerderheid de leerlingen onbekend zijn en voldoen aan de overige selectiecriteria (Nulff & Verhallen, 2014). Hun gevoel van competentie met betrekking tot het selecteren van woorden wordt versterkt.

Hypothese: De leraar wordt geholpen bij het maken van een berekenende woordselectie voor zijn woordenschatlessen. Incidenteel woordleren wordt hiermee omgevormd naar intentioneel woordleren, door de leerlingen actief te betrekken bij het selecteren. De leraar en de leerlingen profiteren: De leraar krijgt de input voor zijn woordenschatles die hij graag wil; leerlingen leren woorden die ze nog niet kennen en worden actief betrokken in het vormgeven van hun onderwijs. Dit zal ten goede komen aan hun motivatie, aan de opbrengsten voor wereldoriëntatie en zal de kans op duurzamer woordleren vergroten (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006).

Gedragdoelen	Leerdoelen				Veranderdoelen			
	Houding	Vaardigheden	Self-efficacy	Kennis	Uitkomst verwachtingen	Signalen ter herkenning	Beloning of bekrachtiging	Sociale normen
De leraren van groep 5 t/m 8 betrekken de leerlingen tenminste 1 maal per week bij het selecteren van woorden uit lessen wereldoriëntatie, door middel van de “WO-ordselectie” methode.	De leraar vindt het inzetten van de geselecteerde coöperatieve werkvorm (placemat) een aantrekkelijke manier om de interactie en betrokkenheid te vergroten.	De leraar kan de coöperatieve werkvorm voorbereiden en uitvoeren.	De leraar heeft het gevoel in staat te zijn om de “WO-ordselectie” methode effectief in te zetten en juiste woorden te selecteren die passen bij de doelgroep.	De leraar kent de coöperatieve werkvorm (placemat) die ingezet kan worden t.b.v. woordselectie.	De leraar en leerlingen hebben inzicht in de woorden die extra uitleg vereisen.	Leerlingen werken 1 x per week in groepsverband samen tijdens de “WO-ordselectie” activiteit.	Er hangen woordclusters of losse woorden in de klas, die aansluiten bij de lessen wereldoriëntatie.	De leraar bespreekt het nut van woordverklaring met zijn leerlingen.

4.4 Conclusie

De innovatie richt zich op de competentie van de leraar. De leraar laat leerlingen voor hen onbekende woorden selecteren uit teksten van wereldoriëntatielessen. Hij laat ze vervolgens in heterogeen groepsverband op niveau de geselecteerde woorden trechteren. Elke groep heeft nu max. drie woorden die het graag uitgelegd zou zien. De leraar maakt op basis van de selectiecriteria (Nulft & Verhallen, 2014) (Verhallen & Verhallen, 1994) een definitieve keuze van woorden voor een woordenschatles. Dit wordt vormgegeven in woordclusters, met de gedachte aan netwerkopbouw. Overige woorden worden los aangeboden. Het vormgeven van de woordenschatles maakt geen onderdeel uit van deze interventie, maar wordt in een parallel onderzoek ontwikkeld.

Doel van dit ontwerp is om het gevoel van competentie bij leraren omtrent woordselectie te laten groeien, door hen een middel te geven om woorden te selecteren voor een woordenschatles. Hierbij maken ze gebruik van de doelgroep: de leerlingen. Een neveneffect dat zou kunnen optreden (hypothese) is dat de leerlingen meer motivatie ontwikkelen ten aanzien van het onderwerp, effectiever gaan woordleren en de lesstof van WO vakken beter gaan begrijpen, omdat ze zijn betrokken in het proces (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006). De focus ligt echter op de competentie van de leraar.

5. Ontwerponderzoek

5.1 Inleiding

De hoofdvraag van dit praktijkonderzoek luidt:

“Op welke wijze kunnen leraren van de Sint Jozefschool woorden voor woordenschatlessen rondom wereldoriëntatie selecteren, die voldoen aan de selectiecriteria?”

Deze hoofdvraag sluit aan op de ambitie van het team om middels woordenschatonderwijs de opbrengsten voor de talige vakken te verhogen. Immers, wanneer de juiste woorden door de leraar geselecteerd worden, die passen bij de leervraag van de leerlingen, lijken groeikansen voor opbrengsten van de talige vakken reëel.

Vanuit de hoofdvraag komt een deelvraag voort die tot ontwerp kennis leidt:

In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

Deze vraag is te beantwoorden wanneer de gestelde doelen uit de matrix in beschouwing worden genomen. Monitoringsvragen die in dit onderzoek gesteld kunnen worden zijn:

1. *Op welke wijze draagt het betrekken van leerlingen in een coöperatieve werkvorm bij aan het selecteren van woorden die voldoen aan de selectiecriteria?*
2. *In hoeverre zijn leraren in staat de selectiecriteria juist te hanteren?*
3. *In hoeverre leren leerlingen woorden die ze willen leren?*
4. *In hoeverre draagt de interventie bij aan het gevoel van leerkrachtcompetentie ten aanzien van woordselectie?*

In paragraaf 5.2 zal worden ingegaan op de implementatie van het ontwerp. Op welke wijze zijn de respondenten in het onderzoek benaderd en welke acties zijn ondernomen om tot de implementatie te komen. In paragraaf 5.3 zal de methode van de monitoring worden beschreven. Deze is opgedeeld in een beschrijving van de methode voor monitoring van het ontwerp (5.3.1) en de methode voor de nul- en eindmeting (5.3.2). In paragraaf 5.4 worden de resultaten beschreven. Deze is opgedeeld in resultaten vanuit de monitoring van het ontwerp (5.4.1), resultaten van de nul- en eindmeting leerlingen (5.4.2) en de resultaten van de nul- en eindmeting leraren (5.4.3). In paragraaf 5.5 wordt dit hoofdstuk afgesloten met een conclusie.

5.2 Implementatie ontwerp

De ondernomen acties die geleid hebben tot en deel uitmaken van de implementatie van het ontwerp zijn in deze paragraaf weergegeven in een tijdlijn in tabel 3 op de volgende pagina.

Augustus 2014: - In het kader van de voorgenomen focus op woordenschat ontvangen alle leraren het boek “Met woorden in de weer” (Nulft & Verhallen, 2014). Afspraak is om in de vakantie dit boek door te lezen, om zo inzicht te krijgen in het woordenschatproces, waaronder woordselectie. September 2014: - Bijeenkomst schoolteam. Werkvorm “Stille Dialoog” (Lectoraat, 2011) om tot ambitie te komen. Resultaten hiervan in gesproken dialoog geconcretiseerd en geëvalueerd. - Scholingsmiddag door Ortyz over coöperatief leren. Input over opbrengst, werkvormen en voorwaarden voor coöperatief leren. Oktober 2014: - Uitleg onderzoekscyclus door Esmey Overmars (teacher leader op Sint Jozefschool en onderzoeker in parallel onderzoek). - Bijeenkomst klankbordgroep over wensen, valkuilen en mogelijkheden op schoolniveau en leraarniveau ten aanzien van het onderzoeksthema. November 2014: - Studiemiddag woordenschat: focus op selectiecriteria en eerste kennismaking met daadwerkelijk selecteren van woorden. Er worden woordclusters gevormd met de gevonden woorden. Problemen die ervaren worden, worden besproken en meegenomen in het ontwerp. Vastgelegd dat wereldoriëntatie bron zal zijn van woorden voor woordenschatlessen in de bovenbouw. - Op een teamvergadering wordt verder geoefend met het selecteren van woorden aan de hand van de selectiecriteria. Doel is om de selectiecriteria helder te krijgen. - Leraren starten met het geven van woordenschatlessen. Woorden worden nog door leraren zelf geselecteerd. December 2014: - Leraren bovenbouw via mail benaderd voor input ontwerp: Idee omschreven en feedback en aanvulling gevraagd en verwerkt in ontwerp. - Tijdens teambijeenkomst heeft onderzoeker de leraren persoonlijke gedragsdoelen omtrent woordenschatlessen en selecteren laten formuleren op basis van succeservaringen. Doel: wat kunnen de leraren op de Sint Jozefschool zelf al veranderen, voortkomend uit een ervaring die effect had. Januari 2015: - Uitvoering nulmeting leraren en leerlingen. - Literatuur omtrent selectiecriteria door onderzoeker uitgereikt aan betrokken leraren/respondenten met het verzoek deze door te nemen. - Ontwerp geïntroduceerd aan teamleden door het laten ervaren van het probleem. Leraren kregen een tekst met veel, ook voor hen, onbekende woorden. Vraag is of zij de tekst begrepen (nee) en of zij op basis hiervan woorden zouden kunnen selecteren voor een woordenschatles (ja, om tekst te kunnen duiden is dat verstandig). De woorden in dit voorbeeld waren duidelijk, maar leraren ervaren het selecteren voor de leerlingen als lastiger, omdat ze het niveau minder goed kunnen inschatten. - Poster veranderplan gepresenteerd en toegelicht. - Leraren oefenen wekelijks met het selecteren van woorden voor de woordenschatlessen en voorzien elkaar van feedback in het parallelle onderzoek. Februari 2015 - Studiemiddag woordenschat. Er wordt geoefend met coöperatieve werkvormen. Moeite met selecteren komt wederom ter sprake. Er wordt nogmaals geoefend met het hanteren van de selectiecriteria. - Start interventieperiode op 09-02-2015 Maart 2015 - Einde interventieperiode op 20-03-2015. April 2014 - Uitvoering eindmeting leraren en leerlingen. - Afsluitende studiemiddag woordenschat. Evaluatie voornamelijk gericht op uitvoering woordenschatlessen, waaronder woordselectie.

Tabel 3: Tijdslijn implementatie ontwerp

5.3 Methode

In deze paragraaf zal de methode voor de monitoring van het ontwerp en de methode voor nul- en eindmeting worden beschreven.

5.3.1 *Methode monitoring ontwerp*

Voor de monitoring van het ontwerp is door onderzoeker een logboek ontwikkeld (bijlage D), op basis van de verkregen generieke kennis en input van de respondenten vanuit de contextanalyse. Er is gekozen voor dit instrument om tegemoet te komen aan één van de ontwerpbeperkingen van het onderzoek, namelijk tijdsinvestering in verband met de ervaren werkdruk. Andere vormen van monitoring werden reeds ingezet in het parallel onderzoek naar een woordenschatmethodiek, waarbij veel momenten ingepland zijn van collegiale consultatie, kijkwijzers en observatiemomenten. Deze instrumenten leveren data voor het parallel onderzoek en zijn niet bruikbaar binnen dit onderzoek. Het leek het meest praktisch en passend om voor deze monitoring een beknopt logboek in te zetten, vanwege de relatief eenvoudige en tijdsefficiënte werking.

Het logboek heeft tot doel inzicht te verschaffen in de wijze waarop leraren omgaan met de woorden die de leerlingen selecteren. Er wordt met name gekeken naar het hanteren van de selectiecriteria nut en frequentie. Bij frequentie wordt ook gekeken in welke mate rekening wordt gehouden met het type woorden dat wordt geselecteerd voor een woordenschatles. Hiermee worden “laag één”, “laag twee” of “laag drie” woorden bedoeld (Beck, McKeown, & Kucan, 2013) en of het hier gaat om schooltaal of vaktaal (Beek & Verhallen, 2004) (Verhallen & Walst, 2011). Deze ontwerp-kennis sluit hiermee aan op monitoringsvraag 2: “*In hoeverre zijn leraren in staat de selectiecriteria juist te hanteren?*”

Het logboek heeft daarnaast tot doel om onderzoeker inzicht te verschaffen in het aantal woorden dat op deze wijze gegenereerd wordt. Anders gezegd: levert het ontwerp voldoende woorden op voor de leraar om een woordenschatles mee te kunnen ontwerpen? Deze vraag sluit daarbij aan op monitoringsvraag 1: “*Op welke wijze draagt het betrekken van leerlingen in een coöperatieve werkvorm bij aan het selecteren van woorden die voldoen aan de selectiecriteria?*”

Het monitoringsinstrument is na de afname van de nulmeting op 28-01-2015 (zie paragraaf 5.3.2) uitgereikt en toegelicht aan de vier betrokken leraren uit de bovenbouw (groepen vijf tot en met acht).

De data is door de betrokken leraren gedurende de interventieperiode (tenminste vier momenten) verzameld en na afloop aan onderzoeker overhandigd. De data is door onderzoeker geanalyseerd, door de data te coderen: de geselecteerde woorden worden gekoppeld aan de selectiecriteria en woordtype (laag één, twee, drie / schooltaal-vaktaal). Er wordt hierbij gekeken in welke mate de leraar zijn handelen afstemt op de te hanteren criteria.

5.3.2 *Methode nulmeting en eindmeting*

Om inzichtelijk te maken of het ontwerp in de praktijk het verwachte resultaat heeft, is een nul- en een eindmeting uitgevoerd.

Voor de nulmeting zijn twee groepen respondenten betrokken in het onderzoek, te weten de leerlingen van de bovenbouw (groepen vijf tot en met acht | $n=58$) van de Sint Jozefschool in Nieuw-Heeten en daarnaast de betrokken leraren ($n=4$). Er is gekozen voor deze tweeledige benadering, om te kunnen vaststellen of de woorden die geselecteerd worden daadwerkelijk aansluiten bij de leervraag van de leerlingen en of het ontwerp in de praktijk daarmee het gestelde doel bereikt: Leraren een middel geven (coöperatieve selectiewerkvorm) om woorden te selecteren die bij de meerderheid van

Er zijn twee typen instrumenten ingezet om de metingen uit te voeren: een schriftelijke enquête en individueel interview. De leerlingen zijn door onderzoeker bevraagd middels een online enquête, bestaande uit twee gesloten vragen. De leraren zijn door onderzoeker bevraagd in een interview (bijlage E).

In de week van de start van de interventieperiode is één leraar uitgevallen (groep zeven) door ziekte. Vanwege deze situatie heeft de leraar van groep acht een aantal uitvoerende taken van die collega moeten opvangen en heeft hij de interventie niet kunnen uitvoeren. Daarnaast is de leraar van groep vijf tijdens de interventieperiode slechts twee van de acht momenten op school aanwezig geweest door privéomstandigheden en ongeplande vergaderingen in verband met zijn niet-lesgevende taken. De acht dagen dat hij wel de interventie uit had kunnen voeren is dit niet volgens de methodiek uitgevoerd en vervolgd.

Methode nulmeting en eindmeting leerlingen

- Ik leer woorden die ik wil leren;

$$Ja$$

- Ik leer woorden die nog niet ken.

$$Jq$$

Nee, ik ken sommige woorden

Nee, ik ken de meeste woorden

Nee, ik ken alle woorden

“WO-ordselectie” | Jody Rabs

genomen dat wanneer de woorden geselecteerd worden volgens de selectiecriteria, deze woorden bij 80% van de leerlingen onbekend moet zijn (Nulft & Verhallen, 2014) (Verhallen & Verhallen, 1994).

Methode nulmeting en eindmeting leraren

De nulmeting is gehouden onder vier leraren uit de bovenbouw (groepen vijf tot en met acht) van de Sint Jozefschool middels een interview. De vragen in dit interview zijn opgesteld op basis van de verkregen generieke en contextkennis. Het interview is bij twee van de vier leraren individueel afgenomen door onderzoeker, waarvan geluidsopnames zijn gemaakt. De twee overige leraren hebben het interview toegestuurd gekregen en hebben deze schriftelijk beantwoord. Reden hiervoor lag in persoonlijke omstandigheden van deze twee respondenten, waardoor persoonlijk interview niet in de lijn der mogelijkheden lag voor de start van het onderzoek.

Om het resultaat van de interventie te kunnen meten zijn de interviews na afloop door onderzoeker uitgeschreven en gecodeerd. Hierbij zijn de antwoorden gekoppeld aan inzichten vanuit het theoretisch kader en de verkregen contextkennis, ten aanzien van de waargenomen selectiecriteria, uitlatingen over participatie van leerlingen en het gevoel van competentie op selecteren. Deze meting zal een mogelijk antwoord genereren op monitoringsvragen 4 en 2: *“In hoeverre draagt de interventie bij aan het gevoel van leerkrachtcompetentie ten aanzien van woordselectie?”* en *“In hoeverre zijn leraren in staat de selectiecriteria juist te hanteren?”*.

De eindmeting is gehouden onder één leraar (groep zes) op dezelfde wijze als de nulmeting. Na afloop van de eindmeting is de interventie door onderzoeker en deze respondent geëvalueerd. Dit gesprek is opgenomen en de resultaten zijn verwerkt door onderzoeker in aanbevelingen, die verder zullen worden belicht in het discussiehoofdstuk. De overige respondenten in het onderzoek (leraren groep vijf, zeven en acht) hebben geen input aan de eindmeting gegeven, daar zij de interventie niet hebben uitgevoerd en er dus geen valide resultaten te verwachten zijn.

5.4 Resultaten

5.4.1 Resultaten monitoren interventie

De monitoring heeft ten behoeve van beantwoording van de hoofdvraag de volgende resultaten opgeleverd. Conclusies die kunnen worden verbonden aan deze resultaten worden in paragraaf 5.5 gepresenteerd.

De leraar van groep zes heeft op vier momenten woorden geselecteerd, volgens de *“WO-ordselectie”* methode. Hierbij werden in totaal 42 woorden door de leerlingen geselecteerd. De leerlingen hebben hieruit middels de coöperatieve werkvorm (placemat) over vier momenten, tien woorden gefilterd, die door de leerlingen gezamenlijk als onbekend zijn bestempeld en waarvan ze de betekenis aangeleerd zouden willen hebben.

- Van de tien door leerlingen geselecteerde woorden, zijn zes woorden als *“laag twee”* woorden en vier woorden *“laag drie”* woorden te bestempelen. Dit houdt in dat zes woorden frequent voorkomen in volwassen taal en vier woorden minder frequent voorkomen in volwassen taal.
- Zes van de tien woorden zijn onder het label *“vaktaal”* te plaatsen. Er zijn geen woorden te labelen als *“schooltaal”*.

Dit houdt in dat zes woorden specifiek zijn voor de context waarin ze gebruikt worden en nuttig kunnen zijn voor aanbieding in een woordenschatles.

- zes van de tien woorden worden geselecteerd door de leraar aan de hand van de selectiecriteria “*nut*” en “*frequentie*” en zijn verwerkt in woordenschatlessen.

De leraar vindt deze woorden nuttig om aan te bieden in het licht van het onderwerp van de les. Lage frequentie van enkele woorden speelt hierbij een rol, maar wordt in het licht van het criterium nut toch geselecteerd, omdat het ‘vaktaal’ betreft.

- Eén van de tien woorden wordt geselecteerd door de leraar aan de hand van het selectie criterium “*frequentie*” en verwerkt in woordenschatlessen.

De leraar selecteert het woord met het oog op de frequentie van het woord in de Nederlandse taal, waarbij het woord is niet essentieel voor het begrip van de lesstof. Toch wordt het in het kader van woordenschatuitbreiding en het bereiken van de geformuleerde ambitie geselecteerd en aangeboden in woordenschatlessen.

- Twee van de tien woorden worden niet aangeboden in een woordenschatles in verband met een te lage frequentie in de Nederlandse taal en te laag nut.

De leraar selecteert deze woorden dus niet, vanwege de genoemde selectiecriteria. Er wordt hierbij door de leraar gebruik gemaakt van de voorkennis over de selectiecriteria en over de houding die bij het selecteren kan worden aangenomen (“Laat maar even zitten houding” (Nulft & Verhallen, 2014)).

- Eén van de tien woorden wordt aangeboden volgens de “*snel even uitleggen houding*” (Nulft & Verhallen, 2014) en niet aangeboden in een woordenschatles.

De leraar maakt deze keuze op basis van de voorkennis over selectiecriteria en de houding die bij het selecteren kan worden aangenomen. De keus om deze niet te verwerken is gemaakt, omdat de frequentie in de Nederlandse taal laag is en het nut voor de les gering.

- Zeven van de tien gevonden woorden zijn geschikt voor verwerking in drie verschillende woordclusters met een onderliggend thema.

In drie van de vier interventiemomenten zijn woorden gevonden en geselecteerd, die geclusterd kunnen worden, omdat ze in thema/onderwerp verbonden zijn.

- Geen van de woorden is door de leraar verwerkt in een woordcluster, maar zijn als losse woorden aangeboden in een woordenschatles en meegenomen in de consolideringsfase.

De leraar maakt geen gebruik van de mogelijkheid tot clustervorming, waarbij de gedachte aan netwerkopbouw wordt meegenomen. Er bestonden wel mogelijkheden voor het vormen van drie woordclusters, maar deze zijn niet ontdekt door de leraar.

5.4.2 Resultaten nulmeting en eindmeting leerlingen

Resultaten nulmeting leerlingen

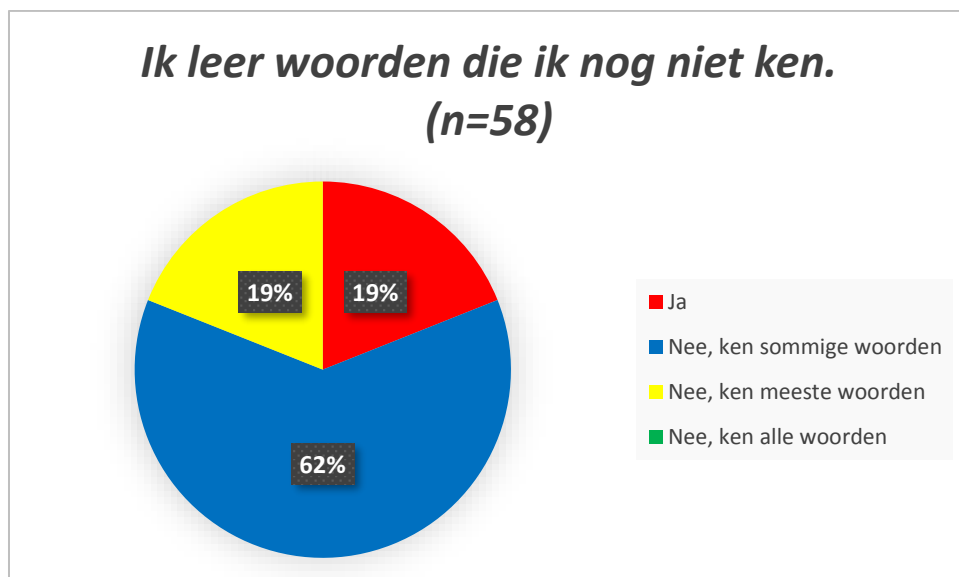
De resultaten van de nulmeting bij de leerlingen laten het volgende zien.

Op vraag 1 (*Ik leer woorden die ik wil leren*) geven 33 van de 58 leerlingen aan woorden te leren die ze willen leren en geven 25 van de 58 leerlingen aan dit niet als zodanig te ervaren.



Grafiek 1: nulmeting leerlingen, vraag 1

Op vraag 2 (*Ik leer woorden die ik nog niet ken*) antwoorden elf leerlingen met “ja” en antwoorden 47 leerlingen met “nee”. Een onderscheid is hierin te maken in het aantal leerlingen dat sommige woorden kent (36 leerlingen) en het aantal leerlingen dat de meeste woorden kent (elf leerlingen). Geen van de leerlingen kent alle woorden die worden aangeboden.



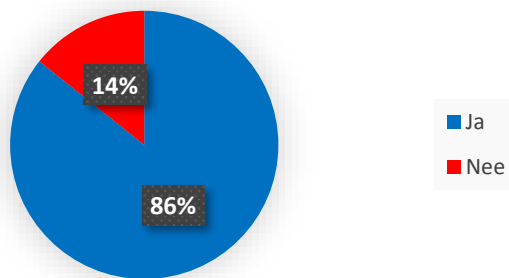
Grafiek 2: Nulmeting leerlingen, vraag 2

Om een volledig beeld te geven van de opbouw van de antwoorden op vraag 1 en 2, zijn de antwoorden per groep in grafieken, percentages en absolute aantallen weergegeven. Deze gegevens zijn opgenomen in bijlage F.

Omdat de eindmeting vanwege de eerder genoemde redenen alleen is afgenomen bij groep zes ($n=14$), zijn de resultaten van de nul- en eindmeting van die groep in grafiek 3 naast elkaar weergegeven. Zo kan een duidelijker vergelijk gemaakt worden tussen de twee metingen.

Nulmeting vraag 1

Ik leer woorden die ik wil leren. Groep 6 ($n=14$)

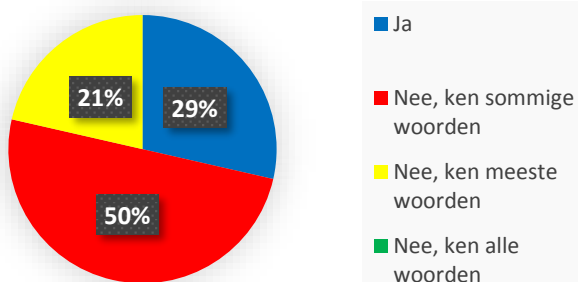


Eindmeting vraag 1

Ik leer woorden die ik wil leren. Groep 6 ($n=14$)

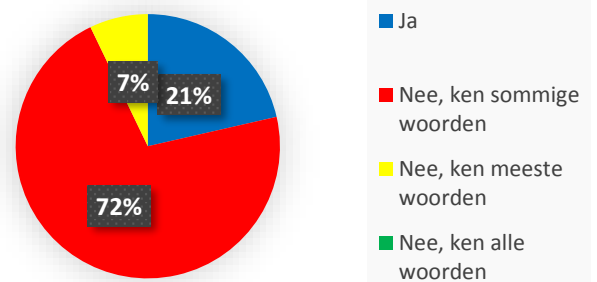
Nulmeting vraag 2

Ik leer woorden die ik nog niet ken. Groep 6 ($n=14$)



Eindmeting vraag 2

Ik leer woorden die ik nog niet ken. Groep 6 ($n=14$)



Grafiek 3: Nul- en eindmeting leerlingen groep 6

Uit de resultaten van vraag 1 komt naar voren dat na afloop van de interventieperiode meer leerlingen woorden leren die ze willen leren, dan voor de interventieperiode (nulmeting 12/14 – eindmeting 13/14). Dit is in de lijn der verwachting van het doel van het onderzoek, omdat de hypothese was dat leerlingen door de “WO-ordselectie” methode woorden zullen selecteren die passen bij hun leervraag.

Wanneer gevraagd wordt naar het type woorden dat ze leren, is te zien dat bij de eindmeting drie van de veertien leerlingen met “ja” antwoorden. Ten opzichte van de nulmeting is dat een daling van één. Van de veertien leerlingen antwoorden tien leerlingen “Nee, ik ken sommige woorden al.” Dat is een stijging van drie leerlingen ten opzichte van de nulmeting.

Het aantal leerlingen dat heeft geantwoord met: “Nee, ik ken de meeste woorden al” is met twee leerlingen gedaald van drie naar één. De resultaten zijn opvallend, omdat de wijze van selecteren door de leerlingen volgens de “WO-ordselectie” methode zou moeten leiden tot een selectie van woorden die onbekend zijn voor de leerlingen. De verwachting was dat meer leerlingen aan zouden geven dat ze woorden leren die ze nog niet kennen. De resultaten geven nu een ander beeld. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen liggen in de vraagstelling en interpretatie hiervan door de leerlingen. Dit zal verder worden toegelicht in het discussiehoofdstuk.

5.4.3 Resultaten nulmeting en eindmeting leraren

De gegevens uit de interviews die afgenomen zijn aan het begin en eind van de interventieperiode zijn door onderzoeker verzameld. De resultaten die gepresenteerd worden zijn de resultaten van de nul- en eindmeting van één respondent. De drie overige respondenten hebben de interventie niet uitgevoerd zoals beschreven in paragraaf 5.3.2. De resultaten verkregen uit de nulmeting van die drie respondenten zijn derhalve niet meer bruikbaar voor valide datavergelijk en weggelaten in de beschrijving van de resultaten.

De nul- en eindmeting van de overgebleven respondent leidt tot de volgende resultaten.

Op de vraag op welke wijze de leraar woorden selecteert voor een woordenschatles (vraag 1) is een verschil te zien tussen nul- en eindmeting. Vooraf werden woorden door de leraar zelf geselecteerd vanuit diverse lesmethoden. Er werd hierbij een inschatting gemaakt van het niveau van de leerlingen om tot een selectie te komen. Bij de eindmeting wordt gesproken over drie verschillende manieren. Er worden zelf woorden geselecteerd door de leraar vanuit de methoden. Daarnaast worden leerlingen betrokken in het selecteren door middel van de “WO-ordselectie” methode. Tenslotte wordt een derde manier besproken, waarbij de leraar woorden selecteert en deze voorlegt aan de leerlingen om tot woorden voor een woordenschatles te komen. Ten opzichte van de nulmeting worden dus meer manieren van woordselectie ingezet door de leraar en worden leerlingen vaker betrokken in het selectieproces.

De resultaten over het gevoel van juistheid van selecteren (gevoel van competentie, vraag 2/3) laten een groei zien. Bij de nulmeting geeft de respondent zichzelf een 7,5, bij de eindmeting is dit een 9. De eindmeting laat zien dat de leraar een grotere mate van competentie omtrent woordselectie ervaart, wanneer de leerlingen worden betrokken in het geheel. De leerlingen geven de leraar de zekerheid dat dit woorden zijn die voor de leerlingen onbekend zijn. Er wordt echter ook gesproken over de professionaliteit van de leraar, wanneer de leraar zelfstandig woorden selecteert. Leerlingparticipatie wordt namelijk niet altijd nodig geacht. De verklaring die wordt gegeven is, dat het nut en onbekendheid van de aan te bieden woorden dan duidelijk genoeg is om zelf een selectie te maken. De leerlingparticipatie wordt dus ingezet, wanneer leraar zich onvoldoende zeker voelt over de te maken selectie.

Ten aanzien van de gehanteerde selectiecriteria (vraag 4) is bij de twee metingen een verschil te zien. In de nulmeting wordt alleen gesproken over de criteria onderbuikgevoel (ten aanzien van het niveau van de groep) en pregnante context. Bij de eindmeting worden nut, frequentie, pregnante context benoemd en wordt onderbuikgevoel (ten aanzien van niveau van de groep en de overige criteria) gebruikt wanneer de leraar zelf zeker is van de te selecteren woorden. Ook wordt in de eindmeting het gebruik van de term *vaktaal* waargenomen en wordt aangegeven deze afweging mee te nemen in het selectieproces. De meting laat zien dat de leraar gebruik maakt van meer selectiecriteria dan voor de interventie. De interventie heeft hier mogelijk toe bijgedragen, vanwege de aangeboden handleiding en aangeboden generieke kennis rondom de interventie.

Wanneer gekeken wordt naar de antwoorden die gegeven worden op vraag 5 (beste selectiewijze passend bij leervraag leerlingen), is te zien dat er een groot verschil bestaat tussen de nul- en eindmeting. In de nulmeting wordt alleen gesproken over het selecteren van woorden uit

lesmethoden, omdat de methode de nieuwsgierigheid oproept bij leerlingen. De leraar maakt dan zelf een selectie. Bij de eindmeting wordt dit ook benoemd, maar leerlingparticipatie wordt nu als belangrijke voorwaarde genoemd om de leraar zekerheid te geven dat de woorden passen bij de leervraag van de leerlingen.

Er wordt een kanttekening geplaatst bij de wijze waarop dit dient te gebeuren. Er is aangegeven dat wanneer de leraar zelf woorden selecteert, zonder tussenkomst van leerlingen, dat dit het makkelijkst is. Het geeft de leraar meer vrijheid, maar wordt niet gezien als de manier die het meeste rendement oplevert. Een selectieproces waarbij leerlingen wel worden betrokken wordt gezien als de beste wijze. De verklaring die wordt gegeven is dat de leraar dan zeker weet dat het woorden zijn die passend zijn bij de leervraag van de meerderheid van de leerlingen. Het vraagt echter wel meer inspanning van de leraar.

5.5 Conclusie

Met de resultaten van de monitoring en de uitgevoerde nul- en eindmetingen wordt een koppeling gemaakt met de monitoringsvragen die zijn gesteld in de inleiding van dit hoofdstuk.

1. *Op welke wijze draagt het betrekken van leerlingen in een coöperatieve werkvorm bij aan het selecteren van woorden die voldoen aan de selectiecriteria?*
2. *In hoeverre zijn leraren in staat de selectiecriteria juist te hanteren?*
3. *In hoeverre leren leerlingen woorden die ze willen leren?*
4. *In hoeverre draagt de interventie bij aan het gevoel van leraarcompetentie ten aanzien van woordselectie?*

In deze paragraaf zal worden beschreven hoe de resultaten zich verhouden tot de deelvraag en monitoringsvragen. Allereerst zullen de monitoringsvragen worden belicht, die uiteindelijk leiden tot een antwoord op de deelvraag. De hoofdvraag zal beantwoord worden in de eindconclusie.

Ten aanzien van monitoringsvraag 1 kan worden geconcludeerd dat het betrekken van leerlingen in een coöperatieve werkvorm positief bijdraagt aan het selecteren van woorden die voldoen aan de selectiecriteria. De werkvorm levert de leraar voldoende woorden op om een woordenschatles mee te kunnen ontwerpen, waarna de leraar slechts de selectiecriteria nut en frequentie moet toepassen op de gegenereerde woorden om de definitieve selectie te maken. De werkvorm draagt bij aan het voldoen aan het criterium “80% van de woorden zijn onbekend”, vanwege de inzetten van heterogeniteit op woordenschatniveau bij het formeren van de coöperatieve groepen. Het draagt ook bij aan het criterium “pregnante context”, omdat geselecteerd wordt uit methodegebonden teksten.

Ten aanzien van monitoringsvraag: Leraren zijn in staat gebleken de selectiecriteria juist te hanteren, wanneer de achtergrondkennis over deze criteria voor hen beschikbaar en bij hen bekend is. Dit is onder andere gebleken uit de gegevens van het logboek. Hierbij is geconstateerd dat tijdens het uitvoeren van de interventie, de selectiecriteria op een goede wijze worden geïnterpreteerd bij het maken van een definitieve selectie. Alle selectiecriteria die van belang zijn, zijn terug te vinden in het logboek en de inzet ervan komt ook duidelijk naar voren uit de resultaten van de eindmeting leraren.

De interventie heeft een positief effect gehad op het aantal leerlingen dat aangeeft woorden te leren die ze willen leren. Ruim 93% van de leerlingen geeft dit aan, ten opzichte van 86% bij de nulmeting. Daarmee wordt een antwoord gegeven op monitoringsvraag 3. Het betrekken van leerlingen in het selectieproces voor woordenschatlessen lijkt dus een positief effect te hebben op het vervullen van de leervraag van de leerlingen. Hierbij valt op, dat bij de nulmeting het percentage bij deze groep respondenten al hoog was en er dus al een meerderheid van leerlingen bestond die aangaf woorden te leren die ze graag willen leren.

De nulmeting en eindmeting leraren laten verder zien het gevoel van competentie ten aanzien van woordselectie is gegroeid. Daarmee wordt een antwoord gegeven op monitoringsvraag 4. Er is in de eindmeting aangegeven dat het betrekken van leerlingen de zekerheid geeft over de aan te bieden woorden, wanneer de leraar daar over twijfelt. De resultaten laten ook zien dat de leraar na de interventie zichzelf een hogere waardering geeft ten aanzien van selecteren van de juiste woorden: van het cijfer 7,5 naar 9. Hierbij wordt als succesfactor met name leerlingparticipatie in woordselectie benoemd.

De deelvraag *“In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?”* is ten aanzien van de monitoringsvragen positief te beantwoorden. Er zijn positieve uitkomsten vanuit de resultaten naar voren gekomen, die gekoppeld kunnen worden aan de gestelde monitoringsvragen. Er zijn echter wel een aantal belangrijke discussiepunten en aanbevelingen die gedaan kunnen worden ten aanzien van de validiteit van de resultaten, het gebruiksgemak en resultaten die voortvloeien uit de nul- en eindmetingen leerlingen. Deze zullen in het volgende hoofdstuk worden belicht.

6. Discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de mogelijke beperkingen van dit onderzoek, worden eventuele vervolgvragen gesteld en worden suggesties gegeven en aanbevelingen gedaan die bruikbaar zouden kunnen zijn in vervolgonderzoek.

6.1 Discussie

Beperkingen

Bereik domein wereldoriëntatie

Tijdens het vooronderzoek is binnen het schoolteam afgesproken dat voor woordenschatontwikkeling in de bovenbouw gekozen werd voor woorden binnen het domein wereldoriëntatie. Dit werd als een beperking ervaren door de leraren. De keuze voor wereldoriëntatie is gemaakt binnen het parallel onderzoek naar woordenschatontwikkeling. Er wordt daarmee op uniforme wijze aan woordenschatonderwijs gewerkt in de bovenbouw, waarbij het domein wereldoriëntatie zorgt voor een afbakening voor de leraren. Dit werd nodig geacht, omdat het woordenschatonderwijs nieuw is voor de betrokken leraren en er smal gestart werd om het overzicht te houden. Gedurende het onderzoek is gebleken dat de lesmethodes wereldoriëntatie betrekkelijk weinig woorden opleverden tijdens de “WO-ordselectie” en is er enige malen input vanuit andere lesmethoden gekomen. Er kan in deze context worden vastgesteld, dat het domein wereldoriëntatie als beperkende factor is ervaren voor het selecteren van voldoende woorden en er behoefte is aan een bredere focus voor woordenschatinput. Wanneer echter wordt gekeken naar de resultaten vanuit het logboek, dan blijken er voldoende mogelijkheden te zijn om woordclusters te vormen. Dit is echter niet als zodanig ontdekt en ervaren door de betrokken leraren.

Instructie

In de handleiding “WO-ordselectie” voor leraren was niet opgenomen dat instructie kon worden gegeven over het type woorden dat geselecteerd kan worden. Ten tijde van de selectie selecteerden leerlingen regelmatig eigennamen en plaatsnamen, omdat deze niet bij hen bekend waren. Doordat de leraar hier regelmatig op moest anticiperen kostte dit onnodig veel tijd.

Reikwijdte

Het aantal respondenten is klein en maakt dat onderzoeksresultaten niet generaliseerbaar zijn.

De gemeten effecten zijn afkomstig van een zeer kleine groep respondenten, terwijl bij de nulmeting een grotere groep respondenten betrokken was. Door uitval van respondenten gedurende de interventieperiode zijn deze resultaten weggelaten uit het onderzoek, omdat deze geen valide uitkomsten zouden opleveren. Dit is betreurenswaardig, omdat bij de nulmeting leerlingen veel verschil in beleving omtrent woordenschat te ontdekken is (bijlage F). Deze verschillen zijn nu niet gemeten. Ook bij de nulmeting leraren zijn duidelijke verschillen zichtbaar omtrent ervaren van competentie bij de betrokken respondenten. De situatie heeft er echter toe geleid dat dit niet bij alle respondenten meegenomen kon worden in een eindmeting.

Om te kunnen vaststellen of “WO-ordselectie” methode daadwerkelijk de effecten heeft zoals beschreven in dit onderzoek, zal het onderzoek opnieuw uitgevoerd moeten worden op grotere schaal.

Jaarplanning en haalbaarheid

De jaarplanning binnen de Sint Jozefschool is een beperking gebleken. De jaarplanning bevatte naast de twee intensieve collectieve onderzoeken nog vier collectieve bijscholingstrajecten en diverse individuele scholingstrajecten. Het is aannemelijk dat de inspanningen die leraren moesten verrichten om alle trajecten tegelijkertijd uit te voeren van invloed is geweest op het verloop van het onderzoek.

Kennis

De aanwezige achtergrondkennis over woordenschatontwikkeling en didactiek is dit jaar ontwikkeld en gestimuleerd bij de leraren van de Sint Jozefschool, maar bevindt zich in een beginnend stadium. Tijdens dit onderzoek is dit een beperking gebleken, omdat uit de monitoring af te leiden is dat er mogelijkheden bestonden tot het vormen van woordclusters met de geselecteerde woorden, maar dit is niet gebeurd. De leraar heeft de verbinding niet kunnen leggen en heeft de woorden los aangeboden, terwijl de gedachte aan netwerkbouw aanwezig was. Wellicht zijn andere resultaten te verwachten bij respondenten met meer achtergrondkennis en/of ervaring op woordenschatgebied.

Interne validiteit

Distantie

Onderzoeker heeft condities geschapen voor de respondenten om het onderzoek uit te voeren en heeft zelf geen interventies uitgevoerd. Er is gekozen voor deze benadering, omdat de voorkennis van onderzoeker de validiteit van de interventie in het gedrang zou kunnen brengen. Door van afstand de interventie te volgen is de invloed daarop minder groot. Onderzoeker verzorgt wel woordenschatlessen aan de zelfde groep leerlingen die respondent zijn in dit onderzoek. Dit is niet wenselijk, maar is onderdeel van het parallel onderzoek naar implementatie van een woordenschatdidactiek waarin onderzoeker respondent was. Onderzoeker verzorgt dus woordenschatlessen, maar maakt daarbij geen gebruik van de inzet van de “WO-ordselectie” methode. Dit is mogelijk van invloed geweest op de data verkregen uit de eindmeting leerlingen. De distantie van onderzoeker kan hiermee als minder valide worden beschouwd.

Methodologische validiteit

Bij de nul- en eindmeting leerlingen is de vraagstelling mogelijk van invloed geweest op de validiteit van de data. Leerlingen hebben de frase “*Ik leer woorden die ik nog niet ken*” wellicht geïnterpreteerd op een wijze die niet is bedoeld. De resultaten laten zien dat minder leerlingen bij de eindmeting aangeven woorden te leren die ze nog niet kennen, terwijl de “WO-ordselectie” methode juist woorden zou moeten opleveren waarvan de meerderheid van de leerlingen de betekenis niet kent. Leerlingen hebben de woorden echter wel gezien tijdens het selecteren uit de teksten. De aanname is dat leerlingen deze woorden wellicht bestempeld hebben als woorden die ze “kennen”: doordat ze de woorden hebben gezien, “kennen” ze het woord. De betekenis hoeft dan echter niet bekend te zijn.

Een andere verklaring ligt mogelijk in de interpretatie door de leerlingen. Wellicht hebben enkele leerlingen “moeilijk te lezen” woorden aangedragen, terwijl ze de betekenis van het woord wel kennen.

De vraagstelling is hier dus mogelijk van invloed geweest op de gegeven antwoorden. De vraagstelling zou anders geformuleerd moeten zijn, zodat voor respondenten duidelijk was dat het gaat om het kennen van de betekenis van de woorden.

Voor de nul- en eindmetingen zijn geen gestandaardiseerde of gecontroleerde instrumenten ingezet, maar zijn door onderzoeker ontwikkeld op basis van de verkregen generieke- en contextkennis. Vanuit de verkregen data is af te leiden op welke wijze leraren de competenties beheersen en wordt ook het gevoel van competentie bevraagd, maar dit kan niet exact worden gemeten. Het lijkt aannemelijk dat de instrumenten valide data opleveren, maar het kan niet met zekerheid worden vastgesteld.

Bij nul- en eindmeting leraren wordt gevraagd naar de mate van leraarcompetentie met betrekking tot woordselectie. Hierbij kan worden gediscussieerd in hoeverre de leraar de geselecteerde woorden ook daadwerkelijk heeft ingezet voor het vormen van woordclusters. Dit is in het ontwerp en monitoring van dit onderzoek niet meegenomen.

Ten aanzien van de monitoring en begeleiding: Gedurende de interventieperiode is onderzoeker door familieomstandigheden lange tijd afwezig geweest en is op dat moment onvoldoende beschikbaar geweest voor ondersteuning van de deelnemende leraren. Dit is mogelijk van invloed geweest op de validiteit van de onderzoeksresultaten.

Triangulatie

Bij het onderzoeken van de context zijn diverse respondenten betrokken geweest, vanuit verschillende functies en rollen. De GAP-analyse op basis van het ESH-model (Weggeman, 1997) en de belanghebbendenanalyse is tot stand gekomen door betrokkenheid van directie, onderzoeker en klakbordgroep. Daarnaast is voor het vaststellen van de ambitie input gevraagd aan alle teamleden, IB-er en directie. Hierdoor is sprake van triangulatie.

Bij de totstandkoming van het ontwerp is ook sprake geweest van triangulatie. Bij de totstandkoming zijn meerdere bronnen uit de wetenschappelijke literatuur geraadpleegd en zijn leraren, directie en IB betrokken voor input over de uiteindelijke vorm.

In het ontwerp is verder triangulatie ingebouwd, omdat de data van leerlingen, leraren en generieke kennis wordt meegenomen in het beoordelen van de effectiviteit van het ontwerp.

6.2 Aanbevelingen

Op basis van de verkregen ontwerp-kennis, generieke kennis en rekening houdend met de discussiepunten kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

- Het is aan te bevelen het ontwerp nogmaals te testen in de praktijk, met een grotere groep respondenten. Hiermee wordt een vollediger beeld gecreëerd van de werking van het ontwerp in de praktijk en kunnen betrouwbaarder uitspraken worden gedaan over de waarde van het ontwerp voor de Sint Jozefschool.
- Het is wenselijk om de “*WO-ordselectie*” methode in te zetten, maar vanuit een bredere basis. Hierbij kan gedacht worden aan het inzetten van de “*WO-ordselectie*” methodiek, zonder de beperking van wereldoriëntatie als domein. De leraar kan hierbij ook andere vakgebieden aanspreken, zoals bijvoorbeeld begrijpend lezen of Nederlandse taal. De naam van de methodiek zou aangepast kunnen worden.
- Reserveer voldoende tijd en middelen om de achtergrondkennis van de leraren ten opzichte van woordenschatontwikkeling, woordselectie en woordenschatdidactiek te ontwikkelen en te onderhouden. Dit is een belangrijke voorwaarde gebleken voor het succesvol kunnen inzetten van de “*WO-ordselectie*” methode en het kunnen vormgeven van woordclusters die voldoen aan de criteria. Het draagt ook bij aan borging van de opgedane kennis en werkwijze.
- Besteed aandacht aan het ontwikkelen van kennis van coöperatief leren, omdat dit niet alleen wordt ingezet binnen de woordenschatdidactiek, maar ook bij de “*WO-ordselectie*” methode bijdraagt aan het maken van een juiste woordselectie door leerlingen en leraren (80% onbekend);
- Maak in de leerstofplanning ruimte om met leerlingen aan woordselectie te werken;
- Laat leerlingen gebruik maken van een woordenschat-schrift, waarin ze onbekende woorden uit teksten op kunnen schrijven, gedurende de week. Dit kan bijvoorbeeld door dit op te nemen als (week)taak. Bij de inventarisatie van onbekende woorden kunnen deze woorden worden meegenomen in het selectieproces. Dit heeft ook voordelen in tijdsinvestering, omdat sneller kan worden overgegaan naar het selecteren door leerlingen;

- Geef leerlingen gerichte instructie over het type woorden dat geselecteerd kan worden, die van belang zijn voor het begrijpen van een tekst. Er is overtuigend bewijs dat leerlingen effectiever woordleren wanneer dit wordt ingezet (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006, p. 531);
- Wanneer woordenschatuitbreiding de ambitie is, zouden de leraren van de Sint Jozefschool in kunnen zetten op het aanleren van gebruik van woordleerstrategieën door leerlingen (naast het inzetten van woordenschatlessen en gerichte woordselectie). Onderzoek wijst uit dat wanneer leerlingen zelf betekenissen van onbekende woorden kunnen achterhalen, dit niet alleen hun woordenschat maar ook hun motivatie verhoogd (Holterman, 2014).

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

De onderzoeksfocus is in dit onderzoek met name gericht op de competentie van de leraar. Voor vervolgonderzoek zou het effect van leerlingparticipatie op de woordenschatontwikkeling interessant zijn.

Zoals is aangegeven in het theoretisch kader, kan de betrokkenheid en de duurzaamheid van woordleren van leerlingen worden vergroot, wanneer zij betrokken worden in het selectieproces (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006) (Graves, et al., 2014). In dit onderzoek is echter niet gemeten of dit effect ook is opgetreden. De stijging in het aantal leerlingen dat aangeeft woorden te leren dat ze graag willen leren maakt aannemelijk dat dit het geval is, maar kan niet met zekerheid worden gesteld. Het zou interessant kunnen zijn om dit in vervolgonderzoek nader te meten.

In dit onderzoek is de woordselectie uitgevoerd binnen wereldoriëntatie op basis van incidenteel woordleren (leerlingen geven input aan de woordenschatlessen). Vervolgens zijn de onbekende woorden aangeboden in een woordenschatles, teneinde de woordenschat van de leerlingen uit te breiden en het begrip van de les wereldoriëntatie positief te beïnvloeden. Hiermee is incidenteel woordleren intentioneel gemaakt. Het is aannemelijk dat dit effect heeft op de opbrengsten bij wereldoriëntatie, maar dit is niet onderzocht. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden naar de effecten op de opbrengsten, wanneer de “*WO-ordselectie*” methode wordt ingezet.

De volgende vervolgvragen kunnen op basis hiervan geformuleerd worden:

- In hoeverre draagt het inzetten van de “*WO-ordselectie*” methode bij aan het verhogen van leerlingmotivatie?
- In welk(e) opzicht(en) draagt het inzetten van de “*WO-ordselectie*” methode bij aan de duurzaamheid van woordleren?
- In hoeverre draagt het inzetten van de “*WO-ordselectie*” methode bij aan het verhogen van de opbrengsten voor wereldoriëntatie?

7. Eindconclusie

In het schooljaar 2011/2012 is het team van de Sint Jozefschool in Nieuw-Heeten gestart met het in verband te brengen van de resultaten op begrijpend lezen, woordenschat en technisch lezen. Door middel van het collectief uitvoeren van trendanalyses viel op dat er een opvallende relatie was tussen het woordenschatniveau en het niveau van begrijpend lezen. Tijdens een bijeenkomst van de Professionele Leergemeenschap van Stichting mijnplein werd dit vermoeden bevestigd door o.a. Kees Vernooij en Erna Damhof. Naar aanleiding van deze inzichten is besloten om woordenschatonderwijs een steviger plek te geven binnen de Sint Jozefschool.

In dit onderzoek staan woordenschatontwikkeling en met name woordselectie centraal. Leerlingen leren op school nieuwe woorden incidenteel en intentioneel. Bij intentionele woordleersituaties wordt het woord bewust door een leraar geselecteerd en aangeboden aan de leerlingen (Verhallen & Verhallen, 1994). Scholen kunnen woordenschatuitbreiding stimuleren door te kiezen voor de Driesporenaanpak van Strating en Duerings (2013), die verweven is in de Viertakt van Van der Nulft en Verhallen (2014). Bij het selecteren van woorden moet worden uitgegaan van de criteria: nut, frequentie en pregnante context en met de gedachte aan netwerkopbouw (Nulft & Verhallen, 2014). Bij frequentie dient verder rekening worden gehouden met de gelaagdheid van woorden. Laag twee en laag 3 woorden zijn in het bijzonder interessant om aan te bieden, omdat ze minder frequent voorkomen in de taal en in de bovenbouw van de basisschool vaak voorkomen als schooltaal en vaktaal (Beck, McKeown, & Kucan, 2013) (Graves, et al., 2014) (Verhallen & Walst, 2011). Het betrekken van leerlingen in het selectieproces kan een positief effect hebben op de duurzaamheid van het woordleren en de betrokkenheid van de leerlingen (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006). Coöperatieve werkvormen en het betrekken van leerlingen in het selecteren verduurzamen het woordleren en hebben een positieve invloed op de betrokkenheid van de leerlingen (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006) (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998) (Kagan, 2010) (Marzano, 2007) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2010).

In het schooljaar 2013/2014 is een start gemaakt met het verstevigen van het woordenschatonderwijs op de Sint Jozefschool, met een individueel actieonderzoek door één van de teacher leaders, genaamd “De viertakt in actie” (Overmars, 2014). De resultaten van dit onderzoek hebben aanzet gegeven voor een verdere implementatie van woordenschatonderwijs, door middel van collectief praktijkonderzoek. Hierbij is de volgende ambitie door het team geformuleerd:

“Door woordenschatonderwijs structureel vorm te geven binnen de Sint Jozefschool, werken we aan het verbeteren van de opbrengsten voor begrijpend lezen, taal en wereldoriëntatie.”

Het onderwerp van dit praktijkonderzoek is staat in relatie tot het bereiken van de ambitie en is daarmee verbonden met het parallelle onderzoek. In het vooronderzoek is een contextanalyse middels de strategiebenadering uitgevoerd, waarbij onder andere een GAP-analyse op basis van het ESH-model van Weggeman (1997) en een belanghebbendenanalyse zijn ingezet. Deze zijn geconcretiseerd met behulp van een klankbordgroep bestaande uit onderzoeker, leraren, directie en IB. Het vooronderzoek heeft randvoorwaarden en beperkingen voor het ontwerp opgeleverd en wees verder uit dat veel leraren moeite te hebben met het proces van selecteren. Dit is uiteindelijk de focus geworden van dit collectief praktijkonderzoek, waaruit de volgende hoofdvraag voor het onderzoek is ontstaan: *“Op welke wijze kunnen leraren van de Sint Jozefschool woorden voor woordenschatlessen rondom wereldoriëntatie selecteren, die voldoen aan de selectiecriteria?”*

Op basis van deze vraag, de verkregen context- en generieke kennis is een ontwerp gemaakt voor een interventie. Doel van het ontwerp is om het gevoel van competentie bij leraren omtrent woordselectie te laten groeien, door hen een middel te geven om woorden te selecteren voor een woordenschatles. Hierbij maken ze gebruik van de doelgroep: de leerlingen.

Voor ontwikkeling en implementatie van het ontwerp zijn de leraren voorzien van relevante literatuur, zijn studiemiddagen georganiseerd en zijn leraren betrokken in het definitief vaststellen van het ontwerp, om zodoende rekening te houden met de randvoorwaarden en beperkingen. Er is een veranderplan opgesteld en gepresenteerd aan het schoolteam, waarin het tijdspad werd gegeven en de werkwijze werden beschreven en ervaren.

In een periode van vier weken is het ontwerp “*WO-ordselectie*” getest in de praktijk. Leerlingen in de bovenbouw noteerden individueel voor hen onbekende woorden uit teksten van wereldoriëntatielessen. Vervolgens zijn in coöperatieve groepen selecties van woorden gemaakt die de leerlingen graag uitgelegd zouden zien. De leraar maakte op basis van de selectiecriteria (Beck, McKeown, & Kucan, 2013) (Graves, et al., 2014) (Nulft & Verhallen, 2014) (Verhallen & Verhallen, 1994) een definitieve keuze van woorden voor een woordenschatles en bood deze aan. Er is gebruik gemaakt van interviews met leraren, een enquête onder leerlingen en een logboek door leraren om het effect van het ontwerp in de praktijk te kunnen meten.

De resultaten laten zien dat het ontwerp kan voldoen in de praktijk. Er is groei waargenomen in de competentie omtrent woordselectie en het gevoel van competentie bij de leraar, meer leerlingen geven aan woorden te leren die ze willen leren en de werkvorm lijkt voldoende woorden op te leveren om een woordenschatles mee te kunnen ontwerpen. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat het ontwerp door onvoorziene omstandigheden door een kleine groep respondenten is getest.

Het is aannemelijk dat het inzetten van de “*WO-ordselectie*” methode leraren van de Sint Jozefschool een middel in handen geeft om hun gevoel van competentie ten aanzien van woordselectie te stimuleren. Wanneer zij de methode inzetten, helpt het hen woorden te selecteren die voldoen aan de selectiecriteria en geeft het hen voldoende input voor de woordenschatlessen. Hiervoor moeten zij kennis hebben van de selectiecriteria, de achtergronden van woordenschatdidactiek en het betrekken van leerlingen in hun onderwijs, bijvoorbeeld door middel van het inzetten van coöperatieve werkvormen. Op de laatste twee onderdelen is nog een verbeterslag te maken.

Literatuurlijst

- Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H., & Fernández, M. E. (2011). *Planning health promotion programs; an Intervention Mapping approach* (3 ed.). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2 ed.). New York, NY: Guilford.
- Beek, W. v., & Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Blachowicz, C. L., Fisher, P. J., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-538.
- Bruining, T. (2014, september). Contextanalyse. Zwolle, Overijssel, Nederland: KPC Groep.
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., . . . Gunten, H. V. (2014). Word, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333-346.
- Holterman, S. (2014, maart). Maak gebruik van woordleerstrategieën. *JSW*(7), 32-35.
- Hyerle, D., & Yeager, C. (2007). *Thinking Maps*. North Carolina: ThinksMaps Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Introduction to Cooperative Learning; An Overview Of Cooperative Learning*. Opgeroepen op oktober 17, 2013, van Cooperative Learning Institute: www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. (2000, Mei). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, Minnesota, Verenigde Staten. Opgeroepen op Oktober 3, 2013, van <http://www.ccsstl.com/sites/default/files/Cooperative%20Learning%20Research%20.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Ally and Bacon.
- Jozefschool, S. (2010). *Schoolplan 2011-2015*. Nieuw Heeten: Sint Jozefschool.
- Kagan, S. (1999, Winter). Cooperative learning: Seventeen Pros and Seventeen Cons Plus Ten Tips for Success. *Kagan Online Magazine*. Opgeroepen op oktober 17, 2013, van www.KaganOnline.com
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën; Research, principes en de praktische uitwerking*. Vlissingen: Bazalt.
- Kagan, S. (2013). *Coöperatieve Leerstrategieën, Research, principes en de praktische uitwerking (Beknopte uitgave)*. (J. Grubben, Vert.) Vlissingen: Bazalt.
- Lectoraat. (2011). *"De Stille Dialoog"*. Opgeroepen op september 25, 2014, van Kennisbank Lectoraat Kantelende Kennis: <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Stille+dialoog+1>
- Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school; Research in Actie* (5 ed.). (C. Group, Vert.) Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2010). *Wat werkt in de klas; Research in actie* (3 ed.). (A. Concorde Group BV, Vert.) Vlissingen: Bazalt.
- Nulft, D. v., & Verhallen, M. (2014). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

- Overmars, E. (2014). *De viertakt in actie*. Individueel actieonderzoek Master Leren en Innoveren, Katholieke Pabo Zwolle, Zwolle.
- Rabs, J. M. (2013). *Samen Taakgericht Afgeleid*. Literatuuronderzoek, Zwolle.
- Sinek, S. (2009). *Start with why; How great leaders inspire everyone to take action*. London: Penguin.
- Strating, H., & Duerings, J. (2013). Werken aan woordenschat: Woordenschatuitbreiding door aanpak op drie sporen. *MeerTaal*, 1(1), 4-9.
- Veenman, S. (2001, september). Cooperatief leren. *Paper ten behoeve van het practicum Instructievaardigheden*. Nijmegen, Gelderland, Nederland: Katholieke Universiteit Nijmegen. Opgeroepen op oktober 2013
- Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS.
- Verhallen, M., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school* (2 ed.). Bussum: Coutinho.
- Weber, M. (2011). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In J. v. Aken, & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: wetenschap met effect* (pp. 41-77). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement: inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.

Bijlagen

Bijlage A: GAP-analyse o.b.v. ESH model (Weggeman, 1997)

Bijlage B: Belanghebbendenanalyse

Bijlage C: Handleiding “WO-ordselectie” leraren

Bijlage D: Instrument monitoring “WO-ordselectie”

Bijlage E: Interviewvragen nul-eindmeting leraren

Bijlage F: Grafische resultaten nulmeting leerlingen, per groep

Bijlage G: Beeldmateriaal “WO-ordselectie” in actie

Schema contextanalyse: GAP- analyse + ESH-model

Deelvragen	Huidige situatie op mijn school	Gewenste situatie op mijn school	ESH
Strategie? Hoe kunnen de missie en visie van de school in doelen vertaalt worden en in een korte en/of langtermijnstrategie om die doelen te realiseren? Worden missie, visie, doel en strategie collectief gedragen? Welke keuzes en dilemma's doen zich voor? Wat is er op korte en langere termijn aan investeringen en middelen nodig?			Aandachtspunten op basis van de volgende punten: Iedere variabele is even belangrijk, de variabelen beïnvloeden elkaar, er moet aandacht zijn voor verschillende aspecten zoals formele en informele.
Systemen			

Bijlage A: GAP-analyse o.b.v. ESH model (Weggeman, 1997)

Wat hebben we aan procedures, werkprocessen en instrumenten om de goede dingen te doen en de dingen goed te doen, zoals onderzoek onder ouders en kinderen; communicatie; zeggenschap van ouders, kinderen en personeel; besluitvormingsprocessen; kwaliteitssysteem, leerlingvolgsysteem, verantwoording?			
Structuur? Hoe is de organisatie ingericht? Hebben we een verticale hiërarchie, een matrixorganisatie? Wat hebben we aan rollen en functies en aan taken en bevoegdheden? Hoe stemmen bestuur, management/staf en leraren op elkaar af?			
Cultuur? Wat zijn onze 'manieren'? Wie zijn onze helden, wat vertellen de heldenverhalen en rituelen?			

Wat zijn onze waarden en normen? In welke mate zijn die gedeeld? Wat typeert onze organisatie? Hebben we een ambtelijke, familie of professionele cultuur? In welke mate zijn we routinematige of improviserende onderwijsprofs?			
Managementstijl? Wie zijn de leiders en wat is hun stijl? Is leiderschap formeel en hiërarchisch of is er sprake van gedeeld leiderschap? Wie zijn de onderwijskundig leiders? Wordt er ingezet op persoonlijk leiderschap?			
Personeel? Welke kwaliteiten moeten medewerkers van onze school hebben? Hoe geven we samen vorm aan de professionele ruimte in de school, wat betekent dit voor het personeelsbeleid en het professionaliseringsbeleid?			

Bijlage B: Belanghebbendenanalyse

Belanghebbendenanalyse

- De mate waarin hij voor uw school belangrijk is.
- De kwaliteit van de relatie van uw school met de betreffende belanghebbende is
- De mate van zijn invloed op uw school
- Welke belangen hij bij uw school heeft
- Waar zijn prioriteiten liggen
- Met welke ook voor u belangrijke relaties hij een eigen relatie onderhoudt.

De aspecten onder a, b en c scoort u met ++, +, 0, -, - - (= goed/groot, voldoende/in enige mate, neutraal, matig/beperkt, onvoldoende/geen). De aspecten onder d t/m f vult u tekstueel in.

Onze belanghebbenden	Belang voor ons (A)	Onze relatie met hen (B)	Hun invloed (C)	Hun belang bij ons (D)	Hun prioriteiten (E)	Belanghebbenden coalities (F)
1^e Ring						
Kinderen						
Ouders						
Medewerkers						
Bestuur						
Lerarenopleiding						
Inspectie						
...						
2^e Ring						
Scholen in de omgeving eigen bestuur						
Scholen in de omgeving ander bestuur						
Toeleverende en/of afnemende scholen						
Gemeente(n)						
Ondersteunende organisaties						
...						
3^e Ring						
Sociaal maatschappelijke groeperingen						
Rijksoverheid						
Sectorraad						
Vakbonden						
Belangenorganisaties						
...						

Handleiding WO-ordselectie

Voorbereiding

1. Verdeel op papier je leerlingen in heterogene groepen van 4 (bij oneven 5) leerlingen.
Deel ze in op Cito begripend lezen / woordenschatniveau. Dat wil zeggen:
 - A. Per groepje zit 1 leerling van gemiddeld hoog niveau (A)
 - B. Per groepje zit 1 leerling van gemiddeld laag niveau (D/E)
 - C. De overige leerlingen hebben gemiddelde scores (B/C)
2. Selecteer een tekst van een WO-les van de komende week.
3. Elk groepje krijgt (indien mogelijk) een ander deel van de tekst. (Stap 1, Stap 2, etc.), anders iedereen gelijke teksten.

Uitvoering selectie

Het is de bedoeling dat de leerlingen de voor hen onbekende woorden gaan opschrijven (bijvoorbeeld op hun weektaakblad).

Bjørn	Gerard / Esmey	Dajen
Zet de te lezen tekst als opdracht op de weektaak. Je kan de leerlingen dit er ook zelf op laten schrijven op jouw aanwijzing. Laat de kinderen gedurende de week de onbekende woorden opschrijven. Plan 15 / 20 minuten in aan het eind van de week in voor de werkvorm. Aan de hand van de selectie heb je input voor je woordcluster die je voorafgaand aan de les WO gaat geven. Zo gaan ze ook beter voorbereid de WO-les in.	<i>Optie 1:</i> Selecteer een tekst van de (WO)-les voor de komende week en laat de kinderen aansluitend op je les direct hun deel van de nieuwe les lezen en woorden opschrijven. Aansluitend ga je de geselecteerde woorden per groepje laten filteren. Je hebt dan gelijk input voor je cluster(s) voor de volgende dag. <i>Optie 2:</i> Zet de tekst als opdracht op de weektaak of laat dit er zelf bij schrijven. Behandel op donderdag de geselecteerde woorden middels de werkvorm en geef vrijdag je woordenschatles. Ze gaan dan beter voorbereid de les van volgende week in.	<i>Optie 1:</i> Selecteer een tekst van de les voor de komende week en laat de kinderen aansluitend op je les direct hun deel van de nieuwe les lezen en woorden opschrijven. Aansluitend ga je de geselecteerde woorden per groepje laten filteren. Je hebt dan gelijk input voor je cluster(s) voor de volgende dag. <i>Optie 2:</i> Je kan er ook voor kiezen om deze nieuwe les op de weektaak te zetten. Dan doe je de week erop op maandag de selectiewerkvorm en dinsdag het woordcluster dat daaruit voortvloeit. Er komt weer een nieuwe tekst op de weektaak.

Op de volgende pagina vind je een stappenplan voor de coöperatieve werkvorm placemat WO-ordselectie

Werkvorm placemat voor WO-ordselectie

A. Zet leerlingen met hetzelfde tekstdeel in groepjes bij elkaar, leerlingen nemen hun geselecteerde woorden mee. B. Geef elk groepje een placemat met 4 (of 5) vakken(A3) C. 1 leerling wordt aangewezen als schrijver, deze leerlingen mag straks in het middenvak schrijven. D. Laat elke leerling eerst zelf hun onbekende woorden opschrijven in hun eigen vak. <u>STIL!!!</u>	Max. 5 minuten
E. Als alle woorden opgeschreven zijn, gaan de leerlingen om de beurt hun geselecteerde woorden opnoemen. De andere leerlingen checken of ze deze woorden zelf ook hebben en markeren dit met een sterretje. Bepaal vooraf welke leerling begint. F. Het is <u>NIET</u> de bedoeling dat in deze groepen de woorden worden uitgelegd, slechts opgelezen. G. Zodra alle leerlingen geweest zijn is 1 leerling de schrijver. Het groepje gaat nu samen bepalen welke 3 woorden (maximaal) ze allen niet kennen en graag willen leren.	Max. 5 minuten
H. De leraar vraagt elke groep zijn (maximaal) 3 woorden op te noemen en noteert dit voor zichzelf en/of op het bord. Geef aan dat enkele van deze woorden terug zullen komen in de volgende woordenschatles.	Max. 5 minuten
<u>Achteraf</u> Uit deze woorden kies je die woorden die voldoen aan de volgende selectiecriteria: <u>Frequentie</u> (zijn het woorden die regelmatig voorkomen in de Nederlandse taal) én <u>Nut</u> (zijn het woorden die belangrijk zijn om de lesinhoud te snappen) <u>Pregnante context</u> (dit criterium is al voldaan, door woorden te selecteren uit een les) <u>80% onbekend</u> (dit criterium is voldaan door het inzetten van de werkvorm) Houd hierbij rekening met het type woord: schooltaal/vaktaal en laag 1, 2, of 3 woorden. Deze woorden gebruik je als input voor je woordenschatles, voorafgaand aan de betreffende WO-les. <i>Wat doe je met de overgebleven woorden?</i> Deze worden los op de woordmuur gehangen en worden kort benoemd (<i>riedeltje</i>). Ze komen (nog) niet in een cluster, maar worden wel meegenomen in de consolideringsspelletjes (<i>advies Heidi van de Gevel (Marant)</i>)	

Instrument monitoring WO-ordselectie

Om het selectieproces rondom woorden voor je woordenschatlessen goed te kunnen monitoren is het van belang dat we in kaart brengen welke woorden uiteindelijk worden geselecteerd.

Gedurende de periode van de interventie (4 weken, van 09-02-’15 tot 13-03-’15) wil ik je vragen elke week bijgevoegde monitoringslijst in te vullen. Hierbij gaat het erom dat je kort beschrijft wat je beweegredenen zijn om juist deze woorden te kiezen voor je woordenschatlessen.

- Vul in de linker kolom de datum van je woordselectiemoment in;
- In de middelste kolom vul je de woorden in die geselecteerd zijn door de leerlingen;
- In de rechter kolom beschrijf je kort welke woorden je gebruikt voor je woordcluster. Probeer hierbij aan te geven waarom je juist deze woorden hebt gekozen en geef kort aan wat je met de overige woorden doet. Neem hierin de selectiecriteria mee, die je kent vanuit de nascholing (laag 1, 2 of 3 woorden, nut, frequentie, pregnante context, netwerkopbouw). *(Je kunt een mooi inzicht krijgen in je selectievaardigheden, als je zelf de tekst ook eens door zou lezen en woorden onderstreept/opschrijft die je zelf geselecteerd zou hebben. Levert dit andere woorden op, dan die van de leerlingen?)*

Voorbeeldlogboek

Datum:	Geselecteerde woorden leerlingen	Selectie leraar voor woordenschatles + motivatie
Bijvoorbeeld: 09-02-’15	Bijvoorbeeld: <i>as overbrenging meerderheid haaks getuige</i>	Bijvoorbeeld: <i>Geselecteerde woorden woordenschatles: <u>de as, de overbrenging, het kettingwiel.</u></i> <i>Ik heb gekozen voor deze woorden, omdat ze voor de leerlingen nuttig zijn om te leren in het licht van de les. Deze woorden komen veel voor in de tekst en zijn nodig om de inhoud te begrijpen. Het zijn niet allemaal woorden die frequent in de Nederlandse taal terugkomen (laag 3), maar zijn wel belangrijk voor het begrip van de les (nut). Vandaar de keuze.</i> <i>De overige woorden bied ik los aan. Ik benoem de definitie kort en hang ze aan mijn woordmuur. Deze woorden neem ik wel mee in de consolideringsoefeningen (“Snel even uitleggen houding”)</i>
16-02-’15	<i>vervolgning weerbarstig aantreffen nijdig intensief kampement genoegdoening</i>	<i>Geselecteerde woorden: <u>nijdig, aantreffen</u></i> <i>Deze woorden selecteer ik, omdat ze veel voorkomen in de tekst en belangrijk zijn om de boodschap van de tekst goed te begrijpen. Daarnaast zijn het woorden regelmatig voorkomen in de Nederlandse taal (laag 2). Ze zijn niet van belang voor het lesdoel, maar het begrip van de tekst is in deze voor de leerlingen belangrijker om de inhoud beter te kunnen plaatsen.</i> <i>De overige woorden zal ik ook weer los aanbieden en meenemen in de consolideringsoefeningen, afgezien van weerbarstig. Dit woord komt minder frequent voor in de Nederlandse taal en komt ook weinig voor in de tekst. Deze laat ik dus zitten (“Laat maar zitten houding”).</i>

Instrument monitoring WO-ordselectie

Ingevuld door:

Datum	Geselecteerde woorden leerlingen	Selectie leraar voor woordenschatles + motivatie

Interviewvragen nul-eindmeting leraren

1. Op welke wijze selecteer je nu woorden voor je woordenschatles?

2. Hoe zeker voel je je over de juistheid van de woorden die je selecteert? Geef jezelf eens een rapportcijfer van 1-10.

Cijfer: ____

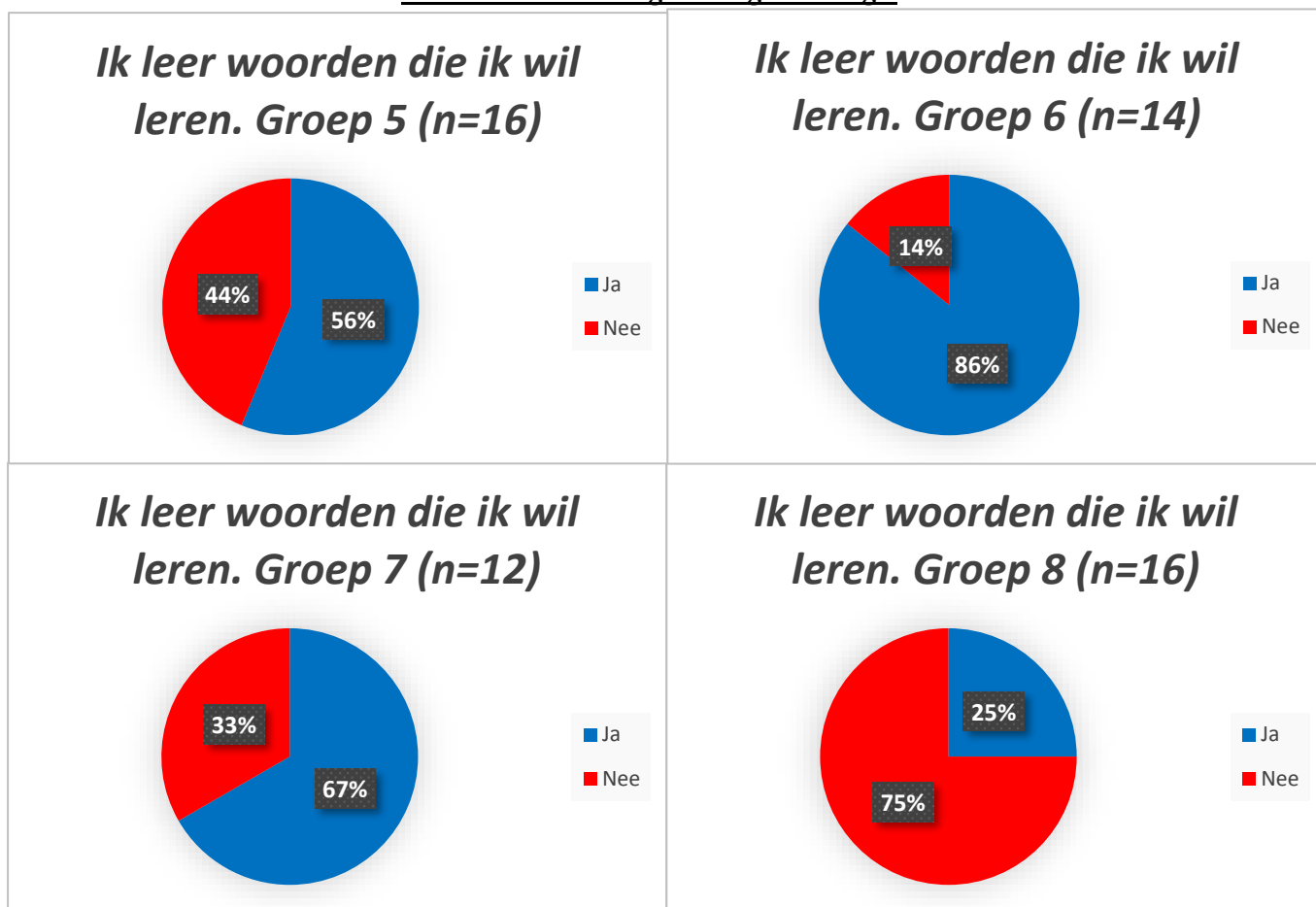
3. Kun je dit ook toelichten? (waardoor lukt het wel/niet? tegen welke problemen loop je aan? etc.)

4. Welke criteria hanteer je bij het selecteren?

- 
- ☐ 80% onbekend
☐ Nut
☐ Frequentie
☐ Pregnante context

5. Op welke wijze kun je volgens jou het best woorden selecteren die passen bij de leervraag van de leerlingen?

Resultaten nulmeting leerlingen: vraag 1

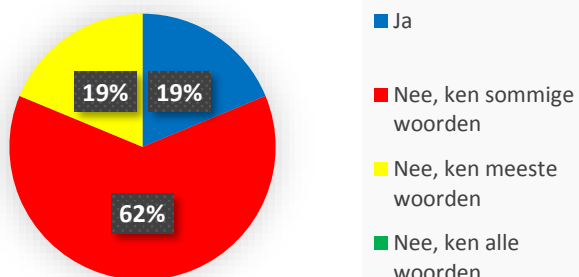


Percentages en absolute aantallen per groep voor vraag 1:

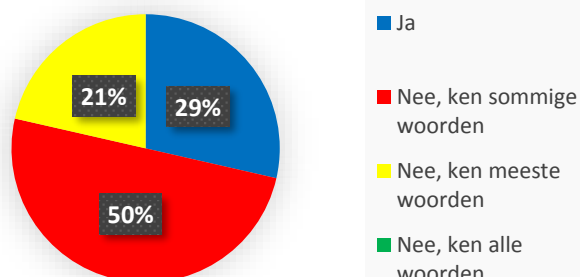
Ja	Nee:
Groep 8: 25% (4 leerlingen)	75% (12 leerlingen)
Groep 7: 67% (8 leerlingen)	33% (4 leerlingen)
Groep 6: 86% (12 leerlingen)	14% (2 leerlingen)
Groep 5: 56% (9 leerlingen)	44% (7 leerlingen)

Resultaten nulmeting leerlingen: vraag 2

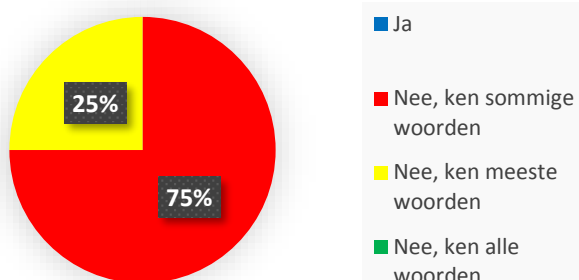
Ik leer woorden die ik nog niet ken. Groep 5 (n=16)



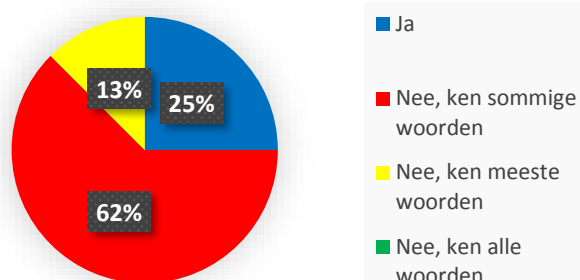
Ik leer woorden die ik nog niet ken. Groep 6 (n=14)



Ik leer woorden die ik nog niet ken. Groep 7 (n=12)



Ik leer woorden die ik nog niet ken. Groep 8 (n=16)



Percentages en absolute aantallen per groep voor vraag 2:

Ja	Nee, sommige woorden	Nee, meeste woorden	Nee, alle woorden
Groep 8: 25% (4 leerlingen)	62% (10 leerlingen)	13% (2 leerlingen)	0% (geen leerlingen)
Groep 7: 0% (0 leerlingen)	75% (9 leerlingen)	25% (3 leerlingen)	0% (geen leerlingen)
Groep 6: 29% (4 leerlingen)	50% (7 leerlingen)	21% (3 leerlingen)	0% (geen leerlingen)
Groep 5: 19% (3 leerlingen)	62% (10 leerlingen)	19% (3 leerlingen)	0% (geen leerlingen)

A collage of two photographs showing children in a classroom. The top photo shows four children sitting around a wooden table, working on projects and reading books. The bottom photo is a close-up of a child's hands using a blue marker to draw on a large sheet of paper.

