

Woordenschat

de sleutel tot schoolsucces



Figuur 1: Word Stream (2015)

Student: Rian Kuipers
Studentnummer: 2112597
Lesplaats: Eindhoven
Cohort: 2013-2014
Studiebegeleider: Klaas Jan Kuper

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	Blz. 12
Samenvatting	Blz. 13
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	Blz. 14
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	Blz. 18
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	Blz. 24
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	Blz. 29
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag, conclusie en discussie	Blz. 33
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	Blz. 36
Literatuurlijst	Blz. 39
Bijlagen	Blz. 41
Bijlage 1: Artikel: Maak gebruik van woordleerstrategieën	Blz. 41
Bijlage 2: Planning onderzoek	Blz. 45
Bijlage 3: Figuur 2: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal: 2011-2015	Blz. 46
Bijlage 4: Figuur 3: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal groep 7: 2011-2015	Blz. 47
Bijlage 5: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal: 2011-2015	Blz. 48
Bijlage 6: Notulen vergadering	Blz. 49
Bijlage 7: Analyse Taal Actief 4 woordenschat	Blz. 51
Bijlage 8: Schaalvragenlijst leerlingen	Blz. 56
Bijlage 9: Analyse Taal Actief 4 woordenschat	Blz. 57
Bijlage 10: Analyse waardering activerende werkvormen woordenschat	Blz. 58
Bijlage 11: Logboek	Blz. 60
Bijlage 12: Feedback	Blz. 66
Bijlage 13: Grafische modellen op het woordenscharbord	Blz. 71
Bijlage 14: Grafische modellen: de woordmuur	Blz. 72

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het vergroten van de woordenschat van de leerlingen in groep 7. De basisschool waar dit onderzoek plaatsvindt is gelegen in een 'concentratiewijk'. De doelgroep wordt gekenmerkt door gezinnen van allochtone afkomst, laag opgeleide gezinnen, eenoudergezinnen en gezinnen uit de lagere sociaal-emotionele klasse. Een grote groep spreekt Nederlands als tweede taal. De leerresultaten van woordenschat zijn schoolbreed onvoldoende. Ook in groep 7 waar het onderzoek wordt uitgevoerd en waar de onderzoeker en tevens leerkracht werkzaam is. In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding en probleemstelling verder uitgewerkt.

Om te onderzoeken hoe de woordenschat van de leerlingen vergroot kan worden is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kunnen activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen verbeteren?

Hieruit volgen de volgende deelvragen:

- *Wat is nodig om een effectief ontwerp te ontwikkelen, aangepast op de doelgroep?*
- *Welke vaardigheden moet ik meer ontwikkelen om met behulp van activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen te verbeteren?*

In hoofdstuk twee worden de twee deelvragen vanuit de literatuur met verschillende interventies onderbouwd zoals het inzetten van de Viertakt (Verhallen, 2002), het gebruik maken van de drie sporen: grafische modellen, routines en coöperatieve werkvormen (Duerings e.a., 2011) en het inzetten van leerkrachtvaardigheden: het tonen van voorbeeldgedrag, het inzetten van je rol als leerkracht, ruimte scheppen en inzetten van activerende werkvormen. In hoofdstuk drie wordt omschreven hoe het onderzoek in de praktijk wordt uitgevoerd. Er is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden zoals het invullen van de schaalvragenlijst door de leerlingen, het bijhouden van een logboek en literatuuronderzoek. In hoofdstuk 4 zijn de data-analyse en resultaten die voortkomen uit het onderzoek beschreven. In hoofdstuk vijf wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en de deelvragen.

Het onderzoek toont aan dat de interventies mogelijk een positief effect hebben op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast heeft het toepassen van de activerende werkvormen mogelijk ook de betrokkenheid van de leerlingen en de leerkracht vergroot. Hierin dienen de punten uit de discussie worden meegenomen. De aanbevelingen en verbeterpunten worden meegenomen in een vervolgonderzoek om schoolbreed te werken aan het vergroten van de woordenschat van de leerlingen. Ten slotte wordt in hoofdstuk zes de evaluatie en reflectie van het proces beschreven.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 De plaats van het onderzoek

De basisschool waar het onderzoek plaatsvindt is een basisschool met iets meer dan 200 leerlingen verdeeld over 11 groepen. De school is gesitueerd op twee locaties, waardoor de onderbouw en bovenbouw van elkaar zijn gescheiden.

De basisschool is gelegen in een concentratiewijk. De populatie bestaat uit een diversiteit aan culturele achtergronden en leefsituaties. De school wordt gekenmerkt door gezinnen van allochtone afkomst (ongeveer 70%), laag opgeleide gezinnen, eenoudergezinnen en gezinnen uit de lagere sociaal-emotionele klasse. Een beperkt deel van de gezinnen is gemiddeld tot hoog opgeleid en behoort tot de sociaaleconomische gemiddelde en hogere klasse (schoolplan, 2015). De school valt hierdoor te typeren als 'zwarte school'.

1.2 De probleemstelling

Actualiteit

Woordenschat is een actueel onderwerp binnen het onderwijs. Het staat bij veel basisscholen als verbeterpunt op de agenda, zo ook op onze basisschool. Ook in de media heeft het woordenschatonderwijs de aandacht. Het artikel 'Maak gebruik van woordleerstrategieën' (Holterman, 2014) trok mijn aandacht ([bijlage 1](#)). Hierin wordt beschreven dat het verwerven van woorden vooral bij de leerlingen zelf ligt, wanneer zij in staat zijn de betekenissen van onbekende woorden te achterhalen. Als leerlingen op een intentionele wijze strategieën aangeboden krijgen, ontwikkelen zij handvatten om op een incidentele manier woordenschat te verwerven.

De beroepspraktijk

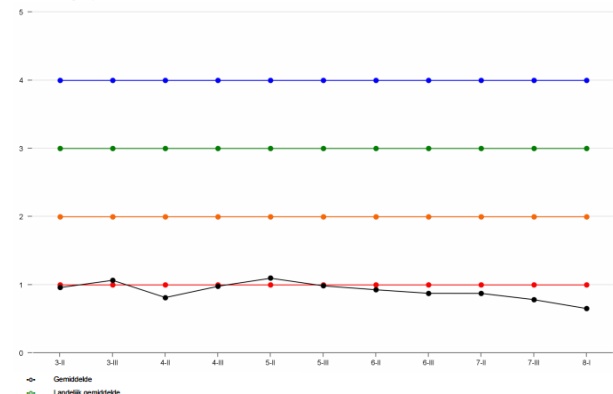
Op onze basisschool staat woordenschatonderwijs hoog op de lijst van kwaliteitsverbetering. In het schoolplan (2011-2015) wordt beschreven dat de basisschool de opbrengsten met betrekking tot de woordenschat wil verhogen, met als doel de uitval met minimaal 25% te verlagen.

Om de resultaten in beeld te brengen zijn we vanaf 2011 gestart met het afnemen van de Cito Woordenschattoets LOVS. Maar alleen resultaten in beeld brengen is niet voldoende. In de trendanalyse hieronder is zichtbaar dat de leerlingen gemiddeld ver beneden niveau presteren, er is geen structurele stijging in de resultaten zichtbaar. Dit is voor mij een aanleiding voor mijn onderzoek. De vraag die hieruit voortvloeit: Wat is hier de oorzaak van?

5. Overig: CITO Woordenschattoets LOVS - Totaal

Hoofdlocatie in 2011 / 2012 - 2014 / 2015

Gemiddelde groepsniveauwaarde



Figuur 2: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal: 2011-2015

Als school zijn we zoekende naar goed woordenschatonderwijs voor onze doelgroep, omdat de oude methode inhoudelijk en didactisch niet aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. In de vergadering ([bijlage 6](#)) komt naar voren dat leerkrachten willen weten hoe ze de betrokkenheid van

de leerlingen, omtrent woordenschatverwerving, kunnen verhogen. En hoe ze de leerlingen deelgenoot kunnen maken van hun eigen leerproces.

In augustus 2014 zijn we gestart met de nieuwe taalmethode: *Taal Actief 4*. We hebben bewust voor deze methode gekozen, onder andere vanwege de goede woordenschatlijn. De woordenschatlijn is gebaseerd op de laatste strategieën (Verhallen). En biedt schooltaalwoorden, spreekwoorden, gezegden en functiewoorden aan afkomstig uit de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (Kuiken en Droge, 2010), Woorden in het basisonderwijs (Schrooten en Vermeer, 1994), Woorden leren en woorden onderwijzen (Verhallen, 1994) en Het Posterproject Basisonderwijs (CED Groep, Stassen e.a., 1999). We verwachten dat deze methode een positieve bijdrage gaat leveren aan een beter woordenschatonderwijs. Maar is de methode alleen genoeg, dat is ook de vraag die bij leerkrachten leeft. Om hier antwoord op te krijgen is een goede implementatie van de methode van wezenlijk belang. Uit literatuurstudie (Kienstra, 2003 en Nulft & Verhallen, 2002) blijkt echter dat de rol van de leerkracht essentieel is in het stimuleren van de woordenschatontwikkeling bij de leerlingen. Het inzetten van de juiste leerkrachtvaardigheden en interventies brengen het woordenschatonderwijs mogelijk tot een hoger niveau (Duerings e.a., 2011 en Nulft & Verhallen, 2002). Wat betekent dit voor ons onderwijs? Hoe kunnen we binnen ons gehele onderwijs efficiënt(er) aan woordenschat werken?

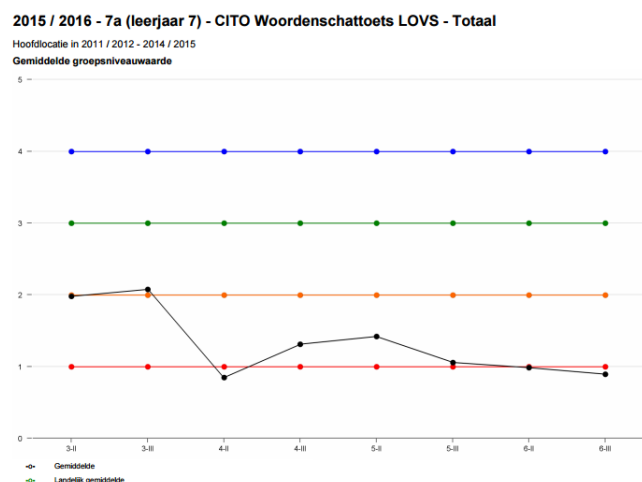
Mijn onderzoek moet het effect van activerende werkvormen, met betrekking tot het vergroten van de woordenschat van de leerlingen, aantonen. Dit vraagt om specifieke leerkrachtvaardigheden en interventies. Welke leerkrachtvaardigheden en interventies zorgen voor leerwinst bij de leerlingen en in welke mate vindt dit plaats?

Deelnemers aan het onderzoek

Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 7, een groep van 23 leerlingen. In de groep zijn er diverse culturele achtergronden namelijk: Nederlands (11), Marokkaans (8), Soedanees (1), Turks (1), Spaans/Nederlands (1) en Antilliaans/Nederlands (1). Hiervan spreken 10 leerlingen Nederlands als tweede taal.

Er kan ook een onderscheid worden gemaakt tussen arme en rijke taalmilieus in de thuissituatie. Dit onderscheid is mogelijk gerelateerd aan het opleidingsniveau van de ouders. 10 leerlingen zijn afkomstig uit een rijk taalmilieu en 13 leerlingen zijn afkomstig uit een arm taalmilieu.

In de afbeelding hiernaast is de trendanalyse van de Cito Woordenschattoets LOVS van groep 7 zichtbaar. Hier is duidelijk te zien dat de resultaten vanaf eind groep 5 structureel dalend zijn. Ook in de individuele analyse ([bijlage 5](#)) is er geen duidelijk patroon zichtbaar. De meeste leerlingen (18) laten constante resultaten zien, met een kleine marge naar beneden of boven. Een enkele leerling (3) laat een structurele stijging of daling zien. Het is opvallend dat het aantal A- en B-scorende leerlingen sterk afneemt: leerjaar 3: 44% - leerjaar 6: 28%.



Figuur 3: Cito Woordenschat.
Het gemiddelde totaal groep 7: 2011-2015

De daling is mogelijk te verklaren aan de hand van het zogenaamde 'Mattheüs-effect' (Stanovich, 1986). De leerlingen hebben een beperkte woordenschat, waardoor zij mogelijk meer tijd nodig hebben om hun 'woordenschatkapstok' zo optimaal mogelijk te vullen. Zij breiden daardoor hun woordenschat minder efficiënt uit. Hierdoor wordt de kloof met de andere leerlingen steeds groter en het begrijpen van de aangeboden leerstof problematischer.

Vanuit een inventarisering ([bijlage 6](#)) onder collega's komt naar voren dat men de werkwijze van de oude methode eenzijdig vindt en de aangeboden woorden verouderd zijn. Hierdoor sluit de methode onvoldoende aan bij de beleavingswereld van de leerlingen. Conform schoolbreed geldende afspraken wordt de methode ingezet zoals de handleiding aangeeft. Vanwege het ontbreken van een afdoende, niet op onze doelgroep afgestemd differentiatie-model wordt er onvoldoende ingespeeld op de behoeften van de leerlingen. Mede hierdoor is het aannemelijk dat men in een vicieuze cirkel terecht komt, waarbij de uiteindelijke rendementen kwalitatief onvoldoende blijken. Het vergroten van de mondelinge taalvaardigheid is gebaat bij interactie, hierin kunnen activerende werkvormen een positieve bijdrage leveren. Activerende werkvormen, geplaatst in een functionele context (Nulft & Verhallen, 2002), dragen bij aan het vergroten van zowel de passieve als actieve woordenschat. De 4 leerfasen van Kolb (concreet ervaren/waarnemen en overdenken/abstracte begripsvorming/actief experimenteren) krijgen binnen de activerende werkvormen de aandacht. Zo kunnen kinderen van en met elkaar leren.

In de analyse van de methoderesultaten ([bijlage 7](#)) is een duidelijke groep zichtbaar die structureel uitvalt (8) en een kleinere groep (5) die met regelmaat uitvalt op de thema's. Ook is er een groep (5) die met regelmaat goed tot zeer goed presteert, 1 leerling presteert structureel goed tot zeer goed. Aan de hand van de bovenstaande analyse maak ik in mijn onderzoek onderscheid en kan ik de groep in twee groepen onderverdelen:

- Groep 1 (16): de leerlingen die voldoende hebben aan het aanbod uit de methode en de leerlingen die extra inoefening en begeleiding nodig hebben. Deze groep gaat de woorden consolideren door activerende werkvormen onder begeleiding van de leerkracht.
- Groep 2 (7): de leerlingen die vragen om een verrijkend aanbod. Deze groep gaat de woorden consolideren door middel van verrijkende opdrachten.

Dit is zichtbaar in een ontwerp zo specifiek mogelijk aangepast op de doelgroep (gebaseerd Op Woordenjacht, Duerings e.a., 2011).

Mijn motivatie

'*Woordenschat is de sleutel tot schoolsucces*', beschrijft Holterman (2014) in haar artikel ([bijlage 1](#)). Deze stelling geeft mijn drijfveer weer voor dit onderzoek. De bovenstaande trendanalyse (figuur 2) maakt de probleemstelling duidelijk zichtbaar.

Als professional wil ik gaan onderzoeken hoe de woordenschatontwikkeling van de leerlingen verbeterd kan worden. In dit proces wil ik me verder specialiseren binnen het domein woordenschat (orthodidactisch competent). Ik wil me ontwikkelen in het opzetten van een praktijkgericht onderzoek en het samenwerken met collega's (organisatorisch competent/competent in samenwerking met collega's). En daaraan verbonden de interpersoonlijke en reflectieve competentie.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de eigen groep. De collega's blijven betrokken door ze op de hoogte te houden van de ontwikkelingen binnen het onderzoek. Op deze manier verwacht ik de betrokkenheid en het draagvlak (bottom up) bij mijn collega's te vergroten. Na het succesvol afronden van het onderzoek presenteer ik de resultaten en aanbevelingen aan het team en kijk ik samen met hen naar mogelijke schoolbrede verbeteringen binnen het woordenschatonderwijs.

Relevantie van het onderzoek

De stelling '*Woordenschat is de sleutel tot schoolsucces*' maakt het onderzoek belangrijk. Wanneer leerlingen woorden niet begrijpen heeft dit een negatief effect op de leerprestaties en raken zij in een neerwaartse spiraal. Wanneer er geen expliciete aandacht is voor woordenschat in het onderwijs worden de verschillen tussen leerlingen groter (figuur 2/3). Leerlingen hebben veel woordkennis nodig om nieuwe kennis op te doen en nieuwe woorden te leren. Dit geeft de noodzaak weer om als school gericht te werken aan woordenschatontwikkeling, dit door middel van activerende werkvormen.

1.3 De onderzoeksvraag en deelvragen

Hoe kunnen activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen verbeteren?

- Wat is nodig om een effectief ontwerp te ontwikkelen, aangepast op de doelgroep?
- Welke vaardigheden moet ik meer ontwikkelen om met behulp van activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen te verbeteren?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Activerende werkvormen

Het aanbieden van activerende werkvormen vind je terug in de activerende didactiek en het samenwerkend leren, ook wel coöperatief leren genoemd. De basis van het coöperatief leren ligt in de motivatietheorieën en de cognitieve theorieën. Binnen de cognitieve theorieën zijn twee stromingen; de ontwikkelingstheorieën en de cognitieve elaboratietheorieën (Slavin, 1995).

Tijdens het coöperatief leren werken leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samen aan een leertaak, met een gezamenlijk doel en een gezamenlijke groepsbeloning (motivatietheorieën). De cognitieve theorieën benadrukken het samenwerken. De interactie tussen de leerlingen staat centraal, ze leren met en van elkaar.

Piaget en Vygotsky zijn de grondleggers van de ontwikkelingstheorieën. De gesprekken die de leerlingen onderling voeren in de leersituatie dragen automatisch bij aan de leerontwikkeling van de leerlingen. Als leerlingen in dezelfde leeftijdsgroep samenwerken, handelen zij in elkaars 'zone van naaste ontwikkeling' (Slavin, 1995).

In activerende werkvormen krijgen leerlingen de kans de leerstof eigen te maken, zodat deze betekenisvol kan worden opgeslagen in het geheugen. In de cognitieve elaboratietheorieën gaat het om de wijze waarop men informatie opneemt en verwerkt. 'Elaboreren' betekent 'betekenis geven aan nieuwe informatie'. De leerstof uitleggen aan andere leerlingen is één van de meest effectieve vormen van elaboratie (Slavin, 1995).

Vijf basiskenmerken (Johnson, Johnson & Holubec, 1994) zijn typerend en bepalend voor coöperatief leren:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid.
2. Individuele verantwoordelijkheid.
3. Directe simultane interactie.
4. Samenwerkingsvaardigheden.
5. Evaluatie van het groepsproces.

Coöperatief leren is een vorm van actief en constructief leren. Coöperatief leren levert een bijdrage aan het woordenschatonderwijs, doordat leerlingen over de woorden praten, de moeilijke begrippen aan elkaar uitleggen en hun gedachten onder woorden brengen. Door dit interactieve proces krijgen de woorden meer betekenis voor de leerling, ze verwerven functionele kennis.

Naast de cognitieve vaardigheden, het inslijpen van de aangeboden woorden, worden ook de sociale en communicatieve vaardigheden bevorderd.

Doordat het coöperatief leren een aanvulling is op de bestaande onderwijsleersituaties kan het gemakkelijk in het bestaande onderwijs toegepast worden. Het boek *Op Woordenjacht* (Duerings e.a., 2011) beschrijft verschillende handvatten om de woordenschatdidactiek in praktijk te brengen. Het gaat hier om drie 'sporen': routines, grafische modellen en coöperatieve werkvormen. Door de sporen gecombineerd aan te bieden dragen zij nog sterker bij aan effectief woordenschatonderwijs (Duerings e.a., 2011). Leerlingen werken hierdoor in vaste, steeds terugkerende activiteiten (routines) samen aan kennisopbouw (coöperatief leren) met als input betekenisaspecten van woorden die zichtbaar met elkaar samenhangen (grafische modellen). Uit onderzoek (Hyerle en Yeage, 2007) is gebleken dat het brein altijd op zoek is naar patronen. Routines en grafische modellen bieden kinderen patronen die herkenbaar zijn.

Stahl & Nagy (2006) toonden aan dat de combinatie van een betekenisdefinitie met duidelijke contextinformatie effectief is. De drie sporen sluiten aan bij deze theorie doordat leerlingen direct actief betrokken worden in het proces tot woordenschatverwerving en de woorden in een herhaaldelijk en gevarieerd aanbod krijgen aangeboden.

De didactiek die het boek *Op Woordenjacht* (Duerings e.a., 2011) beschrijft sluit naadloos aan bij het woordenschatonderwijs van *Taal Actief 4*. De beschreven sporen zijn ook zichtbaar in de woordenschatlessen van *Taal actief 4*. Zo wordt er bij de semantisering van woorden structureel gebruik gemaakt van grafische modellen. Daarnaast biedt de methode enkele woordenschatroutines en coöperatieve werkvormen aan tijdens de woordenschatles en het woordspel.

In het onderzoek zet ik de sporen op de volgende manier in:

- Grafische modellen:
 - Het woordenschatbord ([bijlage 13](#)): de aangeboden woorden van deze week worden met grafische modellen op het bord genoteerd. Dit zijn grafische modellen zoals de woordparaplu, de woordkast of de woordentrap.
 - De woordmuur ([bijlage 14](#)): elke week maken de leerlingen een woordkaartje met daarop het geschreven woord, een tekening van het woord en de betekenis in eigen woorden.
- Routines en coöperatieve werkvormen:
 - Teken het woord: de leerling tekent het woord, de andere leerling raadt het woord.
 - Omschrijf het woord: de leerling maakt een woordkaart met daarop het geschreven woord, een tekening van het woord en de betekenis in eigen woorden.
 - De langste zin: de leerling maakt een zin met het woord, de andere leerling(en) proberen een langere zin te maken.
 - Het verboden woord: de leerling omschrijft het woord zonder het woord of een deel daarvan te gebruiken. De andere leerling raadt het woord.
 - Beeld het woord uit: de leerling beeldt het woord uit, de andere leerling raadt het woord.
 - Liplees het woord: de leerling laat het woord zien door te liplezen, de andere leerling raadt het woord.
 - Keuze activiteit: om de leerlingen te motiveren mogen ze aan het einde van de week een keuze maken tussen de aangeboden activiteiten van die week.

Deze activerende werkvormen worden ingezet om het consolideren van de aangeboden woorden te versterken. De vijf bovengenoemde basiskenmerken zijn aanwezig in de activiteiten: de leerlingen werken met elkaar samen en oefenen de samenwerkingsvaardigheden, de leerlingen zijn verantwoordelijk voor hun eigen inzet en betrokkenheid; ze zijn deelgenoot van hun eigen leerproces, er is veel interactie en ze zijn actief en taakgericht bezig; de leerlingen krijgen de kans de woorden eigen te maken, aan het eind is er ruimte voor evaluatie en reflectie.

2.2 Woordenschatonderwijs: verschillende aanpakken

De aandacht voor woordenschatontwikkeling bij kinderen komt niet uit de lucht vallen, het heeft al vele jaren de aandacht. Vygotsky (1962) beschrijft het verband tussen taal en denken: “Een woord is tegelijkertijd een ‘unit of speech’ - een taaleenheid - én een ‘unit of thought’ - een denkeenheid.” Ook Marzano (2004) en Verhallen (2009) zijn het erover eens dat met woordenschatuitbreiding niet alleen de communicatie beter verloopt, maar ook het denken over allerlei aspecten om ons heen.

Maar hoe geef je het woordenschatonderwijs het meest effectief vorm? Volgens The National Reading Panel (2000) is er niet één aanpak die het beste is, maar zijn er meerdere aanpakken gewenst. Vernooy (2006) noemt het belang van een evenwicht tussen intentioneel en incidenteel woordenschatonderwijs. Wanneer er veel leerlingen met een beperkte woordenschat aanwezig zijn zal er meer aandacht uitgaan naar expliciet woordenschatverwerving.

Een te eenzijdige aanpak, voornamelijk gebaseerd op kennisoverdracht vanuit de leerkracht met minimale interactie, leidt mogelijk tot demotivatie. Een activerende aanpak, waarbij interactie tussen leerlingen centraal staat verdient hierbij vanwege het vergroten van het verantwoordelijkheidsgevoel en motiverende karakter bij de leerlingen de voorkeur; deze vergroten mogelijk het verantwoordelijkheidsgevoel en de motivatie van de leerlingen. Aanpakken gebaseerd op alleen incidenteel of alleen intentioneel woordenschatonderwijs zijn naar mijn mening niet voldoende, door ze samen in te zetten kunnen ze elkaar aanvullen en versterken. De activerende werkvormen zijn uitermate geschikt binnen het intentionele woordenschatonderwijs. Zoals hierboven beschreven is er sprake van verrijking, doordat de woorden in het interactieve proces meer betekenis krijgen voor de leerlingen.

Incidenteel woordenschatonderwijs kan worden vormgegeven door voorlezen, begrijpend luisteren, gesprekken over woorden, educatieve televisie programma's en (stil)lezen. Volgens Pressley (2002) is dit laatste de meest effectieve strategie voor woordenschatontwikkeling. In de praktijk is de woordenschat van leerlingen die veel lezen in het algemeen vier keer zo groot dan die van kinderen die zelden of nooit lezen. Binnen het incidentele woordenschatonderwijs zijn de activerende werkvormen vanwege het ontbreken van het coöperatieve karakter niet geschikt.

Een wisselwerking tussen beide aanpakken verdient derhalve de voorkeur, omdat zo een zo breed mogelijk spectrum wordt afgedekt. Naast de leerlijn wordt ook ingespeeld op de directe behoeften van de leerlingen.

Hieronder staan drie verschillende aanpakken beschreven om woordenschat op een structurele manier aan te bieden. Ze hebben één kenmerk gemeen: woordenschat als brede aanpak binnen het onderwijs aanbieden.

Het vierfasenmodel

Nulft & Verhallen (2002) beschrijft het vierfasenmodel als een didactisch model voor het woordenschatonderwijs, waarin woorden op een gestructureerde manier aangeleerd worden. Dit didactisch model wordt in veel methoden gebruikt als aanpak binnen de woordenschatlijn, maar het model is geen methode. Volgens Verhallen (2009) is er voor woordenschat geen leerlijn in traditionele zin. De volgende criteria zijn belangrijk in het selecteren van woorden: frequentie, nut en context.

Het vierfasenmodel bestaat uit de volgende fasen:

- Voorbewerken
- Semantiseren
- Consolideren
- Controleren



Figuur 4: De drie uitjes;
Nulft, D. & Verhallen M. (2002).
Met woorden in de weer.

Het vierfasenmodel is een intentionele aanpak voor het woordenschatonderwijs. Door activerende werkvormen toe te voegen aan dit model, versterkt men het consolideren van de woorden. Door met activerende werkvormen in te spelen op de belevingswereld van de leerling en het verantwoordelijkheidsgevoel omtrent het eigen leerproces worden de woordbetekenissen zowel passief als actief eigen gemaakt.

Het coöperatief werken moet in de voorwaardelijke sfeer goed geborgd zijn. Coöperatieve werkvormen vergroten de motivatie en verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces (Johnson, Johnson & Holubec, 1994). Dit vraagt om een serieuze taakopvatting en zelfstandigheid van de leerlingen.

De zesstappenaanpak

Marzano pleit voor expliciet woordenschatonderwijs van school- en vaktaalwoorden, zodat leerlingen de aangeboden lesstof beter begrijpen. Door leerlingen de cruciale begrippen aan te bieden, kunnen ze de lesinhoud beter opnemen en verwerken, dit vergroot de achtergrondkennis en leidt tot betere leerresultaten.

Marzano heeft een zesstappenaanpak ontwikkeld waarin leerkrachten woorden structureel aanbieden:

- Voorbereidingsfase: woordselectie
- Introductiefase nieuwe woord
- Stap 1: Omschrijving nieuw begrip
- Stap 2: Het begrip in eigen woorden
- Stap 3: Non-linguïstische weergave
- Stap 4: Woordkennis verdiepen door herhaling
- Stap 5: Samen woorden bespreken
- Stap 6: Woordkennis spelenderwijs verdiepen

Ook de zesstappenaanpak is een intentionele aanpak voor het woordenschatonderwijs. Door activerende werkvormen toe te voegen aan dit model, versterkt men de verdieping van de woorden in stap 4 (inslijpen van de woordbetekenissen) en 6 (actief gebruiken van de woordbetekenissen). Door in te spelen op de belevingswereld van de leerling en het verantwoordelijkheidsgevoel omtrent het eigen leerproces worden de woordbetekenissen zowel passief als actief eigen gemaakt.

Woordleerstrategieën

Volgens Holterman (2014) ligt het uitbreiden van de woordenschat voor groot deel bij de leerlingen zelf. Ook Holterman pleit voor woordenschat als brede aanpak binnen het onderwijs. Ze is ervan overtuigd dat bij een volledige beheersing van de strategieën leerlingen niet alleen op school, maar ook in andere situaties betekenissen van nieuwe woorden kunnen achterhalen.

De vier woordleerstrategieën:

- Bepalen of een woord belangrijk is (belang bepalen)
- De (directe) context gebruiken (afleiden)
- Naar het woord zelf kijken en gebruik maken van de eigen kennis (eigen kennis inschatten)
- Gebruik maken van het woordenboek of de betekenis navragen bij iemand anders (navragen)

De woordleerstrategieën behoren tot het incidenteel woordenschatonderwijs en leent zich moeilijk voor het werken met activerende werkvormen. Er is immers geen structureel aanbod van woorden.

Het vierfasenmodel van Nulft & Verhallen biedt een model dat op een structurele manier, intentioneel aan woordenschat werkt. De methode *Taal Actief 4* hanteert dit model. De methode biedt wekelijks 12 themawoorden aan, die aangeboden worden in een betekenisvolle context. De

themawoorden worden minimaal 6 keer aangeboden in de verschillende lessen. Naast het intentionele woordenschaataanbod is er ook aandacht voor woordleer- en onthoudstrategieën binnen de methode.

De methode beschrijft de kern van het consolideren als volgt: veel, gevarieerd en speels herhalen van zowel het woord als de betekenis. Dit komt beperkt tot uiting in de praktijk.

De fase consolideren verder uitgelicht:

Het vierfasenmodel:

- Voorbewerken
- Semantiseren →
- **Consolideren**
- Controleren



Figuur 4: De drie uitjes;
Nulft, D. & Verhallen M. (2002).
Met woorden in de weer.

Consolideren betekent het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen. De woorden en betekenissen die zijn aangeboden worden ingeoeffend, het gaat om herhaling. Hierdoor onthouden de leerlingen de woorden en betekenissen en kunnen zij deze eigen maken.

Nulft & Verhallen (2002) beschrijven drie regels binnen het consolideren:

1. Ga net zo lang door met consolideren totdat de leerlingen het woord kennen.
2. De kern van het consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen.
3. Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar.

Binnen het consolideren raden zij aan om de leerlingen in korte momenten, op gevarieerde en speelse manieren, in aanraking te laten komen met de aangeboden woorden. Hierin is het van belang dat het uitbreiden tijdens het semantiseren aan bod is gekomen en dat de woorden in de klas zichtbaar zijn. De woorden dienen dan als ondersteuning voor de taalzwakke leerlingen.

Binnen het consolideren is het essentieel dat de leerlingen enthousiast raken voor het leren van de woorden. Hierin is een positieve houding van de leerkracht en succeservaringen door de leerlingen belangrijk. Door variatie in het aanbod van activiteiten zorg je ervoor dat zowel leerkracht als de leerlingen enthousiast blijven. Activerende werkvormen zijn uitermate geschikt om de aangeboden woorden binnen het model van Verhallen te consolideren.

2.3 Leerkrachtvaardigheden

Kienstra (2003) en Verhallen (2009) noemen de rol van de leerkracht cruciaal als voorbeeldgedrag voor de leerling. Het is belangrijk dat je als leerkracht een enthousiaste houding hebt en je het enthousiasme voor woordenschaatactiviteiten overdraagt op de leerlingen (Taylor e.a., 1995). Stichting Leerplan (2001) beschrijft de positieve bijdrage die een leerkracht kan leveren tijdens het coöperatief leren.

In mijn onderzoek staat mijn rol als leerkracht tijdens de activerende activiteiten centraal. Ik ben me ervan bewust dat ik tijdens de activiteiten een enthousiaste houding moet hebben om de leerlingen te motiveren voor de activiteiten. Door mezelf actief te betrekken met een positieve houding verwacht ik de leerlingen ook te enthousiasmeren en motiveren. In de uitvoering van het onderzoek neem ik als leerkracht verschillende rollen aan, afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zo neem ik bij de start van het werken met activerende werkvormen een sturende rol aan, om de leerlingen te betrekken en stimuleren tijdens de activiteiten. Als de leerlingen bekend zijn met de werkvormen neem ik een begeleidende rol aan om leerlingen betrokken te houden en uit te

dagen in hun eigen leerproces. Om mijn rol als leerkracht goed te kunnen afstemmen heb ik kennis van de verschillende activerende werkvormen en de basisprincipes van de activerende didactiek.

Nulft & Verhallen (2002) beschrijft het belang van ruimte scheppen en de tijd nemen om te wennen aan de nieuwe aanpak. Bij de start moet je investeren in de nieuwe aanpak van woordenschatonderwijs en in je leerkrachtvaardigheden. Je moet ruimte scheppen in de klas, bij jezelf en later in het beleid van de school.

In het onderzoek creëer ik ruimte door mijn rooster aan te passen en dagelijks 10 minuten vrij te roosteren voor activerende woordenschatactiviteiten. Daarnaast zorg ik ervoor dat woordenschatruimte krijgt in mijn klas door het zichtbaar maken van de woorden en een rijke leeromgeving te creëren (Kienstra 2003). Ik bied ruimte door mezelf open te stellen voor iets nieuws en oude gewoontes los te laten. In de uitvoering geef ik mezelf en de leerlingen de kans te oefenen, leren en succeservaringen op te doen. Ik stel mezelf flexibel op en maak aanpassingen ten goede van het proces om een verbetering van het woordenschatonderwijs te realiseren. Hierin staan de onderwijsbehoeften van de leerlingen voorop (Duerings e.a., 2011). Door in mijn onderzoek met verschillende activerende werkvormen de aangeboden woorden te consolideren kom ik tegemoet aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. In de activerende werkvormen zijn de 4 leerfasen van Kolb (concreet ervaren/waarnemen en overdenken/abstracte begripsvorming/actief experimenteren) direct toepasbaar. Hierdoor kunnen alle leerlingen op hun eigen wijze leren en zijn zij in staat om zich de aangeboden woorden eigen te maken. Het is hierin mijn taak als leerkracht de leerlingen te begeleiden in hun leerfasen en een gevarieerd aanbod van activerende werkvormen aan te bieden.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Doel

Het doel van mijn onderzoek richt zich op het verbeteren van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. De leerlingen uit groep 7 zijn daarmee de doelgroep voor dit onderzoek. Met mijn onderzoek wil ik bereiken dat ik als professional over de juiste leerkrachtvaardigheden beschik en de juiste interventies kan inzetten om het woordenschatonderwijs in de klas te optimaliseren.

3.2 Onderzoeksparadigma

Het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma sluit aan bij mijn onderzoek en het daarbij behorende onderzoeksdoel (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Het doel van dit paradigma is komen tot vernieuwing en verbetering. Dit door middel van kritisch interpreteren, analyseren en reflecteren (Lange e.a., 2011).

In mijn onderzoek ontwikkel ik context specifieke kennis. Deze is vooral gericht op mijn professionele ontwikkeling, maar vanwege hun participatie ook voor andere collega's. Hierin overbrug ik de kloof tussen theorie en praktijk. Dit krijgt vorm door het huidige woordenschatonderwijs kritisch te evalueren en waar mogelijk vernieuwingen aan te brengen.

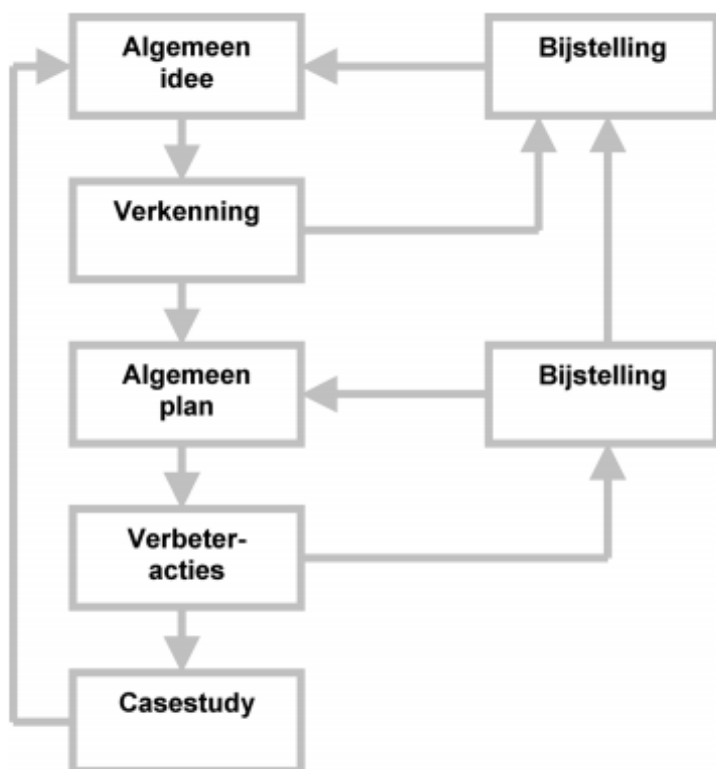
Het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma gaat verder dan de andere paradigma's. Het wordt geïnspireerd door reflectie en is gericht op emancipatie (Kincheloe, 1991, p. 177). Dit heeft veel waarde in mijn onderzoek. Als het gaat om emancipatie zijn de leerlingen de onderdrukte groep. Zij staan ondergeschikt aan ons als professionals. Mijn onderzoeksdoel is op deze doelgroep gericht, het doel is om de woordenschatontwikkeling van de leerlingen te verbeteren.

In dit onderzoek vind ik het van belang dat het kind centraal staat, zij vervullen een dominante rol in het onderzoek. In het proces staat de leerkracht en zijn vaardigheden centraal. De leerkracht is de expert die het in de praktijk brengt en degene die kwaliteit geeft aan het onderwijs.

3.3 Onderzoeksstrategie

Wanneer we uitgaan van het kritisch-emancipatorische paradigma is het actieonderzoek een geschikte onderzoeksstrategie (Lange e.a., 2011). Het is bij uitstek geschikt voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen (Schuman, 2009). Het doel van mijn onderzoek is de woordenschatontwikkeling van de leerlingen te vergroten door het woordenschatonderwijs in de klas te verbeteren. Dit sluit perfect aan op het actieonderzoek, ik ga mijn beroepspraktijk onderzoeken met als doel deze te verbeteren. Dit doe ik door activerende werkvormen toe te voegen aan mijn woordenschatonderwijs. Hiermee verwacht ik mijn woordenschatonderwijs te verrijken en de woordenschatontwikkeling van de kinderen te vergroten.

De aanpak van het actieonderzoek is vanuit de visie van Ponte (2006) en Schuman (2009) bekeken. Ze gaan uit van het eigen handelen van de professional en de huidige probleemsituatie. Dit zijn krachtige kenmerken, hierdoor kun je als professional midden in het onderzoek gaan staan. Dit past bij mijn onderzoek, waarin ik kritisch kijk naar mezelf als professional in de praktijk. Ook de vervolgstappen passen bij mijn onderzoek. Denk aan het formuleren van verbeteracties om te komen tot het onderzoeksdoel. Ponte (2006) geeft het cyclische karakter van het actieonderzoek in een duidelijk model weer:



Figuur 5: Schematisch model van actieonderzoek (Ponte, 2006)

Het actieonderzoek bevat de bovenstaande cyclus:

- **Algemeen idee:** De woordenschat van de leerlingen op de basisschool waar ik werkzaam ben is onvoldoende. Als school zijn we zoekende naar goed woordenschatonderwijs voor onze doelgroep. Daarom hebben we sinds augustus 2014 een nieuwe taalmethode (Taal Actief 4). In de praktijk blijkt dat deze methode niet voldoende biedt om de woordenschat van de leerlingen te vergroten. Ik ga onderzoeken hoe activerende werkvormen bij kunnen dragen aan het woordenschatonderwijs in de basisschool en welke leerkrachtvaardigheden daarvoor nodig zijn. In hoofdstuk 1 wordt het praktijkprobleem uitgebreid beschreven.
- **Verkenning:** In hoofdstuk 1 wordt het probleem verkend. De plaats van het onderzoek wordt beschreven en er is een analyse van de doelgroep zichtbaar. Ook wordt de probleemstelling uitgebreid beschreven. Daarnaast heb ik me verkend binnen de theorie. Vanuit deze verkenning heb ik een onderzoeksvraag en twee deelvragen opgesteld. In deze fase van verkenning heb ik het algemene idee meerdere malen bijgesteld.
- **Algemeen plan:** In hoofdstuk 2 en 3 ga ik dieper in op het probleem en de voorbereiding van het actieonderzoek. Vanuit de theoretische verdieping en het beschrijven van de onderzoeksmethodologie maak ik een lange termijn planning met voorgenomen verbeteracties en uit te voeren stappen.
- **Verbeteracties:** In de periode van week 47 tot en met week 50 voer ik het actieonderzoek uit in de praktijk. Gedurende thema 3 van de methode *Taal Actief 4* krijgen de leerlingen extra woordenschataanbod door middel van activerende werkvormen. Dit betekent dat de leerlingen op maandag, vanuit de methode, een aanbod van nieuwe woorden krijgen en deze woorden in het vervolg van de week consolideren door dagelijks te werken met activerende werkvormen. Tijdens de uitvoering in de praktijk evalueer ik het effect door systematische gegevensverzameling. Hiervoor houd ik een logboek bij waarin ik mijn leerkrachtvaardigheden beoordeel en geef ik de leerlingen de mogelijkheid feedback te

geven door middel van schaalvragen na iedere activiteit. Tijdens de uitvoering in de praktijk stel ik mijn stappen bij wanneer dit nodig is. Na het uitvoeren in de praktijk beschrijf ik in hoofdstuk 4 de data-analyse en resultaten. Omdat ik de cyclus één keer doorloop beschrijf ik in hoofdstuk 5 naast de aanbevelingen ook andere verbeteracties die voortkomen uit dit onderzoek.

- Casestudy: Ten slotte reflecteer ik op het actieonderzoek en het proces dat geleid heeft tot verbetering van het woordenschatonderwijs.

Het actieonderzoek kent sterke en zwakke punten. Een sterk punt is dat alle belanghebbenden zoveel mogelijk worden betrokken. Voor mijn onderzoek is het belangrijk dat de belanghebbenden zich gehoord en betrokken voelen. Hierdoor kunnen zij een waardevolle bijdrage leveren aan het onderzoek.

Een zwak punt is dat het onderzoek veel tijd, energie en middelen kost. Hierin is een goede planning essentieel. Het actieonderzoek vraagt meer tijd dan de beschikbare tijd binnen mijn onderzoek. Het ontwikkelen van vaardigheden omspannen een langere tijd dan 3 maanden. Ik doorloop de cyclus (Ponte, 2006) één keer. Ik beschrijf in hoofdstuk 5 naast mijn aanbevelingen ook de verbeterpunten uit de eerste cyclus.

3.4 Deelnemers van het onderzoek

Volgens Fullan (2001) is het actieonderzoek met de verbinding van het kritisch-emancipatorische paradigma een onderzoeksstrategie die gekleurd wordt door emancipatie, participatie en empowerment van alle betrokkenen.

De doelgroep van mijn onderzoek zijn de 23 leerlingen uit groep 7. Zij nemen deel aan de instructielessen van *Taal Actief 4 woordenschat* en werken met activerende werkvormen aan het consolideren van de woorden. De leerlingen voorzien mij van feedback over de activiteiten die in praktijk zijn gebracht. De leerlingen vormen tevens ook de profijtgroep, zij hebben profijt bij goed woordenschatonderwijs. In dit onderzoek wordt er samengewerkt met de intern begeleider van de bovenbouw. De Critical Friends en mijn studiebegeleider stimuleren mij in het onderzoek en helpen mij het onderzoek de juiste richting te geven.

3.5 Onderzoeksmethoden

Werkplan en tijdspad

De duur van het onderzoek verloopt van september 2015 t/m maart 2016. Waarbij het onderzoek in de periode van november t/m januari in praktijk wordt uitgevoerd. In deze periode wordt er gewerkt met de methode *Taal Actief 4* met activerende werkvormen als verrijking van het aanbod. De woordenschatles (45 min.) wordt vanuit de methode op maandag gegeven, waarna er op dinsdag, woensdag en donderdag activerende werkvormen (10 min.) plaatsvinden ter consolidering van de woorden. Op vrijdag zal er een kort toets moment zijn. Na elk thema wordt er een methode gebonden toets afgenomen.

Literatuuronderzoek

Om mijn onderzoek vanuit de literatuur te onderbouwen is literatuuronderzoek van belang. Door literatuuronderzoek zal ik komen tot nieuwe inzichten in (actuele) ontwikkelingen. Deze interventies kan ik vervolgens in de praktijk brengen. Het literatuuronderzoek draagt bij aan de deelvragen: “*Wat is nodig om een effectief ontwerp te ontwikkelen, aangepast op de doelgroep? Welke vaardigheden*

moet ik meer ontwikkelen om met behulp van activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen te verbeteren?”

Enquêtes of vragenlijsten

In het onderzoek maak ik gebruik van korte vragenlijsten voor de leerlingen ([bijlage 8](#)). Het voordeel van de vragenlijst is dat deze over een grotere groep kan worden afgenomen en heeft een hoge betrouwbaarheid. Na elke activiteit wordt er een vragenlijst ter reflectie bij de leerlingen afgenomen, hierin komen steeds dezelfde schaalvragen aan de orde. De vragenlijst kan de deelvraag: *“Welke vaardigheden moet ik meer ontwikkelen om met behulp van activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen te verbeteren?”* in kaart brengen en dient als reflectie met betrekking tot de motivatie van de leerlingen.

Data analyseren

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek, waarin kwalitatieve data-analyse door middel van observatie en reflectie (logboek en schaalvragenlijst) centraal staan. Deze kwalitatieve data-analyse richt zich met name op de betrokkenheid en beleving van de leerlingen en de vaardigheden van de leerkracht. Na elke activiteit waarderen de leerlingen de activiteit door middel van een korte vragenlijst, ter reflectie van hun beleving. De leerkracht houdt een logboek bij waarin zij observaties en de eigen beleving noteert. Daarnaast neemt de leerkracht elke week een kleine toets af ter controle op de korte termijn, ook wordt er op de lange termijn getoetst.

Delen van kennis met anderen

Het team op de basisschool wordt op de hoogte gehouden van de ontwikkelingen binnen het onderzoek. Hierdoor verwacht ik betrokkenheid en draagvlak (bottom up) te realiseren bij mijn collega's. Na het succesvol afronden van het onderzoek zie ik het als mijn taak de resultaten en aanbevelingen over te dragen naar de rest van het team. Om vervolgens samen te kijken naar mogelijke schoolbrede verbeteringen binnen het woordenschatonderwijs.

3.6 Ethiek en validiteit

Ethische aspecten in de voorbereidingsfase

Pring (2000) wijst op twee aspecten die van belang zijn voor de ethiek in het praktijkgericht onderzoek: de wijze van handelen en integriteit. Handelingen moeten zuiver en transparant zijn en consistent met de onderzoeksdoelen. De integriteit wijst op eigenschappen en het karakter, met de kwaliteit om deugdzzaam (betrouwbaarheid, vriendelijkheid, respect en geduld) te handelen.

In dit onderzoek zijn mijn collega's en leerlingen partner. Ze zijn nodig om het onderzoek tot een succes te brengen. Er wordt respectvol, zorgvuldig en integer omgegaan met de respondenten, de verkregen gegevens, de praktijksituatie en de bronnen. Alle verkregen informatie wordt geanonimiseerd, zorgvuldig opgeslagen en na afloop van het onderzoek vernietigd.

De onderzoeker neemt in het proces verschillende rollen aan: observator, gespreksleider, voorbeeldfunctie. In deze verschillende rollen neemt de onderzoeker een zo objectief mogelijke houding aan, waarbij de doelstellingen centraal blijven staan om de interne validiteit te kunnen garanderen.

Aan het onderzoek nemen alle leerlingen uit groep 7 deel. Vanwege het grote aantal leerlingen met een woordenschatachterstand worden alle leerlingen betrokken bij de interventies. De 1-zorgroute blijft gehanteerd, de leerlingen uit de plusgroep krijgen een verrijkend aanbod. De interventies

worden geïntegreerd in het huidige woordenschatonderwijs, waarin gebruik gemaakt wordt van de methode *Taal Actief 4*.

De Lange e.a. (2011) beschrijft meerdere ethische aspecten, ik zal er een aantal benoemen:

- Wees duidelijk en transparant: In de voorbereidingsfase ben ik veel in gesprek geweest met de directie en interne begeleiding. In het begin van het nieuwe schooljaar zal ik tijdens de teamvergadering een toelichting geven over mijn onderzoek.
- Wederkerigheid: tweerichtingsverkeer is hier van belang. Het is hierin belangrijk dat de deelnemers (de leerlingen) zich betrokken voelen en hun bijdrage gewaardeerd wordt, ze moeten zich eigenaar van het onderzoek kunnen voelen. Door het team te betrekken bij de ontwikkelingen binnen het onderzoek verwacht ik, vanuit de bottom-up benadering, draagvlak te creëren.
- Informeren: Het is belangrijk dat alle teamleden goed geïnformeerd worden. Het team blijft geïnformeerd door de ontwikkelingen van het onderzoek met regelmaat te delen tijdens een teamvergadering. Door mijn open houding kunnen collega's met vragen en belangstelling bij mij terecht.
- Vertrouwelijkheid en anonimiteit: dit is een essentieel aspect binnen het onderzoek. Anonimiteit en respect is voor ieder van belang. Wanneer hier sprake van is, heerst er een veilig klimaat en kunnen deelnemers vrijuit spreken. Dit is van belang voor de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Validiteit

De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (Lange e.a., 2011).

In mijn onderzoek breng ik het bovengenoemde tot uitvoering. In het theoretisch kader laat ik dit zien doordat ik gebruik maak van meerdere bronnen die ik met elkaar vergelijk. Ook het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden (literatuurstudie, vragenlijst/enquête) dragen bij aan de validiteit. De validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek wordt verhoogd door de triangulatie, hierin blijft het doel van het onderzoek voorop staan.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Data literatuur

In de literatuurstudie zijn verschillende aanpakken voorbijgekomen. Kijkend naar de doelgroep en de methode is een intentionele aanpak volgens het vierfasenmodel van Nulft & Verhallen (2002) het meest geschikt. Duidelijk is dat activerende werkvormen een positieve bijdrage kunnen leveren aan het consolideren van de woorden die aangeboden worden. Door de woorden veel, gevarieerd en speels te herhalen wordt het consolideren versterkt. Routines, coöperatieve activiteiten en grafische modellen (Duerings e.a., 2011) zijn een effectieve manier om het consolideren van de woorden te versterken. Deze drie sporen zorgen ervoor dat de leerlingen actief worden betrokken in het proces en krijgen ze een herhaaldelijk en gevarieerd aanbod. Activerende werkvormen geven leerlingen de mogelijkheid de woorden, zowel passief als actief, eigen te maken door over de woorden te praten, de moeilijke begrippen aan elkaar uit te leggen en hun gedachten onder woorden te brengen.

Verhallen (2009) en Kienstra (2003) beschrijven de rol van de leerkracht als cruciaal. Het enthousiasme van de leerkracht moet als voorbeeldgedrag dienen voor de leerlingen. Leerkrachtvaardigheden als: kennis hebben en toepassen van een gevarieerd aanbod van de werkvormen, zorg dragen voor de onderwijsbehoeften van de leerlingen en je rol als leerkracht weten (van begeleidend naar sturend), zijn van belang. Om als leerkracht te investeren in het woordenschatonderwijs moet je jezelf de ruimte bieden om jezelf de nieuwe aanpak eigen te maken. Daarnaast moet je zowel in de klas als op je rooster ruimte creëren om de activiteiten structureel te blijven aanbieden. Hierbij is het zichtbaar maken van de woorden in de klas een belangrijk aspect. Het zorgt voor visuele ondersteuning en stimuleert inprenting van de woordbeelden.

4.2 Data waardering leerlingen

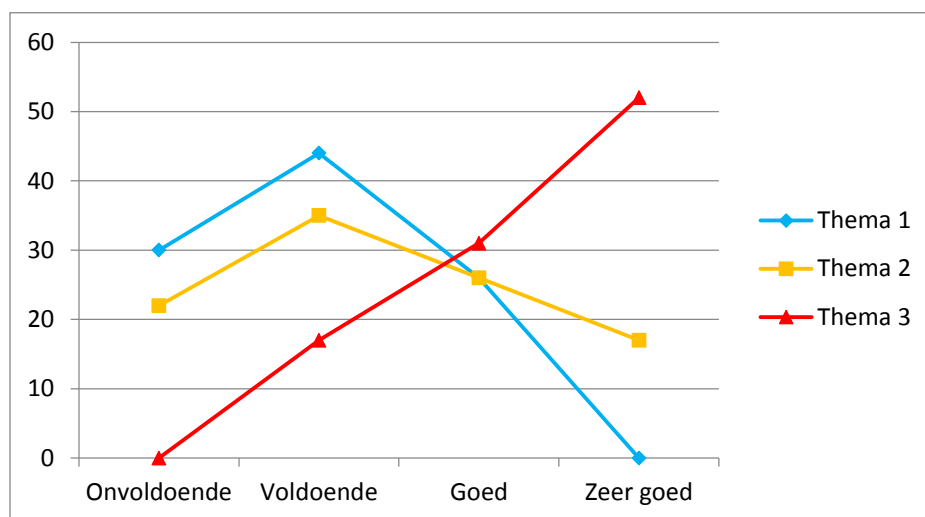
Uit de analyse van de vragenlijsten ([bijlage 10](#)), uitgezet onder de leerlingen, blijkt dat 94% van hen de verschillende werkvormen goed tot zeer goed waarderen. Hierin is opvallend dat de taalzwakke leerlingen de talige werkvormen lager waarderen. Dit betreft oefeningen als 'Omschrijf het woord', 'De langste zin' en 'Het verboden woord'. De leerlingen uit de plusgroep, geven in de evaluatie als feedback liever met de groepsactiviteit mee te doen in plaats van een andere opdracht zoals een rebus.

De woorden die aangeboden worden in het thema worden door 82% van de leerlingen goed tot zeer goed gewaardeerd. In de eerste week worden de woorden lager gewaardeerd. Ze worden als moeilijker ervaren. De nieuwe aanpak van het woordenschatonderwijs heeft hier vermoedelijk invloed op, de leerlingen hebben de tijd nodig hier aan te wennen. Daarnaast is het opvallend dat de taalzwakke leerlingen een hogere waardering geven aan de woorden bij een taalarme activiteit zoals 'Teken het woord', 'Beeld het woord uit' en 'Liplees het woord'.

De samenwerking en de inzet tijdens de activiteiten wordt structureel hoog gewaardeerd. Het met elkaar samenwerken wordt door 95% van de leerlingen goed tot zeer goed gewaardeerd. De eigen inzet wordt door 92% van de leerlingen als goed tot zeer goed gewaardeerd. Hierbij valt op dat de leerlingen hun inzet in de eerste week lager waarderen als in de daaropvolgende weken, dit is niet terug te zien in de resultaten van de methodegebonden toets. Bij de activiteiten ervaren alle leerlingen, 100%, hun inzet als ronduit goed. Het betreft hier oefenvormen als 'Teken het woord', 'Beeld het woord uit' en 'Keuze activiteit'.

4.3 Data cijfers

Uit de cijfers ([bijlage 9](#)) blijkt dat de resultaten van methodegebonden toetsen zijn verbeterd. In de grafiek hieronder is zichtbaar dat er een duidelijke verschuiving is in niveaus. Waar er in thema 1 30% en thema 2 22% van de leerlingen een onvoldoende scoort, is dat in thema 3 teruggebracht naar 0%. Waar er in thema 1 0% en in thema 2 17% zeer goed scoort, is dat in thema 3 gestegen naar 52%. Een kanttekening die hierbij geplaatst dient te worden is dat de woordenschatkennis van de leerlingen op korte termijn is gemeten. Dit zegt niets over de woordenschatkennis op de lange termijn.



Figuur 6: Lijngrafiek data Taal Actief 4, groep 7.

4.4 Data logboek ([bijlage 11](#))

De verschillende activiteiten zijn aan bod gekomen. Enkele activiteiten ('Tekenen het woord', 'Beeld het woord uit' en 'Liplees het woord') dagen niet uit tot interactie. In week 2 heb ik de leerlingen de opdracht gegeven het woord met omschrijving te benoemen. De activiteit 'Omschrijf het woord' kost veel tijd in uitvoering. Het is een waardevolle activiteit voor de zwakke leerlingen, daarom bied ik deze activiteit vanaf week 2 in de weektaaktijd aan, aan de taalzwakke leerlingen. De taalzwakke leerlingen hebben hierdoor extra aanbod en instructie, de woordkaarten vormen in de klas een woordmuur die voor alle leerlingen zichtbaar is. De plusleerlingen hebben een andere activiteit gedaan als verrijking. Het nadeel hiervan is dat de sterke leerlingen uit de groep zijn, hierdoor worden de andere leerlingen minder uitgedaagd in de interactie met elkaar. Daarnaast geven de leerlingen zelf aan in de groep mee te willen doen. Ik kies er daarom voor om het geplande aanbod aan te passen door alle leerlingen dezelfde activiteit aan te bieden en hierin te differentiëren. In de originele planning staat per week een toets gepland. De toets kost veel voorbereidingstijd en levert weinig op voor mij en de leerlingen. Daarom bied ik vanaf week 2 een keuzemoment te aan waarin alle activiteiten van die week herhaald worden.

De activiteiten: 'De langste zin' en 'Het verboden woord' zijn voor leerlingen met een beperkte woordenschat moeilijk. Het is moeilijk voor ze om een goede omschrijving te geven en in hele zinnen te spreken. De plusleerlingen spelen hierin een belangrijke rol, zij geven het goede voorbeeld. De andere leerlingen worden hierdoor positief gestimuleerd.

Het werken met activerende werkvormen was nieuw voor de leerlingen, toch hebben ze weinig tijd nodig gehad om te wennen aan de nieuwe aanpak. Ze zijn vanaf moment één enthousiast en

betrokken. In de eerste week moeten de leerlingen wennen aan de verschillende activiteiten, na deze week weten ze wat de activiteiten inhouden en kunnen ze gericht werken aan de woorden. Ook het invullen van de schaalvragenlijst is in de eerste instantie wat onwennig.

Opvallend is dat veel leerlingen in de groep tijdens het keuze moment kiezen voor de taalarme activiteiten ('Tekenen het woord' / 'Lip lees het woord' / 'Beeld het woord uit'). Daarentegen kiezen de taalsterke leerlingen vaker voor de meer talige opdrachten. Ik heb voor dit keuze moment gekozen om de motivatie van de leerlingen te stimuleren.

De samenwerking verloopt goed tussen de leerlingen. Ik kies er elke activiteit voor om op een andere manier groepen te maken: jongen-meisje, iemand waar je niet vaak mee samenwerkt, maatje naar keuze, sterke-zwakke leerling.

Als leerkracht ben ik bewust bezig geweest mijn eigen leerkrachtvaardigheden in de uitvoering van dit onderzoek. Hierin heb ik me vooral gericht op mijn rol als leerkracht tijdens de activiteit (sturend/begeleidend), differentiëren en het geven van feedback. Ik heb in de uitvoering verschillende fasen doorlopen.

In het begin heb ik vooral geïnvesteerd in de uitvoering van de activiteiten. Het goede voorbeeld geven is hierin een belangrijk aspect. Hierdoor worden de leerlingen op een positieve manier gestimuleerd. Daarnaast toon ik een betrokken houding waardoor de leerlingen gestimuleerd worden betrokken te blijven en uitdaging te vinden. Mijn feedback naar de leerlingen is vooral gericht op het samenwerken met elkaar.

Na week 1 vindt er een verschuiving plaats in mijn rol als leerkracht. Ik ga van een sturende rol naar een begeleidende rol. De leerlingen weten wat er verwacht wordt, de activiteiten lopen. Ik ga me meer richten op de intentionele woordenschat. Hierin is wederom het goede voorbeeld als leerkracht zeer belangrijk. In mijn begeleidende rol stimuleer ik de leerlingen met positieve feedback en daag ik de leerlingen uit binnen hun zone van naaste ontwikkeling. Daarnaast heb ik ervaren dat het geven van inhoudelijke feedback moeilijk is. Ik geef vanuit mezelf positieve feedback over het gedrag en de samenwerking van de leerlingen. Ik heb me bewust gericht op het geven van inhoudelijke feedback door de leerlingen te stimuleren te spreken in hele zinnen en de aangeboden woorden te omschrijven in eigen woorden. Doordat ik me bewust ben van mijn handelingsverlegenheid op het gebied van feedback geven kan ik hier gericht aan werken.

In week 3 ervaar ik dat de leerlingen beter bekend zijn met de werkvormen en gewend raken aan het benoemen van de omschrijvingen. Ik focus me deze week nog meer op de inhoudelijke feedback naar de leerlingen. Ik blijf de leerlingen positief stimuleren in hun leerproces, daarnaast stel ik kritische vragen aan leerlingen en vraag ik ook aan hen kritisch te zijn naar elkaar. Door kritische vragen te stellen aan de leerlingen kan ik adaptief handelen naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ik richt me in week 3 naast de inhoudelijke feedback ook op de evaluatie na de activiteit. Dit doe ik door de activiteit te bespreken (wat ging er wel/niet goed?), voorbeeldjes te laten benoemen en het proces te bespreken. Deze bewustwording in de praktijk moet verder uitgebouwd worden in vervolgonderzoek.

4.5 Conclusie op data niveau

Uit de data-analyse blijkt dat het werken met activerende werkvormen een positieve bijdrage levert aan het woordenschatonderwijs. Door deze aanpak wordt het consolideren van de woorden versterkt. Hierbij wordt de betrokkenheid van de leerlingen vergroot. Ook is er een duidelijke verbetering zichtbaar in de resultaten van de methodegebonden toetsen.

Als leerkracht vervul je diverse rollen. Er vindt een verschuiving plaats van een sturende rol (investeren in het aanleren van de diverse activiteiten) naar een begeleidende rol (positief

stimuleren, feedback geven en leerlingen uitdagen binnen de zone van hun naaste ontwikkeling). Hierbij is het geven van (inhoudelijke) feedback van essentieel belang om de leerlingen te stimuleren in hun woordenschatontwikkeling. Wanneer vaardigheden door de leerlingen worden beheerst leidt dit tot een hogere betrokkenheid en een actievere houding.

Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag, conclusie en discussie

5.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Om de hoofdvraag te beantwoorden geef ik eerst antwoord op de twee deelvragen:

Wat is nodig om een effectief ontwerp te ontwikkelen, aangepast op de doelgroep?

Uit literatuurstudie blijkt dat een intentionele aanpak volgens het vierfasenmodel van Nulft & Verhallen (2002) het meest geschikt is voor de doelgroep waar het onderzoek plaatsvindt. Deze aanpak sluit naadloos aan bij de aanpak die in de methode *Taal Actief 4* wordt gehanteerd. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat activerende werkvormen het consolideren van de woorden versterkt. De verschillende momenten, waarin de leerlingen consolideren met activerende werkvormen, geven leerlingen de mogelijkheid de woorden eigen te maken. Dit doen zij, zowel actief als passief, door over de woorden te praten, de moeilijke begrippen aan elkaar uit te leggen en hun gedachten onder woorden te brengen. Door gebruik te maken van de drie sporen, worden leerlingen betrokken in het proces tot woordenschatverwerving en krijgen zij op een structurele wijze een herhaaldelijk en gevarieerd aanbod.

De data-analyse laat zien dat de leerlingen beduidend beter scoren na het werken met de nieuwe aanpak. Het aantal onvoldoendes is in thema 3 teruggebracht naar 0%, het aantal leerlingen dat een goed tot zeer goed scoort is gestegen naar 83% (zie figuur 6). De data-analyse laat daarnaast ook zien dat de betrokkenheid van de leerlingen is gestegen. De leerlingen waarderen de activiteiten met een percentage van 94% goed tot zeer goed. Ook hun inzet (92% waardeert dit met goed tot zeer goed) en samenwerking (95% goed tot zeer goed) waarderen zij hoog.

Welke vaardigheden moet ik meer ontwikkelen om met behulp van activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen te verbeteren?

In de literatuur beschrijven Verhallen (2009) en Kienstra (2003) de rol van de leerkracht als cruciaal. Het enthousiasme van de leerkracht moet als voorbeeldgedrag dienen voor de leerlingen. Ook moet de leerkracht weten welke rol hij aanneemt binnen de activiteiten, een sturende of een begeleidende rol. Daarnaast zijn leerkrachtvaardigheden als kennis hebben van activerende werkvormen, een gevarieerd aanbod kunnen bieden en zorg dragen voor onderwijsbehoeften van leerlingen van belang.

In de uitvoering van het onderzoek in de praktijk heb ik proefondervindelijk ervaren dat het geven van feedback een belangrijk aspect is. Om de leerlingen in hun ontwikkeling te stimuleren en uit te dagen is het namelijk zeer belangrijk dat zij feedback ontvangen. Hierdoor krijgen zij de mogelijkheid zich tijdens hun leerproces bij te stellen. Dit kan feedback zijn op zowel het samenwerken als op inhoudelijk niveau.

5.2 Conclusie

Hoe kunnen activerende werkvormen de woordenschat van de leerlingen verbeteren?

Uit de resultaten van de vragenlijsten en de observaties kunnen we stellen dat de gepleegde interventies zorgen voor een hogere betrokkenheid bij de leerlingen. Deze betrokkenheid wordt als cruciaal gekenmerkt, omdat het leerproces van de leerlingen valt of staat bij de motivatie van het kind.

De analyse van de resultaten van de methodegebonden toetsen laten een significante verbetering zien. Toch kan er niet met zekerheid worden vastgesteld dat alleen de inzet van de interventies voor een verbetering van woordenschatontwikkeling heeft gezorgd. Er zijn te veel externe factoren van invloed. Hieronder worden verschillende factoren ter discussie gesteld, hier dient men rekening mee te houden.

5.3 Discussie

Vragenlijsten

De vragenlijsten zijn ingevuld door alle leerlingen in de groep. Hierbij moeten we ons afvragen of de leerlingen het kritisch-reflectief vermogen beheersen. Zijn zij in staat de vragenlijsten genuanceerd in te vullen of willen zij loyaal zijn aan de leerkracht of medeleerlingen? Dit is mogelijk een beperking in de betrouwbaarheid van de resultaten.

Toetsen

In het onderzoek zijn de methodegebonden toetsen gebruikt om vooruitgang in de resultaten inzichtelijk te maken. Deze methodegebonden toetsen, toetsen de woordenschat op korte termijn. Dit zegt onvoldoende over de woordenschatontwikkeling van de leerlingen op lange termijn. De Cito Woordenschattoets wordt niet meegenomen in de analyse, omdat de interventie heeft plaatsgevonden op een te korte termijn en daardoor minder invloed heeft op deze toets. In het onderzoek is het effect van de activerende werkvormen op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen eenmalig getoetst. Dit is een beperkte evaluatie op dataniveau.

Cyclus actieonderzoek

De cyclus van het actieonderzoek heb ik, als groepsleerkracht, één keer doorlopen. Dit betekent dat ik mijn verbeterpunten na de evaluatie van de eerste periode niet in praktijk heb gebracht. De conclusies zijn daarom actiepunten voor vervolgonderzoek. Om de nieuwe aanpak met activerende activiteiten in het woordenschatonderwijs te doen slagen in de praktijk is het noodzakelijk dit verder uit te diepen en door te ontwikkelen.

Het onderzoek is in de praktijk uitgevoerd over een periode van vier weken. Het is niet met zekerheid te zeggen dat de activerende werkvormen ook op een lange termijn zorgen voor een verhoogde motivatie en betrokkenheid bij de leerlingen.

Observaties

De observaties gedurende het onderzoek zijn uitgevoerd door de groepsleerkracht. Hierdoor is het mogelijk dat de groepsleerkracht, als observant en leider van het onderzoek, invloed heeft gehad op de leerlingen. De verkregen informatie is daardoor persoonsgebonden en kan afwijkend zijn wanneer een ander als observant of leider van het onderzoek zou functioneren.

5.4 Betekenis voor school en vervolgonderzoek

De interventies hebben mogelijk een positieve invloed op de woordenschatontwikkeling van leerlingen wanneer deze in de praktijk worden toegepast. Naar aanleiding van de bovenstaande conclusies kunnen er aanbevelingen gedaan worden ter verbetering van het woordenschatonderwijs op de onderzoeksschool en voor vervolgonderzoek.

Ik adviseer aan de onderzoeksschool om met elkaar in gesprek te gaan over het woordenschatonderwijs, met als doel een visie te vormen over hoe het woordenschatonderwijs

schoolbreed verbeterd kan worden. Het is hierin van belang dat de school een schoolbreed beleid formuleert, invoert en borgt, zodat er gericht wordt gewerkt aan verbetering van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. Ik adviseer om evaluatiemomenten in te plannen waarin de voortgang van de aanpak aan de orde komt en er ruimte is voor reflectie. Ik adviseer de school activerende werkvormen toe te voegen aan het huidige woordenschatonderwijs. Hierdoor kan het consolideren van de aangeboden woorden worden versterkt. Hiervoor moeten de leerkrachten de ruimte krijgen hun leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen en te investeren in de nieuwe aanpak. Daarnaast moet er ook ruimte gecreëerd worden in het lesrooster om dagelijks 10 minuten te kunnen werken aan het consolideren van de aangeboden woorden met de activerende werkvormen.

Voor vervolgonderzoek adviseer ik om het consolideren met de activerende werkvormen door te ontwikkelen. Door meer praktijkervaringen kan gericht gewerkt worden aan het efficiënter werken met de activerende werkvormen. Daarnaast zijn er mogelijk andere activerende werkvormen die geschikt zijn om het consolideren van de woorden te versterken. Door een groter aanbod te creëren van activerende werkvormen hebben leerkrachten meer mogelijkheden om een gevarieerd aanbod aan te bieden.

Het geven van feedback krijgt in het vervolgonderzoek de aandacht. Hierin valt winst te behalen. Wanneer een leerkracht de juiste feedback kan geven, kan hij de leerlingen tot een hoger niveau brengen. Ik adviseer de taalcoördinator om informatie, met betrekking tot het geven van feedback onder de aandacht te brengen van het team, deze te oefenen en te borgen. Dit heeft als doel om zowel het reflectieve vermogen van leerkrachten en leerlingen als de motivatie te vergroten.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

6.1 Beschrijvende reflectie

Als school zijn we zoekende naar goed woordenschatonderwijs voor onze doelgroep. Ik zie in de klas veel leerlingen met een beperkte woordenschat, die ondanks de intentionele aanpak niet of nauwelijks voortgang maken. De betrokkenheid van de leerlingen is matig, evenals het enthousiasme om nieuwe woorden te leren. Ik voel me hierdoor handelingsverlegen.

De modules 'Visie op taalontwikkeling en taalbeleid', 'Taalverwerving en spraak-taalontwikkeling' en 'Begrijpend lezen' hebben mij verschillende handreikingen geboden zoals het structureel werken aan verbetering van het taalonderwijs, het kijken naar de onderwijsbehoeften van het kind en het inzetten van verschillende werkvormen. In het praktijkgericht onderzoek neem ik deze kennis mee en pas ik de aangereikte interventies toe. Hierdoor ben ik in staat om het woordenschatonderwijs in de klas te onderzoeken en de woordenschatontwikkeling van de leerlingen te verbeteren. In het onderzoeksverslag, zoals hierboven beschreven, is zichtbaar op welke wijze ik dit heb aangepakt. Het onderzoek is in de praktijk in vier weken uitgevoerd, de cyclus van het actieonderzoek is één keer doorlopen. Ik heb voor één cyclus gekozen in verband met de tijdsplanning en mijn persoonlijke situatie. Deze keuze is in samenspraak met mijn studiebegeleider genomen, wetende dat mijn resultaten hierdoor minder betrouwbaar zijn. Toch ben ik van mening dat het een geslaagd onderzoek is. Gedurende het onderzoek heb ik als professional gehandeld naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ik heb mijn handelen en plan aangepast ter bevordering van het onderzoeksproces. Door kritisch te zijn en direct te handelen heb ik verschillende verbeteringen toegepast (differentiëren in de hele groep, extra aanbod voor zwakke leerlingen en geen toets moment) in de eerste cyclus van het onderzoek.

6.2 Technische reflectie

In mijn onderzoek heb ik gewerkt aan de basisdimensies 'Onderzoekend handelen' en 'Gerichtheid op de ontwikkelingsmogelijkheden'. Door me in diverse bronnen te verdiepen en deze vanuit interventies (activerende werkvormen inzetten om de woorden te consolideren) in de praktijk toe te passen, heb ik op kritische wijze kennis toegepast (B1). De nadruk in dit onderzoek ligt op het 'Orthodidactische competent' en het 'Orthopedagogische competent'. Ik heb in de uitvoering van het onderzoek geleerd om activerende werkvormen in te zetten ter bevordering van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. Door voorbeeldgedrag te tonen en positieve, inhoudelijke feedback te geven worden de leerlingen uitgedaagd zichzelf te ontwikkelen en succeservaringen op te doen. Door het aanleren van deze activerende werkvormen worden de leerlingen gemotiveerd van en met elkaar te leren. In de fase van het aanleren van de verschillende activiteiten heb ik ook gebruik gemaakt van het 'Organisatorische competent'. Gedurende het onderzoek heb ik aanpassingen gedaan om het proces beter te laten verlopen en de leerlingen beter naar hun behoeften te kunnen bedienen. De zwakke leerlingen krijgen vanaf week twee in een kleine groep extra inoefening. Ook de plusleerlingen krijgen geen specifiek aanbod meer, ik pas mijn handelen binnen de klassikale activiteiten aan waardoor ik ook deze leerlingen kan uitdagen. Doordat ik tijdens mijn onderzoek een logboek bijhoud, om te reflecteren op mijn eigen handelen en het proces tussentijds bij te stellen, heb ik gewerkt aan de basisdimensie 'Normatieve professionaliteit' (A2).

In het proces van mijn onderzoek heb ik veel steun gehad van mijn Critical Friends en mijn collega's. Zij hebben mij gesteund in de verschillende fasen van het onderzoek en mij de juiste richting opgestuurd. De gesprekken met mijn Critical Friends ([bijlage 12](#)) zijn waardevol geweest voor mij. Zij hebben me geholpen mijn gedachten te structureren, mijn onzekerheid weg te nemen en het onderzoek met succes af te ronden. Door dit proces te doorlopen en de uitkomsten van het

onderzoek te delen met het team werk ik aan de competentie 'Competent in samenwerken met collega's'.

Ik heb het woordenschatonderwijs door middel van activerende werkvormen verrijkt, hierdoor heb ik gewerkt aan de basisdimensie 'Visie en inclusie en het waarderen van diversiteit'. In dit onderzoek is gewerkt volgens 1-zorgroute, door het inzetten van activerende werkvormen kom ik tegemoet aan de verschillende onderwijsbehoeften van de individuele leerling. Door als professional authentiek te functioneren (A3) en te reflecteren op mijn eigen handelen heb ik gewerkt aan mijn eigen ontwikkeling en vaardigheden ('Competent in reflectie en ontwikkeling').

Door het onderzoek ben ik competentier geworden in de begeleiding van de leerlingen in hun proces van woordenschatontwikkeling. Ik maak bewuster een keuze om een begeleidende dan wel een sturende rol aan te nemen. Daarnaast ben ik me meer bewust van het belang van mijn gedrag als voorbeeld voor de leerlingen. Ik ben door dit onderzoek beter in staat leerlingen inhoudelijke feedback te geven en adaptief te handelen naar hun onderwijsbehoeften.

6.3 Biografische reflectie

Ik ben me bewust van mijn handelen als leerkracht en de invloed dat dit heeft op de kwaliteit van het onderwijs dat ik mijn leerlingen bied. Met het toepassen van voorbeeldgedrag, mijn rol als sturende of begeleidende leerkracht, het differentiëren naar onderwijsbehoeften en het geven van positieve feedback heb ik gewerkt aan het verbeteren van de kwaliteit van mijn onderwijs.

Ik heb in mijn onderzoek gekozen voor het werken met activerende werkvormen. Ik heb dit als positief ervaren in de praktijk, mede door de hoge betrokkenheid en effectieve leertijd. Deze manier van werken past bij mij, omdat ik het belangrijk vind dat je leerlingen laat voortbouwen op wat ze kunnen. In het onderwijs wordt veel gekeken naar wat kinderen niet beheersen. Ik vind het meer van belang te weten wat een kind wel kan en daarop verder te bouwen. Succeservaringen, een positieve benadering en het welbevinden van een kind spelen hierin een cruciale rol. Als persoon voel je jezelf gedreven wanneer je succeservaringen opdoet en positieve feedback krijgt. De leerlingen in de klas werken door middel van activerende werkvormen aan hun eigen ontwikkeling, op hun eigen niveau. Door als leerkracht adaptief te zijn en positieve feedback te geven, doen de leerlingen succeservaringen op. Hierdoor zijn de leerlingen gemotiveerd zich verder te ontwikkelen.

Door het volgen van deze opleiding voel ik mij als leerkracht competentier. Door de kennis en vaardigheden die ik vanuit de modules heb verworven voel ik mij als leerkracht minder handelingsverlegen en voer ik mijn werk met meer zekerheid uit. Hierdoor is de passie die ik had voor mijn werk nog sterker om er alles uit te halen wat er in zit bij de leerlingen. Dit is een drijfveer die mij als leerkracht krachtig maakt, maar het is ook een grote valkuil. Ik vind het belangrijk dat zij zich optimaal ontwikkelen en kan er moeilijk mee omgaan als ik niet alle leerlingen kan geven wat ze nodig hebben. Ik vraag hierdoor veel van mezelf en stel hoge eisen als het gaat om de ontwikkeling van de leerlingen in de klas. Deze drijfveer blijft, maar ik heb geleerd dat ik soms pas op de plaats moet nemen om mezelf te beschermen.

6.4 Meta-reflectie

De leerstijltest van Kolb laat zien dat ik een duidelijke denker ben. Gedurende deze opleiding heb ik mezelf en mijn leerstijl beter leren kennen. In mijn POP beschrijf ik sterke punten en bedreigingen die horen bij de leerstijl. Ik ben me nu bewust van deze bedreigingen (perfectionisme, faalangst, moeilijk starten en uitstelgedrag) en accepteer ze. Toch heb ik in de uitvoering van het onderzoek momenten van terugval gehad. Wanneer er een nieuw onderdeel aan de orde komt vind ik het moeilijk hier een begin aan te maken. Ik ben me hiervan bewust en heb gericht om hulp gevraagd bij mijn Critical Friends. Door met hen te sparren kan ik mijn gedachten filteren en structureren. Toch heeft de opleiding me erg onzeker gemaakt en vind ik het daardoor moeilijk tot actie te komen. De Critical Friends nemen veel van die onzekerheid weg, maar uiteindelijk ben ik degene die het moet

doen. Dit heeft mede gezorgd voor een dalende motivatie. Dit is moeilijk geweest voor mij, ik heb daardoor wat meer tijd nodig gehad om het onderzoek af te ronden.

De opleiding heeft mij als professional zelfstandiger en kritischer gemaakt. Waar ik voorheen vertrouwde op de kennis en ervaring van collega's, durf ik nu zelfstandig te denken en kritisch te zijn. Door kritische vragen te stellen en verschillende bronnen te raadplegen ben ik in staat mijn mening te onderbouwen en voel ik me daardoor meer bekwaam als professional. Door deze ontwikkeling durf ik mezelf vaker kritisch te uiten op de werkvloer en denk ik vaker in het belang op mesoniveau in plaats van microniveau.

Kijkend naar mijn loopbaan in de toekomst wil ik als leerkracht blijven lesgeven. Ook ga ik me meer op mesoniveau uitdagen door aan de slag te gaan als taalcoördinator. Mijn doel als taalcoördinator is dat ik betekenisvol ben binnen de organisatie als het gaat om structureel werken aan verbetering van het taalonderwijs. Mijn eerste taak als taalcoördinator is het voortzetten van dit onderzoek in de praktijk. Ik ga de verbeterpunten doorontwikkelingen in de praktijk en samen met het team kijken hoe we dit in de school verder vorm kunnen geven.

6.5 Kritische reflectie

Door dit onderzoek heb ik me als professional verder ontwikkeld en bied ik met meer enthousiasme en overgave woordenschatonderwijs aan de leerlingen. De betrokkenheid en het enthousiasme van de leerlingen omtrent woordenschat zijn ook vergroot. Dit geeft mij voldoening, evenals de stijgende resultaten als effect op de gepleegde interventies.

Ik ben van mening dat professionalisering in het onderwijs gestimuleerd moet blijven worden. Het passend onderwijs zorgt ervoor dat je als leerkracht meer specifieke zorg moet bieden in de klas en leerlingen moet bedienen naar hun onderwijsbehoeften. Hiervoor zijn kennis en inzicht nodig, om tijdig te signaleren en gerichte zorg te bieden. Het is bijna noodzakelijk om je als leerkracht te blijven professionaliseren, wil je voldoen aan het passend onderwijs.

De vraag is of passend onderwijs in de praktijk een haalbaar doel is. De klassengrootte neemt toe, evenals de toename van specifieke zorg in de klas. Ik vraag me af of deze ontwikkelingen positief bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen. Het is van belang dat elke leerling de aandacht krijgt die hij nodig heeft. Elke leerling heeft het recht zich optimaal te ontwikkelen binnen zijn mogelijkheden. Als leerkracht voel ik me beperkt door het passend onderwijs, de vele zorg in de groep zorgt ervoor dat je niet alle leerlingen de juiste zorg kunt bieden waar ze recht op hebben. Ik kan hier moeilijk mee omgaan, het gaat tenslotte over de ontwikkeling van kinderen. Passend onderwijs is een goed initiatief, maar het kan niet zo zijn dat wij dit als leerkracht alleen vorm moeten geven.

Literatuurlijst

Burg, C. van der (2009). *Zó motiveer je leerlingen*. CPS, februari 2009. Binnengehaald op 7 november 2015 van <file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Zo%20motiveer%20je%20leerlingen%20-%20VTTA%202009.pdf>

Burg, C. van der (2009). *Goede voorbereiding is het halve werk*. CPS, maart 2009. Binnengehaald op 7 november 2015 van <file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/ADSL in de klas.pdf>

Burg, C. van der (2009). *ADSL concreet*. CPS, april 2009. Binnengehaald op 7 november 2015 van <file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/ADSL een concrete-werkvorm uitgewerkt.pdf>

Duerings, J., Linden, B. van der, Schuurs, U. & Strating H. (2011). *Op woordenjacht, Creatief en effectief werken aan woordenschatontwikkeling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Förrer, M., Jansen, L., Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen! Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale leerbehoeften*. Amersfoort: CPS. Binnengehaald op 7 november 2015 van <http://www.klimoprotterdam.nl/docs/cooperatief-leren-voor-alle-leerlingen.pdf>

Holterman, S. (2014). *Zo verhoog je de woordenschat van leerlingen: Maak gebruik van woordleerstrategieën*. JSW, 2014/07. Binnengehaald op 28 mei 2014 van http://www.jsw-online.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2014/07_maart_2014/98-07%20holterman-woordleerstrategieen.pdf

Huizinga, H. (2005). *Taal en didactiek, Woordenschat*. Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff

Joosten, E. & Riemens, C. (2012). *Woordenschatonderwijs: zesstappenaanpak*. JSW, 2012/05. Binnengehaald op 18 juli 2014 van http://www.jsw-online.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2012/05_januari_2012/jrg96-januari2012-joosten-riemens-zesstappenaanpak.pdf

Joosten, E. & Riemens, C. (2011). *Een zesstappenaanpak voor de directe instructie van school- en vaktaal*. Tijdschrift Taal, 2011/04. Binnengehaald op 26 juli 2014 van http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-4/Tijdschrift_Taal_4.pdf/

Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling; Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Drukkerij MacDonald/SSN

Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). *Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel?* Nieuw Meesterschap, 3 (2), 29-33. Apeldoorn/Antwerpen: Garant

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Nulft, D. van den; Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen. Pag. 48

Slavin, R.E. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What we know, what we need to know*. Binnengehaald op 14 december 2015 van <http://socialfamily535.pbworks.com/f/slavin1996%5B1%5D.pdf>

Stichting Leerplanontwikkeling (2001). *Onderwijsleermiddelen zml: Coöperatief leren: leren samenwerken en leren door samen te werken*

Strating, H., Duerings, J. & Linden, B. van der (2011). *Op woordenjacht: een impuls geven aan woordenschatdidactiek op de basisschool*. Tijdschrift Taal, 2011/04. Binnengehaald op 28 mei 2014 van http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/tt2-4/Op_woordenjacht.pdf/

Thesis (2015). *Leerfasen Kolb*. Binnengehaald op 11 januari 2016 van <http://www.thesis.nl/testen/kolb>

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Projectbureau Kwaliteit PO-raad: een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces. Binnengehaald op 26 juli 2014 van [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/taa2/uitvoering/Werken/Bijeenkomst%203/Verhallen,%20M.%20\(2009\)%20Meer%20en%20beter%20woorden%20leren.%20Den%20Haag-PO%20Raad.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/taa2/uitvoering/Werken/Bijeenkomst%203/Verhallen,%20M.%20(2009)%20Meer%20en%20beter%20woorden%20leren.%20Den%20Haag-PO%20Raad.pdf)

Vernooy, K. (2011). *Een goede woordenschat; De basis voor een goede schoolloopbaan*. Projectbureau Kwaliteit PO-raad: Taalpilots (2011). Binnengehaald op 30 mei 2014 van [file:///C:/Users/Rian/Downloads/Een_goede_Woordenschat_voor_een_goede_schoolloopbaan%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rian/Downloads/Een_goede_Woordenschat_voor_een_goede_schoolloopbaan%20(2).pdf)

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, M.I.T. Press

Word Stream (2015). *Words have power*. Binnengehaald op 20 maart 2016 van <http://www.wordstream.com/blog/ws/2015/04/08/persuasive-landing-pages>

Bijlagen

Bijlage 1: Artikel: Maak gebruik van woordleerstrategieën

**Taal**

Zo verhoog je de woordenschat van leerlingen

Maak gebruik van woordleerstrategieën

Hoe bevorder je de woordenschatontwikkeling van leerlingen? Het antwoord ligt voor een groot deel bij henzelf. Wanneer ze met woordleerstrategieën zelf betekenissen van onbekende woorden kunnen achterhalen, verhoogt dit niet alleen hun woordenschat maar ook hun motivatie.

Sharon Holterman
is groepsleerkracht en
onderzoekcoördinator
op Academische
Opleidingschool de
Lindert in Raalte

W

oordenschatonderwijs staat de laatste jaren sterk in de belangstelling. Een eerste belangrijke reden hiervoor is de aangekoonde samenhang van woordenschat van leerlingen met andere vakgebieden, zoals onder andere begrijpend lezen, technisch lezen en wereldoriëntatie. Een tweede reden is

dat woordenschat de sleutel blijft te zijn voor het succes dat leerlingen in het onderwijs zullen hebben. Daarnaast is een uitgebreide woordenschat, als sociale functie, hard nodig binnen de huidige en toekomstige maatschappij. Onderwijskundigen spreken hun zorg uit over het onvoldoende aantal woorden dat leerlingen beheersen en pleiten voor een structurele en effectieve woordenschatdidactiek en -aanpak (Cunningham et al., 2005; Graves, 2009).

Op welke wijze kan het woordenschatonderwijs effectief worden vormgegeven om de woordenschatontwikkeling te bevorderen? Het antwoord op deze vraag ligt voor een groot deel bij de leerling zelf. Wanneer leerlingen door middel van woordleerstrategieën zelf in staat zijn om betekenissen van onbekende woorden te achterhalen, verhoogt dit naast de motivatie ook de woordenschat aanzienlijk.

Incidenteel en intentioneel

Een van de kerndoelen van het basisonderwijs is dat leerlingen een adequate woordenschat verworven. Volgens Van den Nulff en Verhallen (2009) gaat het bij woordenschat enerzijds om het leren van nieuwe betekenissen en het uitbreiden van het achterliggende kennisstelsel. Anderzijds is het leren van woorden volgens hen noodzakelijk om lessen binnen verschillende vakgebieden goed te kunnen volgen. Wie minder woorden kent, beschikt over minder sleutels om nieuwe kennis te verwerven. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen incidenteel woordenschatonderwijs en intentioneel woordenschatonderwijs. Met incidenteel woordenschatonderwijs komen woordbetekenissen min of meer toevallig aan de





Jorgen Kluze Dronaal

orde. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het lezen van teksten, maar zal ook veelal buiten school plaatsvinden. Bij intentioneel woordenschatonderwijs wordt doelbewust gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat. Sommige leerlingen hebben meer instructies, gerichte hulp of een andere aanpak nodig om tot een diepere woordenschat te komen. Dat is iets dat iedere leerkracht zal herkennen. Maar een woordleerstrategie heeft voor elke leerling een positief effect.

Woordleerstrategieën

Wat houdt een woordleerstrategie in? Een woordleerstrategie stelt leerlingen in staat zelf de betekenis van onbekende woorden te achterhalen en door een actieve benadering van het onbekende woord, de betekenis te onthouden. Er zijn vier belangrijke woordleerstrategieën die de leerlingen helpen zelf betekenis te vinden aan lastige of onbekende woorden (Baumann, Wise, & Edwards, 2007; Graves, 2009). De strategieën zijn verwerkt binnen een kwaliteitskaart. Deze kwaliteitskaart kan

worden ingezet als stappenkaart voor de leerlingen (zie pagina 32). De keuze voor de strategie is afhankelijk van het vakgebied en de context. Een voorbeeld: het woord 'goederenloods' kan worden opgezocht in het woordenboek, waardoor er gebruik wordt gemaakt van de strategie navragen. Echter, bij dit woord kan ook gebruik worden gemaakt van de eigen kennis, waarbij het woord kan worden opgesplitst in 'goederen' en 'loods'. Wellicht kent de leerling wel de betekenis van deze twee woorden afzonderlijk en kan hij de woorden samenvoegen om tot een nieuwe betekenis te komen. Ook de strategie gebruiken van de context kan worden toegepast. Een dergelijke contextzin kan zijn: 'Door deze opslagplaats worden de spellen langdurig bewaard'. De betekenis kan op deze manier wellicht worden afgeleid door naar de zinnen te kijken die om het woord heen staan.

Voor een toename van de woordenschat op zowel incidentele als intentionele wijze is het belangrijk dat alle vier de woordleerstrategieën

Bij intentioneel woordenschatonderwijs wordt doelbewust gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat

Stimuleer samenwerking
tussen leerlingen bij het
in oefenen van een
strategie



Kwaliteitskaart

Instructiestap:

Geef een expliciete
beschrijving van de woord-
leerstrategie en leg het
duidelijk uit.

Model de woordleerstrategie door een (contextueel) voorbeeld te geven en uit te voeren.

Begleid de leerlingen bij het inoefenen van de woordleerstrategie.

Laat de leerlingen de woordleerstrategie zelfstandig toepassen.

Besprek de gehanteerde woordleerstrategieën en laat dit regelmatig terugkomen.

Toepassing

Kies per leer één woordleerstrategie uit die wordt aangeboden. Zorg er wel voor dat alle woordleerstrategieën vlak achter elkaar worden aangeboden, zodat leerlingen zelf kunnen kiezen welke strategie ze gaan toepassen.

Laat zien hoe de woordleerstrategie wordt toegepast door het hardop te benoemen en voor te doen.

Stimuleer samenwerking tussen leerlingen bij de inoefening van de woordleerstrategie. Zorg voor voldoende (junior)woordenboeken en eventueel de beschikking tot internet.

De leerlingen weten hoe de woordleerstrategie wordt toegepast en voeren dit zelfstandig uit. Geschikte lessen hiervoor kunnen zijn: vijf lezen, begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen, taal, aardrijkskunde, geschiedenis, natuur of Engels.

Laat de leerlingen benoemen voor welke woordleerstrategie ze hebben gekozen, hoe ze het hebben toegepast en laat het oefenen met woordleerstrategieën regelmatig terugkomen.

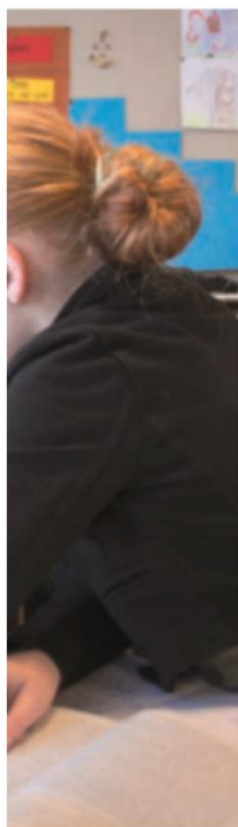
worden aangeleerd. Volledige toepassing van de vier strategieën zorgt ervoor dat de leerlingen meerdere mogelijkheden hebben om achter een betekenis te komen. Wanneer leerlingen bekend zijn met deze strategieën zullen ze dit niet alleen toepassen op school maar ook in alle andere situaties buiten het onderwijs waar bij ze met onbekende woorden worden geconfronteerd. De afhankelijkheid van een leerkracht of een andere volwassene neemt af, nu ze heb-

ben geleerd om zelf hun eigen woordenschat uit te breiden. Maar voordat het zo ver is, ligt er een belangrijke taak bij de leerkracht.

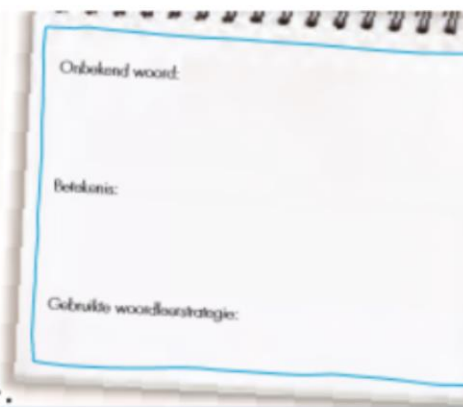
Directe leerkrachtinstructie

Het achterhalen van woordbetekenissen en het verwerven van woordbegrip is een langdurig en actief proces voor zowel de leerling als de leerkracht. Woordleerstrategieën zullen enkel door de leerlingen gebruikt worden wanneer deze goed worden uitgelegd door de leerkracht. Een tweede kwaliteitskaart kan worden ingezet als leerkrachtinstructie voor het aanleren van de woordleerstrategieën bij leerlingen (zie de kwaliteitskaart op deze pagina).

Leerlingen passen de aangeleerde strategieën zeer snel toe, nadat ze ze de verschillende voorbeelden hebt uitgelegd. In het kader van de studie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit is er een studie uitgevoerd naar het effect van directe instructie bij woordleerstrategieën op de woordenschat van leerlingen binnen de groepen 5 t/m 8 (J. Holleman,



Jürgen Klein Dorland



In de praktijk:

Ideeën voor in de klas

Het aanbieden van de woordleerstrategieën resulteert door de tips in dit artikel mogelijk al snel in een verbeterde woordenschat en een verhoogde motivatie bij leerlingen. Pas de leerkrachtinstructie toe bij het aanleren van de woordleerstrategieën (zie de stappen van de kwaliteitskaart op pagina 34). Zorg voor voldoende (junior)woordenboeken of de mogelijkheid om de betekenis op te zoeken op de computer (digitaal woordenboek). Vergroot de kwaliteitskaart met daarop de woord-

leerstrategieën en hang ze goed zichtbaar op in de klas en herhaal ze regelmatig. Maak eventueel voor iedere leerling een klein kaartje met daarop de woordleerstrategieën (eventueel visualiseren door middel van een pictogram). Laat de leerlingen onbekende woorden verzamelen in hun schrift of een zelfgemaakt woordenboek zoals op het nabbieboekje hierboven. Op die manier kunnen de leerlingen op een geschikt moment zelfstandig de betekenis achterhalen en de bijbehorende strategie aangeven.

Groep	5*	5	6*	6	7*	7	8*	8
WS pretest	49.00	60.19	66.90	71.31	78.88	77.55	95.92	97.04
WS posttest	59.74	65.12	71.06	73.77	92.36	82.58	101.24	97.77

Tabel 1 Woordenschattoetsen op de pretest en posttest

2013). Uit de resultaten (zie tabel 1) blijkt dat de scores van de groep leerlingen die de woordleerstrategieën expliciet aangeboden kregen naast het volgen van de reguliere taal-instructie (zie toevoeging * in tabel), significant verschilden van de groep leerlingen die deze woordleerstrategieën niet kregen aangeboden. De eerste groep leerlingen is gemiddeld meer vooruit gegaan op woordenschat dan de leerlingen die enkel de reguliere taal-instructie ontvingen. Om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten is er gewerkt met een pre- en posttest, waarbij onder andere de Cito-toets Woordenschat is afgenomen. De resultaten in tabel 1 ondersteunen de voorspelling dat directe instructie bij woordleerstrategieën gebruikt kan worden om de woordenschat van leerlingen te verhogen.

Het blijft van belang om de woordleerstrategieën af en toe opnieuw onder de aandacht te brengen. Het zal voor zowel leerkrachten als leerlingen het meeste opleveren als de strategieën worden geïntegreerd binnen verschil-

lende vakgebieden. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan taallessen, begrip-pend lezen, vrij lezen, aardrijkskunde, geschiedenis of Engels. Voor de leerkracht betekent dit tijds-winst binnen het rooster door de integratie bin-nen andere vakgebieden en de leerlingen krij-gen hierdoor de gelegenheid om de vier verschillende strategieën volledig te kunnen toepassen. ■

LITERA-TUUR!

- Baumann, F., Ware, D., & Edwards, E. (2007). Bumping into spicy, tasty words that cold your tongue: A formative experiment on vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 61, 108-122.
- Cunningham, J.W., Spadaccia, S.A., Erickson, K.A., Koppenhaver, D.K., Sturm, J.M., & Yoder, D.E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly*, 40, 1042-7.
- Crowes, M.E. (ed.) (2009). *Essential readings on vocabulary instruction*. New York: Teachers College Press.
- Van den Nulst, D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Holerman, S. (2013). *Het effect van directe leerkrachtinstructie woordleerstrategieën op de receptieve woordenschat*. Masterthesis Faculteit Onderwijswetenschappen. Hierlen: Open Universiteit.

Kijk voor meer artikelen over **woordenschat** in het digitale archief op de website: www.psw-online.nl/psw/archief

Bijlage 2: Planning onderzoek

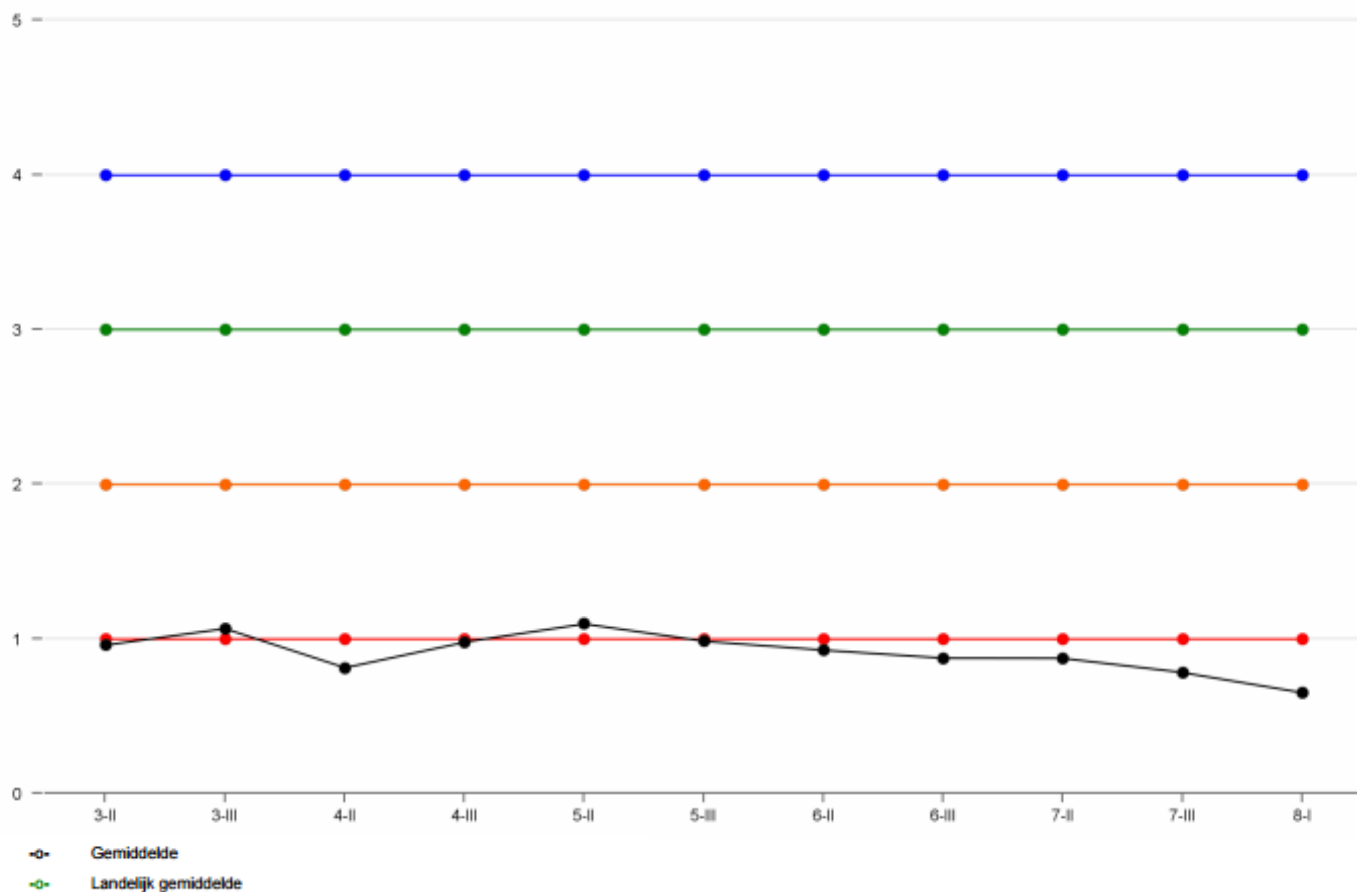
Wanneer	Wie	Wat
September/oktober 2015	Leerkracht Leerkracht Leerkracht	Analyseren van de toetsgegevens Cito woordenschat en methode TA4 groep 6 en 7. Literatuur lezen. Hoofdstuk 1, 2 en 3 afronden.
November/december (3 weken)	Leerkracht en groep 7 Groep 7 Leerkracht	Starten met uitvoering in de praktijk: TA4 thema 3 werken volgens de interventies. Iedere activiteit waarderen met de schaalvragenlijst. Bijhouden logboek.
December/januari	Leerkracht	Analyseren van de gegevens. Schrijven hoofdstuk 4.
Januari/februari	Leerkracht	Afschrijven onderzoek. Hoofdstuk 1, 2 en 3 aanpassen naar aanleiding van feedback.
Februari/maart	Leerkracht	Schrijven hoofdstuk 4. Schrijven hoofdstuk 5. Toets praktijkgericht onderzoek afronden.

Bijlage 3: Figuur 2: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal: 2011-2015

5. Overig: CITO Woordenschattoets LOVS - Totaal

Hoofdlocatie in 2011 / 2012 - 2014 / 2015

Gemiddelde groepsniveauwaarde

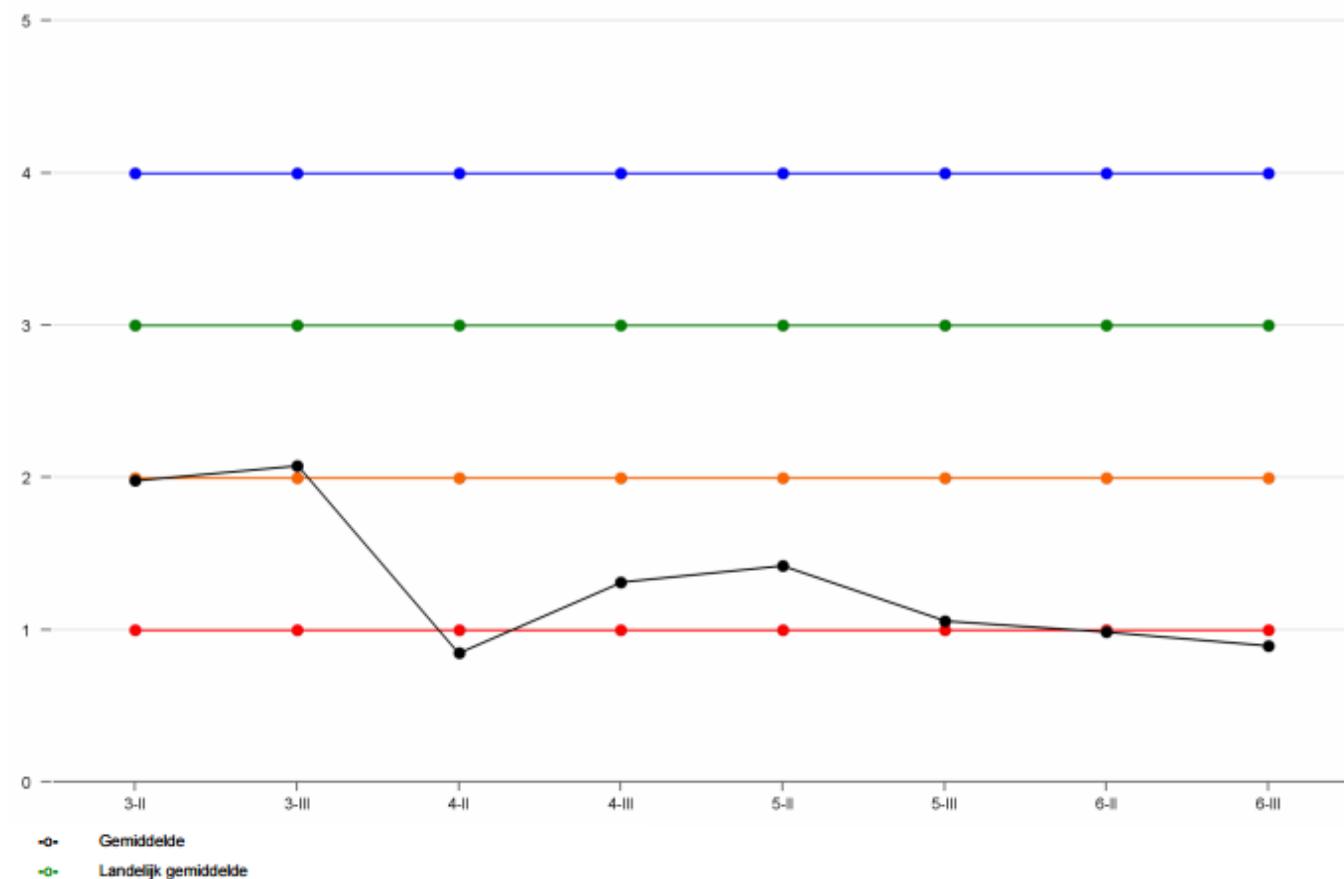


Bijlage 4: Figuur 3: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal groep 7: 2011-2015

2015 / 2016 - 7a (leerjaar 7) - CITO Woordenschattoets LOVS - Totaal

Hoofdlocatie in 2011 / 2012 - 2014 / 2015

Gemiddelde groepsniveauwaarde



Bijlage 5: Cito Woordenschat. Het gemiddelde totaal: 2011-2015

Groep 7a (2015 / 2016)

Per groep

Per toetsserie, toets en toetsonderdeel

Per datum

Niveaubaar

WST	WST	WST		WST	WST	WST	WST	WST	WST	WST	WST	WST	WST
11/12	11/12	11/12	11/12	12/13	12/13	12/13	12/13	13/14	13/14	13/14	13/14	14/15	14/15
11/12	11/12	11/12	11/12	12/13	12/13	12/13	12/13	13/14	13/14	13/14	13/14	14/15	14/15
3	4	3	4	4	5	4	5	6	5	5	6	6	6
II	II	III	III	II	II	III	III	II	II	III	III	II	III
02	02	05	05	01	02	05	05	01	02	06	06	01	06
06-02-12	07-02-12	16-06-12	16-06-12	30-01-13	01-02-13	23-06-13	29-06-13	29-01-14	04-02-14	06-06-14	23-06-14	21-01-15	25-06-15
06-02-12	07-02-12	16-06-12	16-06-12	30-01-13	01-02-13	23-06-13	29-06-13	29-01-14	04-02-14	06-06-14	23-06-14	21-01-15	25-06-15
LOVS M3	LOVS M4	LOVS E3	LOVS E4	LOVS M4	LOVS M5	LOVS E4	LOVS E5	LOVS M5	LOVS M5	LOVS E5	LOVS E5	LOVS M5	LOVS E5
LOVS M3	LOVS M4	LOVS E3	LOVS E4	LOVS M4	LOVS M5	LOVS E4	LOVS E5	LOVS M5	LOVS M5	LOVS E5	LOVS E5	LOVS M5	LOVS E5
WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS
WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS	WS
0,7		0,6		0,5		2,8			0,8	0,9		0,8	0,8
2,3		2,5		1,2		2,6			1,9	2,6		3,5	3,4
1,0		1,3		1,0		2,2			2,8	1,8		2,0	2,2
				1,3		1,0			1,3	0,8		1,5	0,9
3,7		4,3		3,0		2,8			4,1	3,8		2,4	2,2
									0,7	0,6		0,6	0,8
	2,4		3,0		3,7		2,0	2,0			3,0		
1,2		1,0		0,6		0,9			0,9	0,8		1,7	0,9
1,4		1,0		0,8		1,8			1,6	1,2		1,0	0,9
3,3		4,0		1,0		1,0			2,2	0,7		1,3	2,2
2,3		3,5		2,6		3,0			3,4	2,6		3,8	2,0
3,0		3,0		3,3		3,0			4,5	4,6		4,3	4,1
	0,7		0,8						3,0	2,9		3,0	0,8
1,2		1,0		1,0		0,8			2,4	1,2		1,0	1,0
						1,2			2,0	1,0		1,3	1,2
0,8		0,7		0,6		0,9			0,5	1,6		0,8	0,5
				1,2		1,8			1,6	1,4		0,9	0,9
4,0		4,5		2,8		4,0			1,9	4,3		3,8	3,4
3,7		4,5		3,7		4,2			4,3	4,1		2,6	3,2
4,3		3,5		4,3		4,8			4,5	4,3		4,1	4,0
4,0		4,0		3,7		1,8			3,0	3,0		3,5	2,8
												3,5	4,3
1,8		1,0		0,7		0,9			0,6	0,9		0,9	0,8
2,0	0,7	2,1	0,8	0,9	4,2	1,5	1,0	1,0	1,2	1,1	3,1	1,0	0,9
19%	0%	31%	0%	6%	0%	16%	0%	0%	19%	19%	0%	9%	14%
25%	0%	19%	50%	22%	100%	11%	0%	0%	14%	10%	100%	27%	14%
13%	50%	6%	0%	11%	0%	21%	100%	100%	19%	14%	0%	14%	23%
25%	0%	6%	0%	33%	0%	32%	0%	0%	24%	24%	0%	18%	9%
19%	50%	38%	50%	28%	0%	21%	0%	0%	24%	33%	0%	32%	41%

Bijlage 6: Notulen vergadering

Notulen teamvergadering

Datum: 23-09-2014

Notulist: N.

1. Opening.
2. Notulen vorige vergadering:
 -
3. Mededelingen vanuit directie/IB/ICT:
 - De broer van G. is donderdag plotseling overleden. G. is daarom deze week niet aanwezig. Hij verwacht maandag weer aanwezig te zijn.
 - M. is zaterdag bevallen van een zoon: J.
 - Wanneer kinderen niet aan een ouder meegegeven mogen worden, wordt dit gehandhaafd. De eigen veiligheid van andere kinderen en de collega's blijft hierin voorop staan.
 - Op 20 januari zal er een inspectiebezoek plaatsvinden. Als voorbereiding op het bezoek komt K., SKPO, op 7 oktober op school.
 - Het is belangrijk dat iedereen zijn notities invoert in Parnassys. Let er op dat je alleen de nodige notities invoert en let op subjectieve toevoegingen.
Als reactie hierop komt het vele documenteren ter sprake. R. gaat dit inbrengen bij het plenum.
 - M. heeft een handleiding gemaakt voor ICT-lessen voor de groep 4 t/m 8. Deze handleiding komt in plaats van Basis Bits. De lessen starten midden groep 4.
 - S. deelt briefjes uit voor de vervangers. Noteer je gegeven van basispoort en plak dit briefje op je computer.
 - S. vraagt om je mail regelmatig te lezen.
 - Heutink komt met een toolbar (Teach with a touch). Deze toolbar is plaatsvervanger van de essentials. Aan de Planetenlaan staat de toolbar al op de computer, voor de Turfveldenstraat is het aangevraagd.
 - De tablets laten nog even op zich wachten. De Prowise tablet leek geschikt, maar Taal Actief 4 werkt er niet op. S. en M. gaan kijken naar een alternatief.
 - Blauwe planeet en Speurtocht zijn nog niet beschikbaar in Basispoort. Hier wordt aan gewerkt.
 - Er is een facebookpagina voor de basisschool. J. en P. worden gevraagd om de site regelmatig te controleren.
4. Evaluatie schoolbibliotheek en infoavonden:

Aan de Turfveldenstraat loopt de bibliotheek. De leerkrachten organiseren dit zelf wanneer zij met de klas in het computerlokaal zijn. Aan de Planetenlaan loopt het nog niet zoals gewenst. De bezoektijden zijn niet praktisch. De ouders zijn nog wat onwetend en mogen meer geïnformeerd worden. De afspraak bij R. aan te geven waar je tegenaan loopt. Daarnaast wordt het voorstel gedaan om ook te evalueren met de ouders die helpen. Infoavonden zijn niet besproken.

5. Kinderboekenweek:

Het thema is Feest, het liedje van kinderen voor kinderen wordt in de klassen aangeleerd. Er staan verschillende lessuggesties op de mail. De materialen zijn besteld. N. zorgt voor de boeken.

6. Mail:

Zie ICT.

7. Onderzoek Woordenschat

R. gaat onderzoek doen naar het vergroten van de woordenschat van de kinderen in haar groep. Dit gaat ze doen door activerende werkvormen te gebruiken bij het inoefenen van de woorden. R. vraagt waar het team tegenaan loopt omtrent woordenschatonderwijs aan de kinderen en wat ze anders willen zien. Reacties: S., S. en L. vinden dat de kinderen te weinig betrokken zijn bij het leren van de nieuwe woorden, ze willen kinderen meer betrekken bij het proces: hoe kunnen we ze meer verantwoordelijk maken voor hun eigen leren? E. duidt het niveau verschil aan met de oude methode. De oude methode was volgens heb te eenzijdig en daardoor werden er te weinig resultaten geboekt. S. voegt hieraan toe dat de woorden uit de oude methode niet meer passen bij de belevingswereld van de kinderen. R. sluit hierop aan en vindt ook dat de nieuwe methode een hoger niveau heeft, er is een hiaat. R. vindt ook dat de huidige methode te weinig aandacht besteed aan het consolideren van de woorden. Het aanbieden is leerkrachtgebonden, het verwerken is te simpel en heeft te weinig interactie.

8. Rondvraag:

E.: Geef je mening over de rapporten (mis je iets/ mag er iets anders). Blijf ook ideeën mailen voor PBS, er is pas 1 reactie.

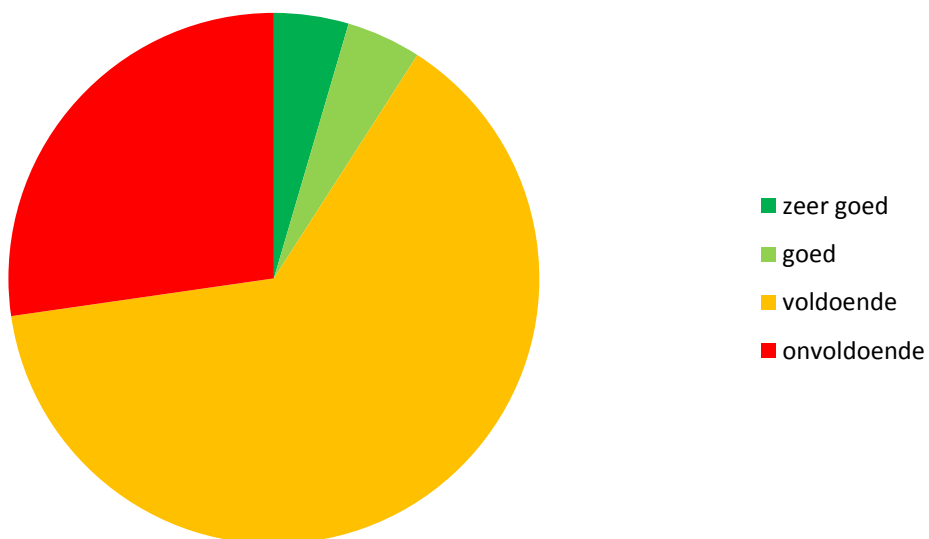
S.: Er was afgesproken om zorgleerlingen op de agenda te zetten, dit gebeurt nog niet. Vanaf de volgende vergadering staat het op de vergadering.

S.: Nodigt ons uit voor een concert waarin ze speelt met de harmonie.

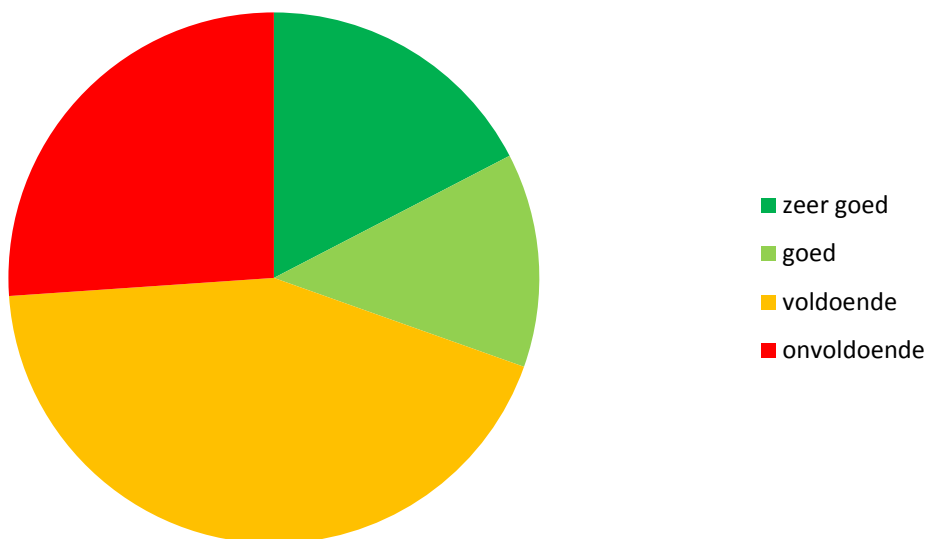
N.: Denken jullie aan het tijdschriftenabonnement wat je voor je klas mag uitzoeken?

Bijlage 7: Analyse Taal Actief 4 woordenschat

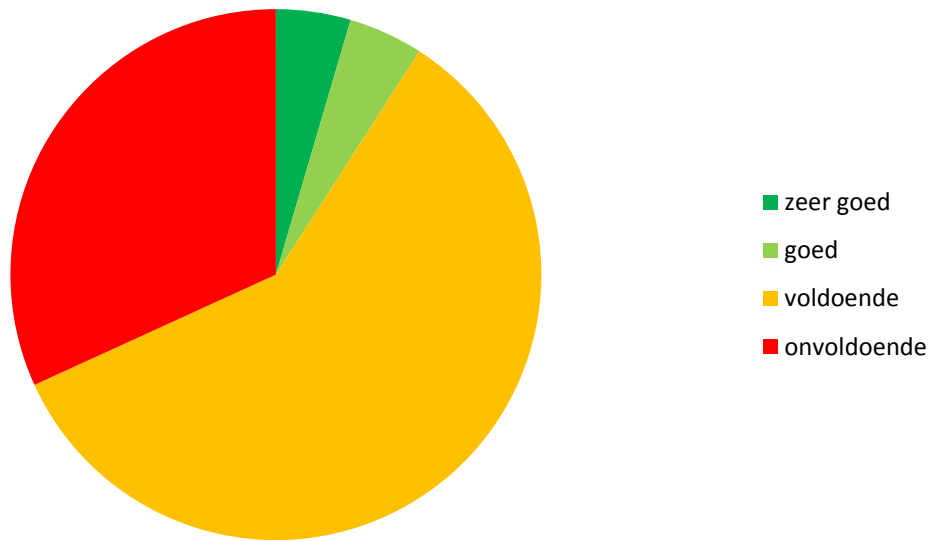
TA4 groep 6 thema 1



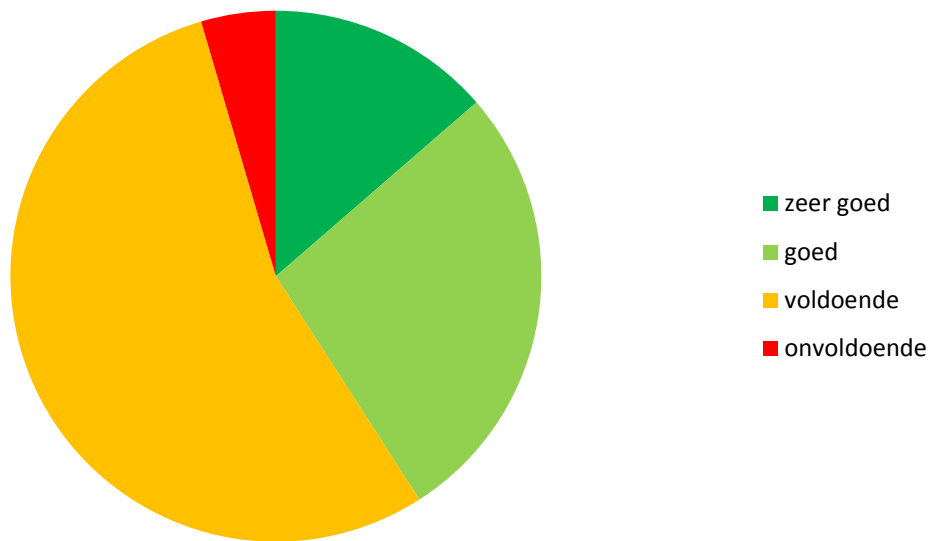
TA4 groep 6 thema 2



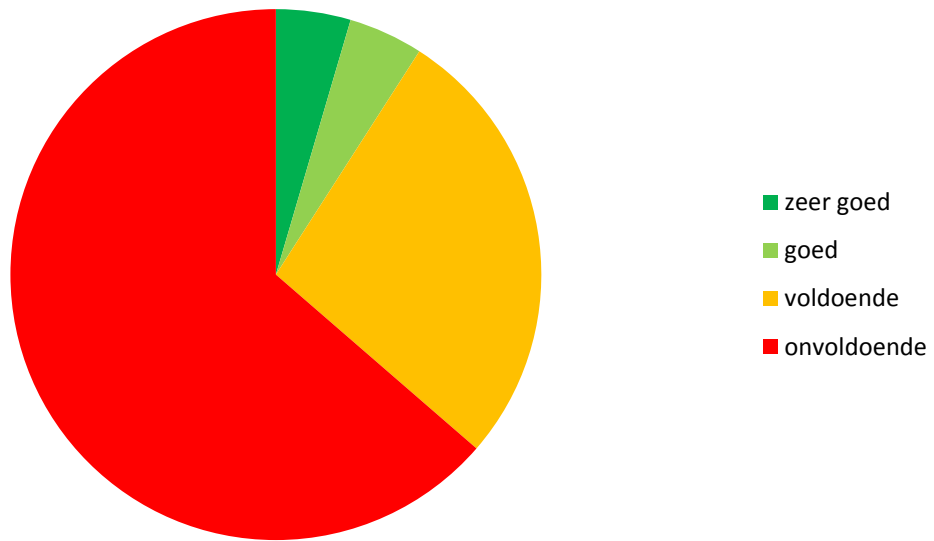
TA4 groep 6 thema 3



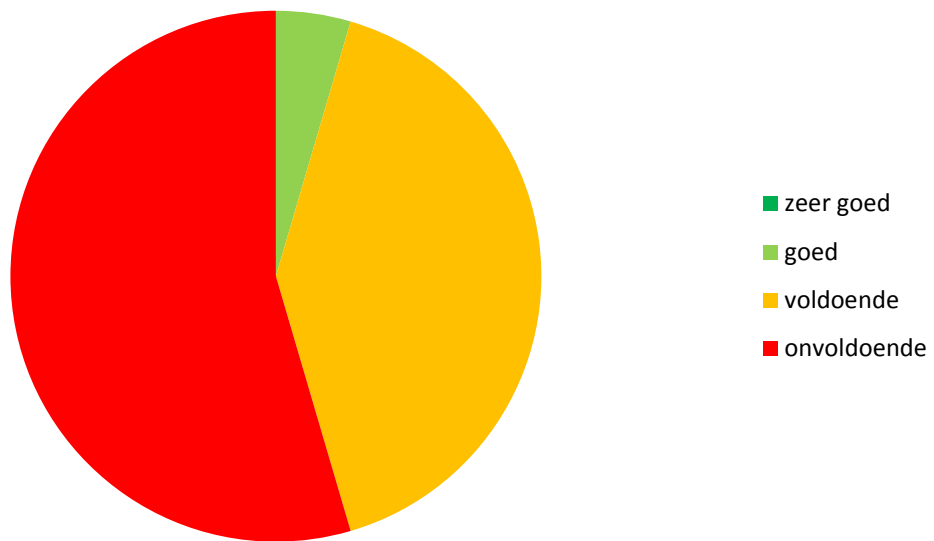
TA4 groep 6 thema 4



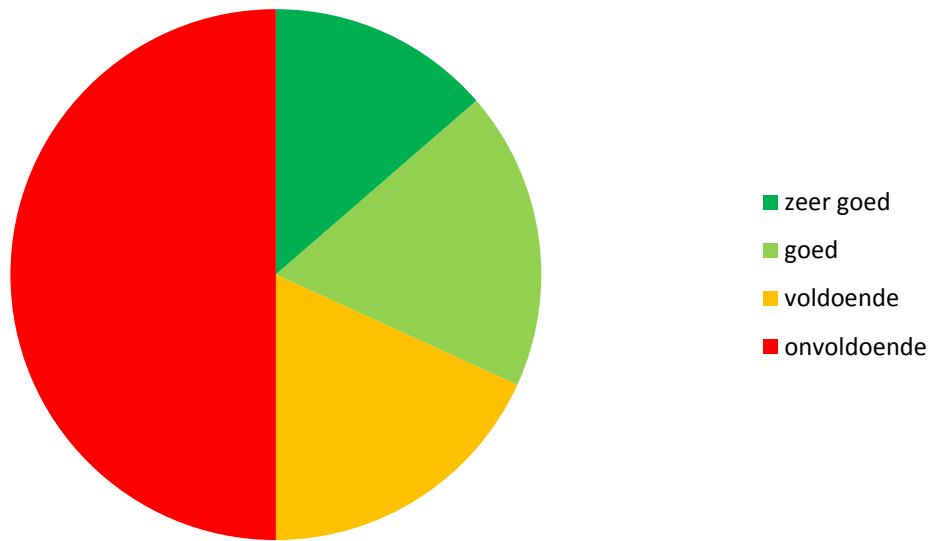
TA4 groep 6 thema 5



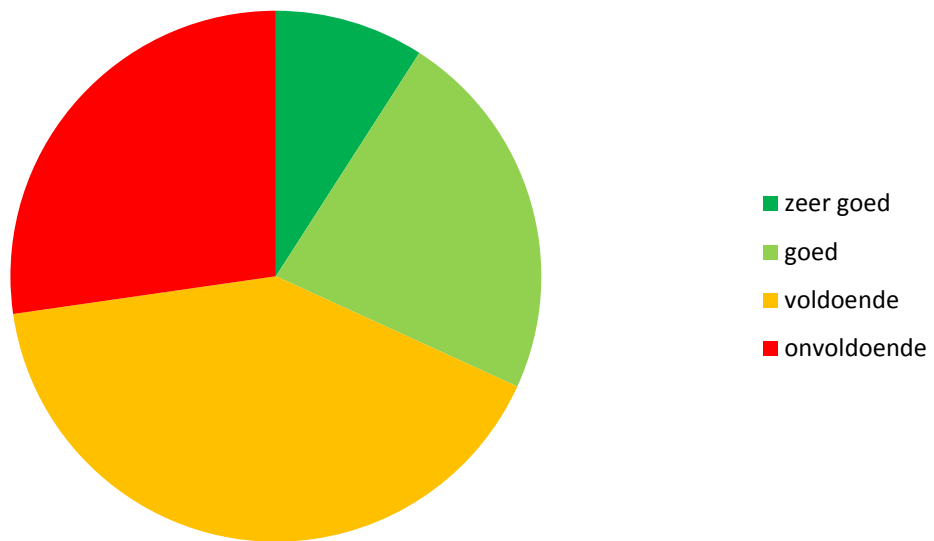
TA4 groep 6 thema 6



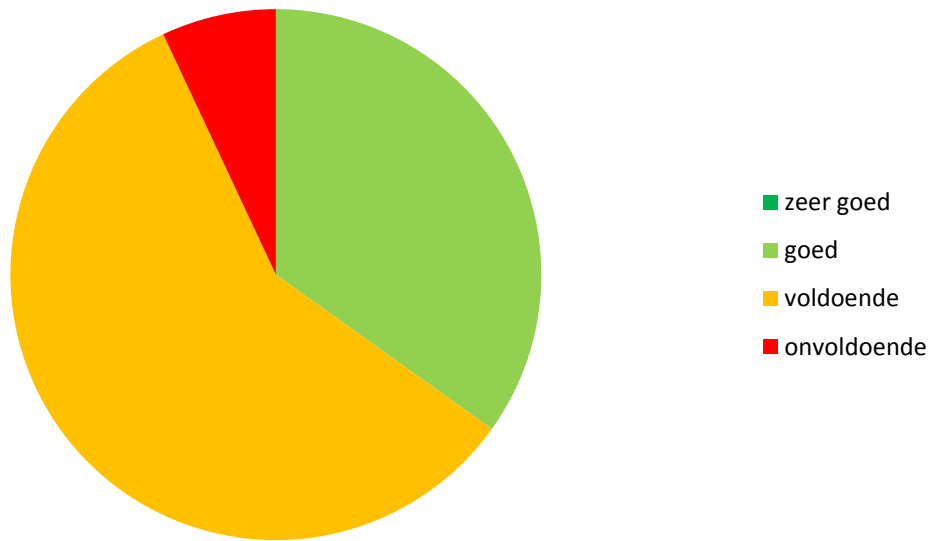
TA4 groep 6 thema 7



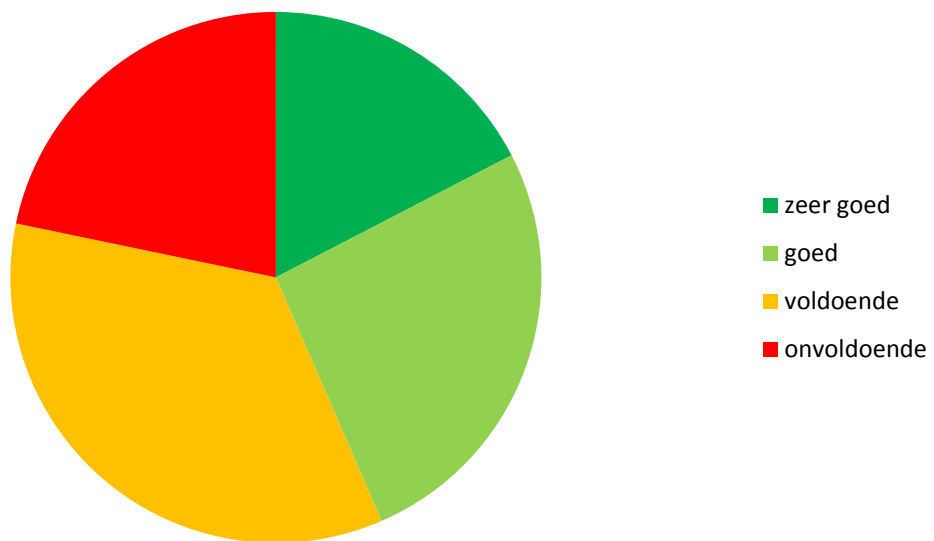
TA4 groep 6 thema 8



TA4 groep 7 thema 1



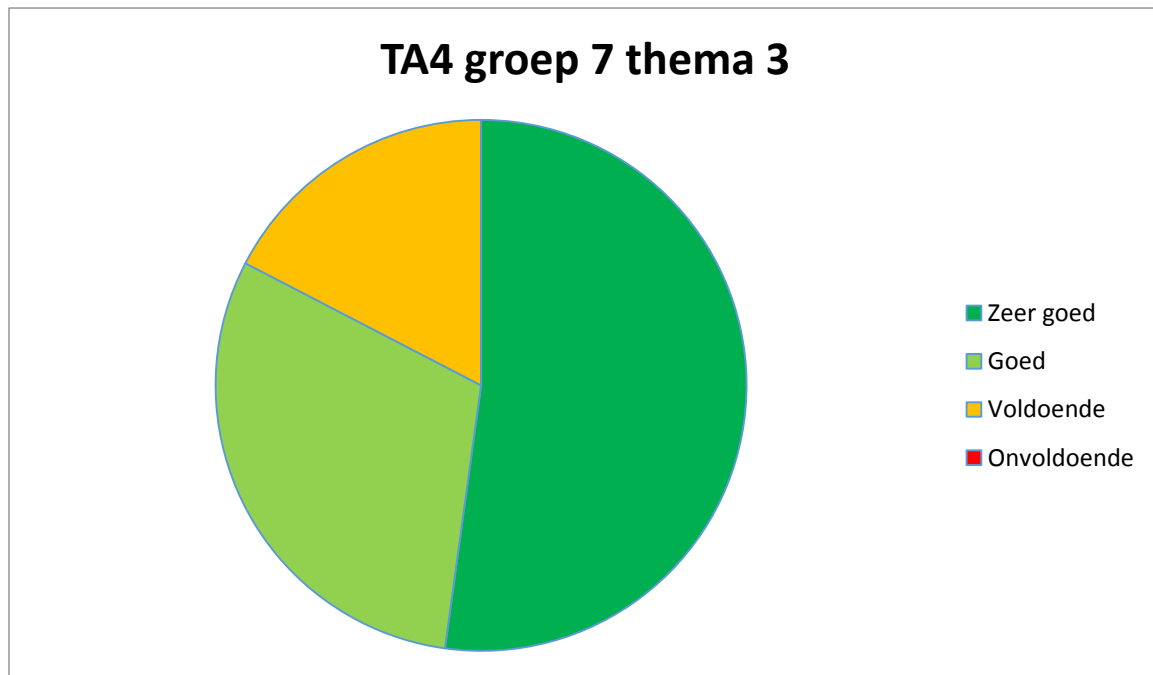
TA4 groep 7 thema 2



Bijlage 8: Schaalvragenlijst leerlingen

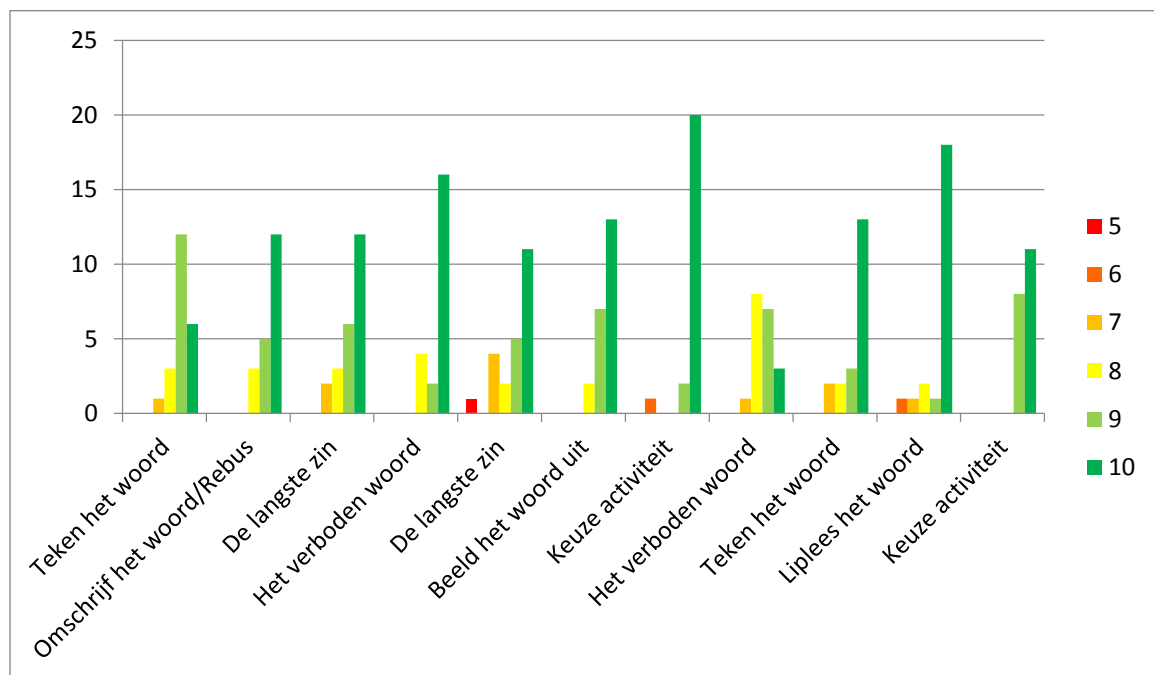
Activiteit:	Naam:
Dit vond ik van de activiteit:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
De aangeboden woorden:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Mijn samenwerking:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Mijn inzet:	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Dit wil ik nog kwijt:	

Bijlage 9: Analyse Taal Actief 4 woordenschat

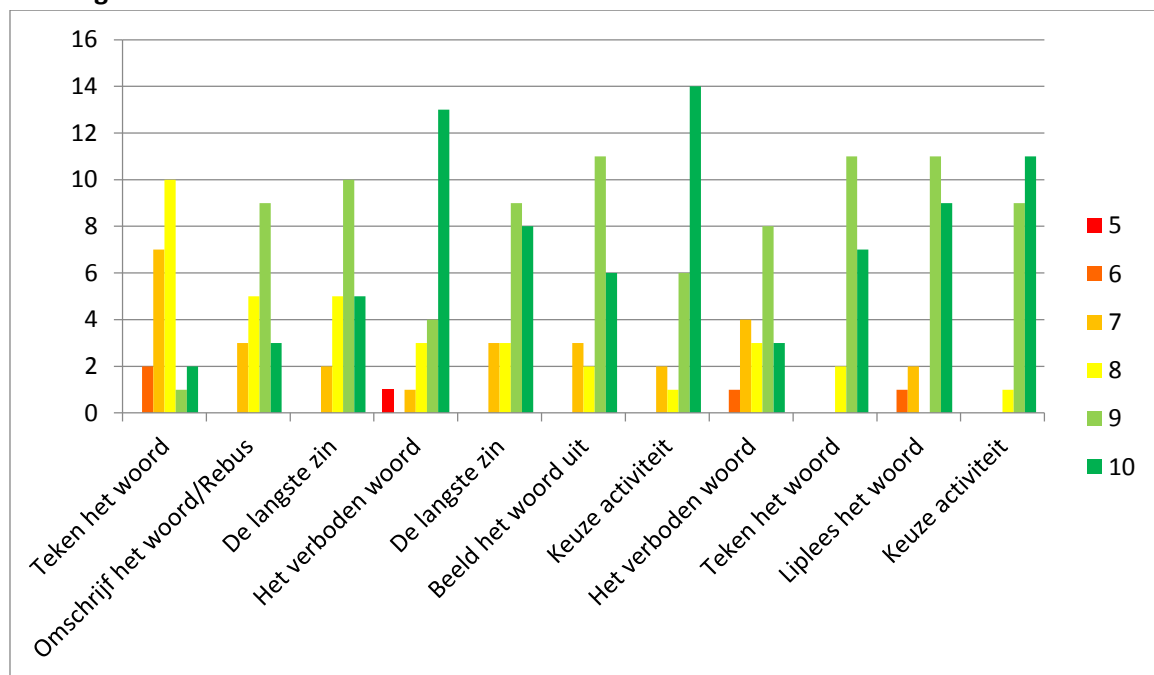


Bijlage 10: Analyse waardering activerende werkvormen woordenschat

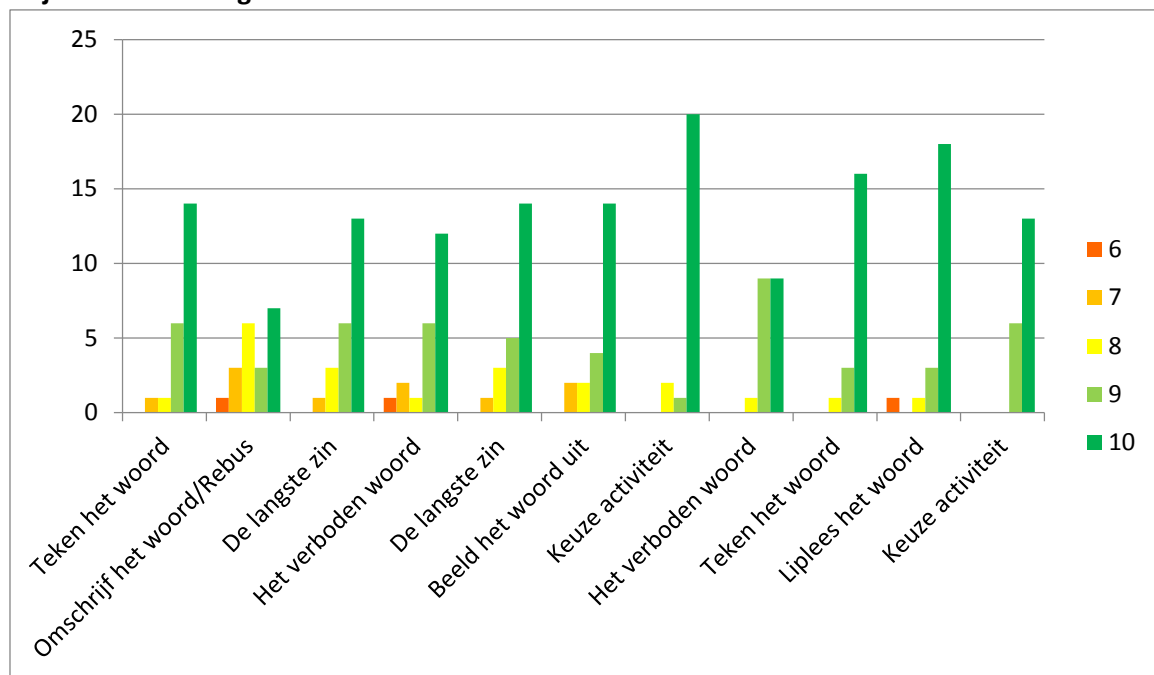
Dit vond ik van de activiteit:



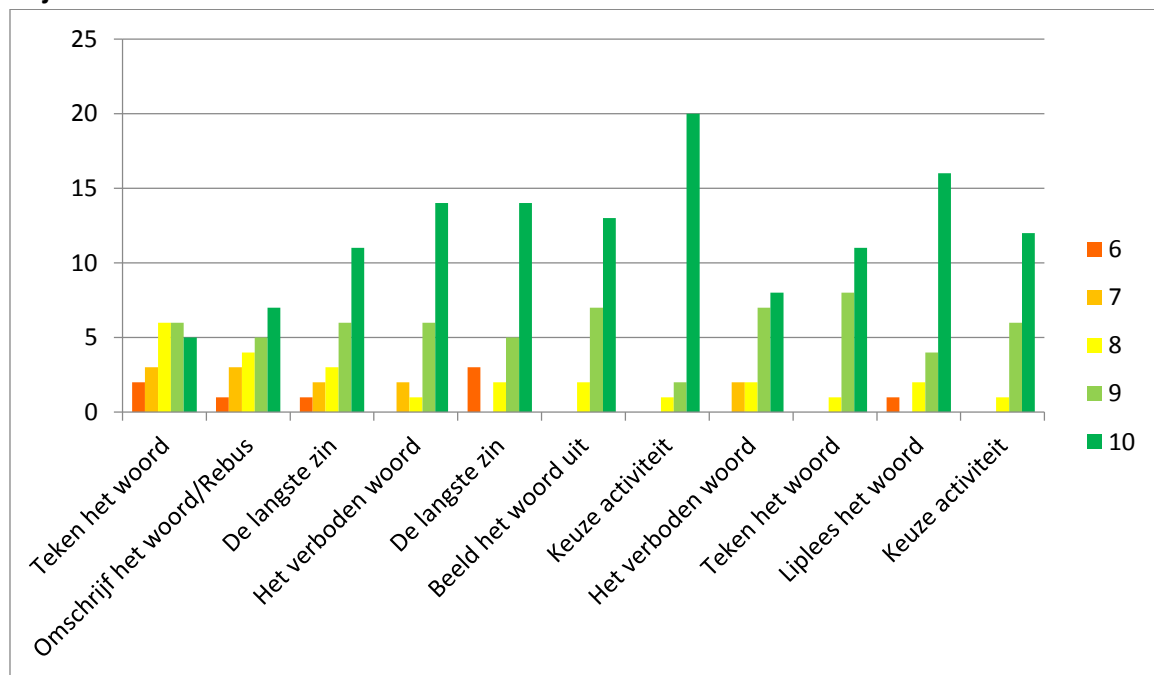
De aangeboden woorden:



Mijn samenwerking:



Mijn inzet:



Bijlage 11: Logboek

17 november 2015:

Activiteit: Teken het woord.

Activiteit: 7

Ruimte/Voorbereiding: 10

Betrokkenheid: 8

Feedback: 5

Leerlingen zijn enthousiast over de activiteit, zijn betrokken aan het werk. Ik zie de leerlingen tekenen, de andere leerling kijkt en raadt. Enkele leerlingen kijken niet naar de tekening en zijn op de omgeving of een andere leerling gericht tijdens het wachten.

Nadeel van deze activiteit dat de kinderen zich teveel richten op het tekenen i.p.v. de woorden.

Daarnaast is er weinig interactie nodig om de activiteit uit te voeren.

Voorbereiding beperkt, alleen tekenpapier klaarleggen. In het rooster heb ik ruimte vrijgemaakt om deze activiteit uit te voeren. Dit is nu in het begin 15 minuten.

Tijdens de activiteit geef ik veelvuldig feedback vanuit een positieve benadering. Deze feedback is vooral gericht op het samenwerken, een enkele keer geef ik feedback op de tekening. Ik ga nauwelijks in op het proces en geef weinig inhoudelijke feedback.

18 november 2015:

Activiteit: Omschrijf het woord/rebus.

Activiteit: 9

Ruimte/Voorbereiding: 7

Betrokkenheid: 9

Feedback: 6

De leerlingen zijn in twee groepen verdeeld, waarbij de plusgroep aan een rebus werkt. De andere groep heb ik in tweetallen verdeeld, waarbij ik een zwakke leerling aan een 'basis' leerling koppel. De betrokkenheid is hoog, alle leerlingen zijn actief aan de activiteit bezig. Ik zie de leerlingen overleggen met elkaar en de taken verdelen. Iedere leerling heeft een aandeel. Ook de plusleerlingen zijn betrokken, ze vinden uitdaging in de activiteit en helpen elkaar door te overleggen.

Ik geef mezelf ruimte door de plusleerlingen een eigen activiteit aan te bieden, hierdoor heb ik meer aandacht voor de andere leerlingen. Door deze activiteit maak ik ruimte in de klas om de woordenschat zichtbaar te maken (woordmuur). De voorbereiding is deze eerste keer wat meer werk: kaartjes maken, groepen op niveau indelen en goede tweetallen maken. Ik heb dit keer bewust gekozen om de tweetallen zelf samen te stellen, zodat de ene leerling de ander kan helpen, ze elkaar verrijken.

Deze activiteit vind ik waardevol, omdat de leerlingen bewust bezig zijn met het woord. Ze maken het woord eigen door een eigen omschrijving en tekening te maken. Deze verzamelde woorden hangen als woordmuur in de klas, waardoor ze zichtbaar zijn voor de leerlingen. Deze activiteit laat ik wekelijks terugkomen na de instructieles. Ik plan dit tijdens de weektaak in een kleine groep (zwakke leerlingen). Ik kies hiervoor, omdat ik het waardevol vind om een woordmuur zichtbaar in de klas te maken en omdat de zwakke leerlingen dan een extra aanbod hebben. Ik gebruik dit niet meer in mijn activiteiten aanbod, omdat ik vind dat deze activiteit veel tijd kost en de leerlingen maar één woord consolideren.

De plusleerlingen een ander aanbod geven heeft zijn voor- en nadelen. De leerlingen geven aan dat ze het jammer vinden niet met de hele groep te werken. Het voordeel is dat zij elkaar kunnen uitdagen, nadeel is dat je binnen de groep de leerlingen mist om de andere leerlingen uit te dagen en te stimuleren in de interactie met elkaar. Ik zie te weinig meerwaarde in het splitsen van de groep en

zie meer voordelen voor de leerlingen om mee te doen in de groep. Hierin kan ik voldoende variëren in niveaus en activiteiten om ook deze leerlingen de uitdaging te bieden. Feedback is vooral gericht op het samenwerken en het product, de feedback die ik geef is positief gericht.

19 november 2015:

Activiteit: De langste zin.

Activiteit: 8

Ruimte/Voorbereiding: 10

Betrokkenheid: 9

Feedback: 6

Activiteit waarbij leerlingen genoodzaakt zijn interactie te hebben en taal te gebruiken, dit is moeilijk voor veel leerlingen. De leerlingen mogen een eigen maatje kiezen om mee samen te werken. De leerlingen zijn betrokken, dit zie ik doordat de leerlingen elkaar uitdagen de zin nog langer te maken. Enkele leerlingen vinden het moeilijk hun eigen zinnen te maken. Rol van de leerkracht (sturend) zeer van belang: goede voorbeeld geven, betrokken zijn bij de leerlingen stimuleert hen betrokken te blijven bij de activiteit en de uitdaging te houden.

Geen voorbereiding. Feedback gericht op inhoudelijk vlak, leerlingen stimuleren in het maken van lange zinnen en kritisch te zijn naar elkaar. Ik vind het moeilijk om de leerlingen gericht inhoudelijke feedback om de aangeboden woorden te geven. Het proces is niet geëvalueerd met de leerlingen, leerlingen vullen alleen schaalvragenlijst in.

20 november 2015:

Activiteit: korte termijn toets.

Activiteit: 5

Ruimte/Voorbereiding: 5

Betrokkenheid: -

Feedback: 6

Deze activiteit wordt individueel gemaakt. Leerlingen zijn taakgericht en maken de toets naar mijn idee serieus. Voorbereiding vraagt veel tijd, omdat je de toets zelf moet maken. Feedback is vooral inhoudelijk geweest, de toets heb ik kort met de leerlingen nabesproken.

De toets is goed gemaakt: 11 leerlingen maken 0 fouten, 8 leerlingen 1 fout, 3 leerlingen 2 fouten. Het woord doordringend en de tegenstelling van helder (troebel) heeft aandacht nodig.

De toets heeft voor mij te weinig waarde om dit wekelijks te doen. Het vraagt veel voorbereidingstijd en levert naar mijn gevoel te weinig op. Ik kies er daarom voor om als tussenevaluatie geen toets moment te doen, maar een keuzemoment. De leerlingen mogen zelf kiezen welke activiteit van die week ze willen doen. Door te observeren en door te vragen verwacht ik ook een goed beeld te krijgen van de woordkennis van de leerlingen.

24 november 2015:

Activiteit: Het verboden woord.

Activiteit: 9

Ruimte/Voorbereiding: 10

Betrokkenheid: 9

Feedback: 7

Activiteit waarbij de leerlingen genoodzaakt zijn taal te gebruiken en interactie te hebben met elkaar. De leerlingen worden in deze activiteit uitgedaagd hun eigen woorden te gebruiken in de omschrijving, omdat ze het woord zelf niet mogen gebruiken. De leerlingen zijn ingedeeld in

tweetallen, waarbij ik een sterke leerling met een zwakke leerling samenvoeg. De leerlingen zijn erg betrokken: ik zie de leerlingen interactie hebben met elkaar, ze nemen een luisterhouding aan, ze zijn enthousiast in het raden van de woorden. Voor de leerlingen met een beperkte woordenschat is het moeilijk om vanuit hun eigen taal een goede omschrijving te geven, ze vinden het moeilijk om in zinnen te spreken, ze maken gebruik van kernwoorden.

Er is geen voorbereiding aan deze activiteit. Ik heb groepjes gemaakt van 4 leerlingen, waarbij de verschillende niveaus verdeeld zijn. Tijdens de activiteit geef ik positieve feedback bewust op inhoudelijk vlak. Mag meer diepgang in, meer doorvragen als het om de woorden gaat. Hierin is de rol van de leerkracht belangrijk. Mijn rol (begeleidend) is vooral betrokken te zijn bij de kinderen en het proces. Hierin geef ik het goede voorbeeld en stimuleer ik de leerlingen de omschrijving in hele zinnen te formuleren en de formulering in eigen woorden te vertellen.

25 november 2015:

Activiteit: De langste zin.

Activiteit: 8

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 7

Feedback: 7

Leerlingen hebben er zin in, ze vragen wanneer we weer een woordenschatspel gaan doen. Ze zijn enthousiast. Dit laten ze tijdens deze activiteit zien door actief deel te nemen en de medeleerling uit te dagen een lange zin te maken. Ik heb de leerlingen ingedeeld in tweetallen: iedere jongen kiest een meisje. De rol van de leerkracht is vooral begeleidend door leerlingen positief te stimuleren om de langste zin te maken, de andere leerlingen te stimuleren kritisch te luisteren, feedback te geven en elkaar te helpen. Door de andere leerlingen hierin te betrekken verwacht ik meer rendement uit de activiteit te halen.

Proces achteraf besproken, welke woorden waren moeilijk? Hoe ging de samenwerking? In de evaluatie van de activiteit vraag ik om voorbeelden van een langste zin. Daarnaast bespreek ik met de leerlingen het kritisch zijn en feedback geven aan elkaar. Leerlingen geven aan dit prettig te vinden, omdat je dan nog meer gaat nadenken en betere zinnen kunt maken.

Tijdens het zelfstandig werken werk ik met een kleine groep (zwakke leerlingen) aan de woordenschatkaarten voor op de woordmuur. De leerlingen schrijven het woord op, schrijven daarbij de betekenis in eigen woorden en maken een tekening. Ik ben met de leerlingen in gesprek over het thema en de woorden van de week. Ik vraag door naar wat zij er al van weten en welke betekenissen er bij passen.

26 november 2015:

Activiteit: Beeld het woord uit.

Activiteit: 8

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 9

Feedback: 7

Een activiteit waar de kinderen heel enthousiast over zijn. Ze zijn actief met de woorden in de weer, alle leerlingen zijn betrokken. De leerlingen kiezen een maatje waar ze nog niet mee hebben samengewerkt deze week. Er komen veel woorden aan bod, de leerlingen wisselen regelmatig van rol. Het nadeel van deze activiteit is dan er nauwelijks mondelinge interactie is tussen de leerlingen en dat leerlingen nauwelijks communiceren door middel van taal. Ik geef de opdracht dat degene die raad ook moet vertellen wat het woord betekent. Daarnaast zijn niet alle woorden geschikt om uit te beelden.

De activiteit loopt, leerlingen kunnen deze activiteit zonder veel problemen uitoefenen. Ik betrek mezelf bij de activiteit door vragen te stellen aan de kinderen over het woord en de betekenis en waarom kinderen dingen op die manier uitbeelden. Ook probeer ik zelf mee te raden. In de evaluatie heb ik het met de leerlingen over de activiteit. De leerlingen geven aan dat het moeilijk is alleen uit te beelden zonder geluid en ze vertellen dat je niet alle woorden goed kunt uitbeelden.

27 november 2015:

Activiteit: Keuze activiteit.

Activiteit: 8

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 10

Feedback: 8

De leerlingen kiezen vandaag een activiteit die deze week is aangeboden. Ze kunnen dus kiezen uit: 'Het verboden woord', 'De langste zin', 'Beeld het woord uit'. De leerlingen mogen zelf een maatje kiezen om mee samen te werken.

Betrokkenheid is erg hoog, alle leerlingen zijn actief met de woorden bezig, de samenwerking verloopt goed. Als leerkracht loop ik rond en neem ik deel door mee te doen, uit te dagen en vragen te stellen aan de leerlingen. Opvallend is dat veel leerlingen kiezen voor de activiteit uitbeelden. In de evaluatie blijkt dat 5 leerlingen gekozen hebben voor 'De langste zin' en 4 leerlingen 'Het verboden woord'. Deze leerlingen hebben de activiteiten afgewisseld. De leerlingen die voor deze activiteiten gekozen hebben zijn allemaal taalsterke leerlingen. Andere leerlingen geven aan dat ze het uitbeelden leuker vinden en makkelijker. Het is opvallend dat de leerlingen kiezen voor een activiteit waar weinig taal in gebruikt wordt. De leerlingen zijn erg enthousiast over het feit dat ze zelf mogen kiezen hoe zij de woorden willen oefenen.

1 december 2015:

Activiteit: Het verboden woord.

Activiteit: 9

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 7

Feedback: 8

De leerlingen werken in groepjes van 4 leerlingen, waarbij er in ieder groepje een sterke leerling zit. Leerlingen vinden het moeilijk om alleen met woorden te omschrijven en geen gebaren te gebruiken. Ik leg de activiteit kort stil om enkele voorbeelden te geven, daarna kunnen de leerlingen aan de slag. Hierin heb ik een sturende rol, ik stimuleer de leerlingen niet de aangeleerde omschrijving (uit het boek) letterlijk op te noemen maar je eigen woorden te gebruiken. Door direct inhoudelijke feedback te geven corrigeren de leerlingen zich meteen. Dit vinden de taalzwakke leerlingen moeilijk. De taalsterke leerlingen konden het goede voorbeeld geven, dit pakte een aantal leerlingen goed op. In de evaluatie pak ik terug op het omschrijven in eigen woorden en hele zinnen. Ook vraag ik naar het werken in groepjes. Konden de leerlingen elkaar helpen? Ook hebben we een paar voorbeeldjes van leerlingen behandeld. Ik vind dit een waardevolle activiteit, er is veel interactie, leerlingen moeten nadenken over het woord en maken het eigen door er een eigen omschrijven aan te hangen.

2 december 2015:

Activiteit: Teken het woord.

Activiteit: 7.5

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 9

Feedback: 8

Leerlingen kiezen een maatje waarmee ze niet vaak samenwerken. Een regel aan toegevoegd: de leerling moet zo snel mogelijk raden wat er getekend wordt. Hij moet het woord benoemen met de juiste omschrijving. Dit heb ik gedaan om te voorkomen dat de leerlingen meer aandacht hebben voor de tekening dan voor de woorden. Hierdoor zit er meer vaart in de activiteit en zijn alle leerlingen actief bezig, ook de leerlingen die moeten raden. De activiteit blijft minder interactief dan andere activiteiten. De leerlingen zijn wel enthousiast over deze activiteit.

Ik neem als leerkracht een sturende rol aan, waarin ik leerlingen stimuleer vaart in de activiteit te houden en het woord in eigen woorden te omschrijven. Ik merk dat dit beter gaat, nu de leerlingen meer bekend raken met de woorden en gewend raken aan het benoemen van de omschrijving. Ik bekrachtig positief om de leerlingen successen te laten ervaren en te motiveren.

In de evaluatie geven leerlingen weer dat ze de woorden makkelijker gaan vinden nu we ze zo vaak oefenen. De leerlingen geven aan dat ze sommige woorden maandag moeilijk vinden en door ze te oefenen niet meer zo moeilijk zijn. Het mooie is om te zien dat wanneer leerlingen iemand moeten kiezen waarmee ze niet veel samenwerken, dat ze hierin heel eerlijk zijn. Je krijgt hierdoor eens andere combinaties.

Tijdens het zelfstandig werken werk ik met een kleine groep (zwakke leerlingen) aan de woordenschatkaarten voor op de woordmuur. De leerlingen schrijven het woord op, schrijven daarbij de betekenis in eigen woorden en maken een tekening. Ik ben met de leerlingen in gesprek over het thema en de woorden van de week. Ook blik ik terug op de woorden van de vorige weken.

3 december 2015:

Activiteit: Liplees het woord.

Activiteit: 7

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 9

Feedback: 7

De leerlingen werken in tweetallen jongen met een meisje. De leerling vertelt het woord met de lippen, de andere leerling raad het woord en vertelt de omschrijving. Leerlingen zijn actief betrokken, er zit veel vaart in de activiteit. Nadeel is dat deze activiteit weinig uitnodigt tot interactie over de woorden.

Mijn rol als leerkracht is begeleidend waarbij ik vooral betrokken ben met de activiteit door mee te doen en de leerling te ondersteunen met het omschrijven van het woord. Door mezelf zo actief bij de activiteiten te betrekken zie ik veel van de leerlingen en heb ik een goed beeld van welke leerlingen de woorden al kennen en welke leerlingen nog moeite hebben met het omschrijven of het praten in hele zinnen. Door een observerende rol aan te nemen ontvang je veel informatie van de leerlingen. Door betrokken te zijn kan ik op een laagdrempelige manier inhoudelijk feedback geven aan de leerlingen.

De leerlingen geven aan dat ze het moeilijker vonden dan ze verwachtten, omdat je duidelijk moet laten zien hoe je het uitspreekt. Alle leerlingen zijn positief over de activiteit.

4 december 2015:

Activiteit: Keuze activiteit.

Activiteit: 8

Ruimte/Vorbereiding: 10

Betrokkenheid: 9

Feedback: 8

Leerlingen kiezen een maatje naar keuze. De leerlingen kunnen kiezen uit: 'Het verboden woord', 'Teken het woord', 'Liplees het woord'.

Ook nu is de betrokkenheid weer hoog, leerlingen zijn gemotiveerd omdat ze zelf mogen kiezen. Ook nu is wederom opvallend dat de meeste leerlingen kiezen voor taalarme activiteiten. 1 leerling (plusleerling) kiest voor omschrijven, 10 leerlingen hebben voor liplezen gekozen en 16 leerlingen kiezen voor 'Teken het woord'. Wanneer ik dit bespreek in de evaluatie geven de taalzwakke leerlingen aan dat ze het verboden woord een moeilijke opdracht vinden, omdat je zoveel moet nadenken over hoe je het kunt vertellen. Ze geven de voorkeur aan tekenen.

Opvallend gehele uitvoering:

Leerlingen hoeven niet te wennen aan de activerende werkvormen, het uitvoeren van de werkvormen loopt vanaf het begin goed. De leerlingen zijn het gewend met elkaar samen te werken. De leerlingen zijn enthousiast over de activiteiten.

Ik heb me als leerkracht vooral bezig gehouden met mijn houding tijdens het aanbieden van de woordenschat. Ik me vooral bezig gehouden met mijn positief stimulerende houding naar de leerlingen, feedback geven en de evaluatie van de activiteit. Ook de omgeving in de klas heeft aandacht gehad.

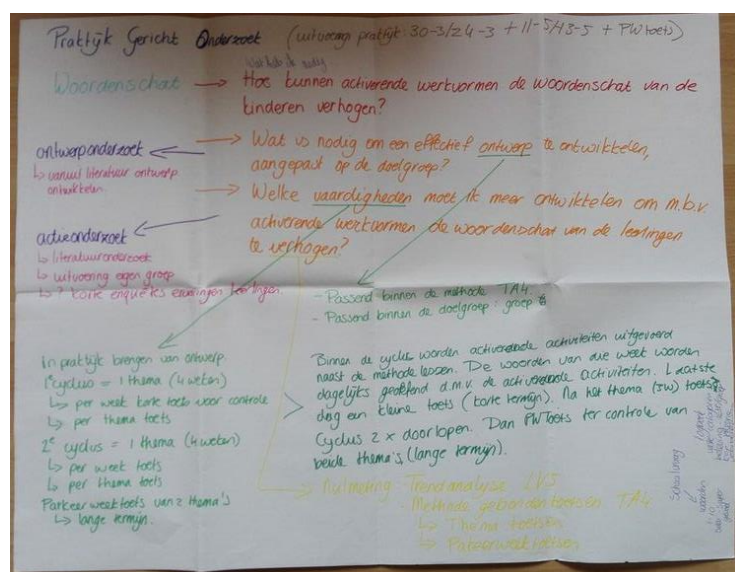
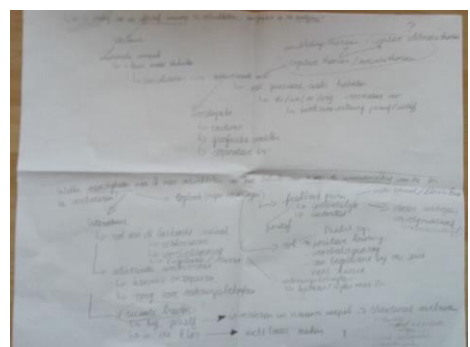
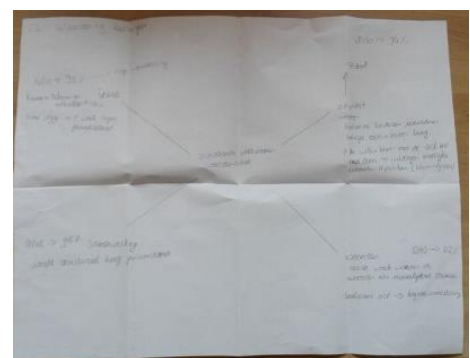
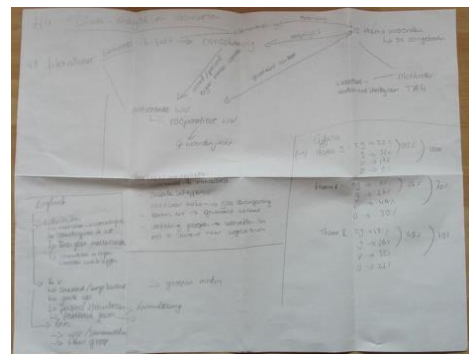
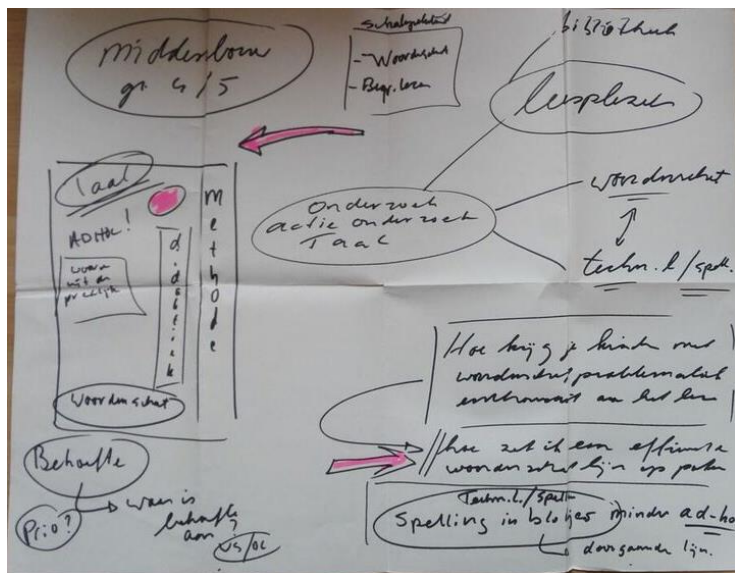
Bijlage 12: Feedback

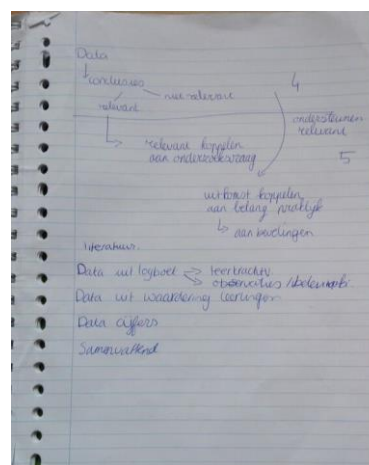
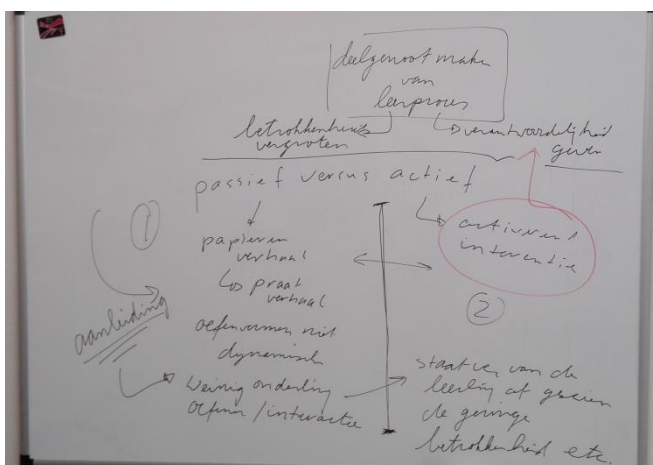
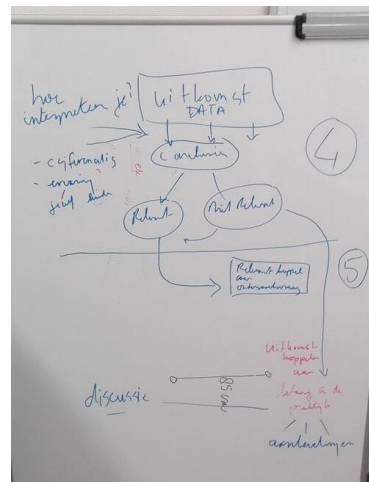
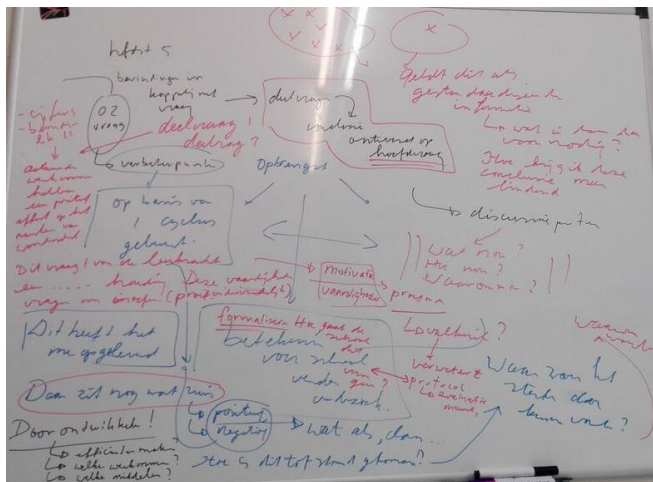
De werkdocumenten waarvan feedback is ontvangen zijn opvraagbaar.

Van de volgende personen heb ik feedback ontvangen:

E:

Met E. heb ik verschillende gesprekken gevoerd gedurende het proces van het praktijkgericht onderzoek. Hij heeft mij tussentijds van feedback voorzien door de stukken met mij door te spreken. Daarnaast kon ik met hem sparren wanneer ik vastliep, hij hielp mijn gedachten overzichtelijk te maken door ze op te schrijven. Ik heb dit als zeer prettig ervaren. E. heeft me geleerd mijn gedachten te structureren en van een chaos een logisch verhaal te maken. Dit nam voor mij veel onzekerheid en stress weg, waardoor ik gemotiveerd werd en doelgericht aan het werk kon. Het contact met E. is zeer regelmatig geweest. Voor mij is dit contact waardevol geweest en heeft me geholpen de juiste weg in te slaan, in mezelf te gaan geloven en het onderzoek met succes af te ronden. Hieronder zie je verschillende aantekeningen van onze gesprekken:





S:

S. heeft me vooral veel geholpen door me suggesties aan te bieden voor literatuur. Ik heb dit als prettig ervaren, ze gaf me nieuwe inzichten binnen het thema. Ze heeft in het verslag verschillende punten ter discussie gesteld en hierover suggesties aangedragen. S. heeft kritisch gekeken naar mijn reflecties. Hieronder beschrijft zij haar feedback die ze als opmerkingen aan het document heeft toegevoegd:

- Handreikingen - welke zijn dat?
- Welke interventies?
- Verder uitleggen is wat wazig wat je nu precies gedaan hebt.
- Ik mis in deze reflectie wat het met jou gedaan heeft, nu beschrijf je de ander.
- Waar komt dat gevoel vandaan?
- Hoe komt het dat dit nog sterker is geworden?
- Wat is de valkuil dan en hoe ga je daarmee om?
- Zin klopt niet.
- Wat zijn de bedreigingen?

'Ik denk dat reflecties goed zijn, maar je mag nog wat concreter zijn. Wat is jouw leerwinst geweest en welke ontwikkeling heb jij doorgemaakt. Je maakt goede verbindingen met kolb enz, het is echter ook goed als je andere denkstijlen gericht kunt inzetten en zo schakelt naar gelang nodig is in een bepaalde situatie. Veel succes nog en hopelijk heb je er iets aan gehad.'

Docent Fontys:

Mijn studiebegeleider heeft hoofdstuk 1 t/m 3 goedgekeurd. Vooraf heb ik in gesprek met de docent mijn vragen kunnen stellen en heeft hij me geholpen bij het opstellen van de onderzoeksvragen.

Hieronder beschrijft hij zijn feedback die hij als opmerkingen aan het document heeft toegevoegd. Deze feedback heb ik kritisch bekeken en verwerkt in mijn onderzoeksverslag.

De feedback op hoofdstuk 1 t/m 3:

- Woordenschattoets.
- wat maakt dat dit goed is i.v.m. andere methoden?
- Ga ook na in hoeverre de methode afhankelijk is van de vaardigheden van de leerkracht. Neem dat in ieder geval mee.
- Precies.
- Wat maakt dat dit effect ook bij jullie op school plaatsvindt?
- Ik mis in deze analyse een scherpe reflectie WAT en HOE de leerkracht met de methode is omgegaan? Leerlingresultaten komen ergens vandaan. Dat 'ergens vandaan' mis ik nu. WAT je gedaan hebt geef je aan, HOE dat gedaan is mis ik nu.
- Dat je dat wilt gaan onderzoeken: akkoord. Maar nogmaals: om de vinger op de juiste plek te leggen dien je te weten hoe jij/ men werkt met de methode. Waarom kies je hier ineens voor activerende werkvormen? Wordt daar niet mee gewerkt en waar lees ik eerder dat dit een meerwaarde is? Activerende werkvormen komt nu wat 'uit de lucht vallen'. Leidt dat stevig in, zeker omdat dit leidend is voor jouw hoofdvraag.
- En wat is hierin de rol van activerende werkvormen? Geef dat hier alvast aan en werk dat vervolgens uit in H2.
- Vind ik akkoord.
- Ondersteunen voldoende de hoofdvraag.
- Koppel deze begrippen aan activerend woordenschatonderwijs. Blijf die verbinding maken, want daar word je op beoordeeld. Dat maakt dat je onderzoek wel/ niet consistent is.
- Idem: wat zijn de consequenties van dit model gerelateerd aan het werken met activerende werkvormen.
- Idem als hierboven.
- Koppelen aan activerende werkvormen.
- Ik zou H2 hiermee beginnen. Eerst even een uiteenzetting van activerende werkvormen, dan dit gaan koppelen met de overige onderdelen. Dat maakt dit hoofdstuk meer consistent. Je verbindt daarmee de theoretische onderdelen. Nu mis ik die verbindingen. De onderdelen worden los van elkaar beschreven, terwijl dat in de praktijk waarschijnlijk niet het geval is.
- Dit omschrijf je nu in vrij algemene termen. Ook hier: welke specifieke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om d.m.v. activerende WV de woordenschat bij de leerling te vergroten?
- Akkoord, maar zet dit in H1. Daar hoort dat m.i. beter thuis.
- Idem.
- Je geeft dit een paar keer aan: op zich goed. Maar ik is nog waarom juist dit type onderzoek daarvoor geschikt is. Laat zien wat jij in de onderzoek gaat doen waaruit blijkt dat actieonderzoek geschikt is.
- Uitwerking ervan: m.i. voldoende.
- Geef ook aan dat actieonderzoek over het algemeen meer tijd vergt dan de beschikbare tijd binnen jouw onderzoek. Daarmee geef je je zelf extra verantwoording. En het ontwikkelen van vaardigheden omspannen een langere tijd dan 3 maanden onderzoek. Voeg dit toe.
- En tevens als reflectie om te kijken of jij als leerkracht op de goede weg bent m.b.t. de motivatie naar de leerlingactiviteiten.
- Ik meen dat het onderzoek kwalitatief blijft. Echter de resultaten (toetsen= kwantitatief) geven aan of je effecten sorteert. Maar dat maakt jouw onderzoek an sich niet kwantitatief.
- Zie schaalvragen.

- Je experimenteert natuurlijk in de klas (dat doe je als leerkracht vaak). Dit in combinatie met kinderen raakt natuurlijk ook aan ethische aspecten. Neem dat ook even op.

De feedback op hoofdstuk 1 t/m 5:

- Noem de bron.
- bron?
- Voordat je verder gaat me de deelnemers van het onderzoek± eerst even in grote lijnen wat je wilt onderzoeken.
- '...is **mogelijk** te verklaren..'. Je weet dat niet, dit is een aanname. Je hebt dit niet onderzocht.
- Al dit type zinnen dien je ergens vandaan te halen en te onderbouwen. Ook dit weet je niet, waarschijnlijk heb je wel gelijk, maar er zijn erg veel variabelen mee gemoeid.
- In dit stukje tekst zitten zeker 4 aannames, denk eraan: hier wordt stevig op beoordeeld.
- Hier onderbouw je je bevindingen op feiten/ data: akkoord.
- Dit lijkt het centrale deel te zijn binnen je onderzoek: in H2 verwacht ik dat je hier onderbouwt waarom dit zo belangrijk is/ lijkt om de woordenschat beter tot ontwikkeling te laten komen. In de aanleiding lees ik dit vooralsnog te weinig terug.
- Op deze manier verwacht ik de betrokkenheidte vergroten. Je bent vaak te stellig in je zinnen.
- Houd het bij de kern. Je hoeft de lezer niet te overtuigen wat het nut is van woordenschatonderwijs, maar dat jij dit door activerend leren beter denkt aan te bieden.
- Maak dan dus expliciet duidelijk waarom je kiest voor didactische werkvormen. Misschien kun je ook nog enkele aanpakken noemen waar je juist niet voor kiest. Dát maakt een kritisch onderzoekende houding meer zichtbaar.
- Akkoord, maar ook andere vormen dus (zie vorige opmerking).
- Hoe dan precies?
- **Wat maakt precies** dat dit een effectief middel is op de zesstappenaanpak beter te laten plaatsvinden?
- Waar zit hier de koppeling naar vaardigheden m.b.t. activerend leren aanbieden?
- idem.
- idem: ik mis hier de concrete koppeling van vaardigheden in relatie tot omgaan met didactische vaardigheden in relatie tot verbeteren van woordenschat. Maak het dus klein: specifiek.
- Beschrijvend taalgebruik (en als zin overbodig). Voeg dit samen met de onderstaande zin.
- M.i. voldoende gekoppeld naar jouw onderzoek.
- Bewijs dat dit voldoende is voor een betrouwbaar onderzoek.
- Houd het proces in de gaten. Volgens mij komt dit na jouw lessen ter sprake. Zet dit onderdeel dan ook verderop in dit onderzoek proces weg.
- Naar voren plaatsen.
- Vind ik niet overtuigend.
- Je toetst hier de waardering: wat maakt dat een betere waardering leidt tot betere resultaten m.b.t. woordenschat? Zo ja: dan had ik dit ook dienen te lezen in H2: dat waardering invloed heeft op resultaten. Dát is een voorbeeld van validiteit binnen je onderzoek.
- In hoeverre zijn deze werkvormen activerend? Dit komt in H2.
- Dat is dus precies wat ik bedoel: is 4 weken voldoende om dit met de leerlingen in te oefenen? Dat had je dus goed dienen in te schatten.
- Koppel de waardering aan toetsresultaten m.b.t. woordenschat: dáár gaat je onderzoek over.
- Is dit nog meegenomen in het onderzoek?

- Er kan kritiek komen vanwege het feit dat dit onderzoek in 3 weken heeft plaatsgevonden. Dat kan voor dit type onderzoek wellicht mager zijn. Je had je bevindingen in een extra cyclus nog kunnen aanpakken en daarop nogmaals kunnen reflecteren. Dat had jouw onderzoek meer body gegeven.
- Ik heb altijd moeite met grote conclusies gebaseerd op relatief korte/ weinig interventies (in een kort tijdsbestek). Ik wacht daarin ook de bevindingen van de eerste beoordelaar af.
- Ik heb altijd moeite met grote conclusies gebaseerd op relatief korte/ weinig interventies (in een kort tijdsbestek). Ik wacht daarin ook de bevindingen van de eerste beoordelaar af.
- Ik denk dat het goed is dat je dit verantwoordt. Neem dit ook mee in je reflectie.

Bijlage 13: Grafische modellen op het woordenschatbord

Grafische modellen.

Foto's door: Rian Kuipers

Thema 3: Gewoontes

bedruisd: stil van verbazing
↳ zo zout heb ik het nog nooit gezien.

uitbundig	ingelogen
vrijlijk, uitgelaten	rustig

uit je bol gaan

troebel

het volkslied

de vermomming

het carnaval

is een traditie in Brabant

de carnavalskraker

doordringend: iets dat dwars door alles heen gaat.

uit de kluis gewassen.

Thema 3: Gewoontes

afkeurend	goedkeurend
niet mee eens	mee eens

gebruikelijk: de gewoonte

de methode: de manier

de bijdrage: wat je geeft

voordien	nadien
daarvoor	daarna

de navelstreng

de bevalling

de kraamvrou

de voedvrou

ingrijpen: je bemoeit, omdat je denkt dat het verkeerd gaat.

In de kinderschoenen staan: het moet zich nog ontwikkelen.

Thema 3: Gewoontes

het insect

de mug

de termiet

de sprinkhaan

het water loopt me in de mond.

likkebaarden	kokhalzen
de lippen aflikken	bijna overgeven

de bouillon:

in totaal: alles bij elkaar

afhankelijk van: hangt af van.

voedsaam: met veel energie en voedingsstoffen

behoefte hebben aan	geen behoefte hebben aan
iets willen hebben/nodig hebben	iets niet nodig hebben

Bijlage 14: Grafische modellen: de woordmuur

Grafische modellen.

Activiteit: 'Omschrijf het woord'.

Foto door: Rian Kuipers

