

Woordenschat

Hoe kan een leerkracht de fase van het consolideren binnen de methode
Taal op Maat versterken?

**VAN DIE
WOORDEN
DIE JE
IETS
WILLEN
ZEGGEN**

Loesje

www.loesje.nl

Naam: Marjolein Hofhuis
Studentennummer: 910809001
Klas: VT4B
Datum: 11-05-2015
Thesis begeleider: Aliz Vekony & Michelle
Gemink
Titel module: V4BATH01

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn onderzoeksrapportage na ruim 8 maanden van onderzoek. In deze rapportage kunt u lezen hoe de consolideerfase voor leerlingen versterkt kan worden binnen de taalmethode Taal op Maat. Het onderzoek is uitgevoerd op de Gerardus Majella school, te Broekland.

Via deze weg wil ik mijn dank betuigen aan iedereen die mij tot steun is geweest binnen dit onderzoek.

Allereerst wil ik graag mijn dank richten tot mijn duo- collega Roswitha Kieftenbeld. Haar inzet, tijd en kritische houding zijn mij tot steun geweest binnen dit onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn dank richten tot José van Wegen, leerkracht van groep 5. Voor mijn vooronderzoek kreeg ik de mogelijkheid om bij haar in de groep te observeren.

Verder wil ik ook graag mijn BOA Hubertien Kappert bedanken voor haar hulp. Als ik even niet meer wist hoe ik verder moest was zij er om mij verder te helpen. Ze keek met een kritische blik mee, gaf goede adviezen en wist me altijd weer te motiveren als ik even niet meer wist hoe ik verder moest.

Ook wil ik mijn dank richten tot mijn thesisbegeleiders Michelle Gemmink en Aliz Vekony. Bedankt voor al jullie kennis, adviezen en feedback die jullie mij gegeven hebben binnen dit onderzoeksproces.

Mijn ouders, mijn zusje en vriend wil ik ook graag bedanken. Zij hebben mij gesteund en aangemoedigd binnen dit proces.

Tot slot wil ik u als lezer bedanken. U neemt namelijk de tijd om mijn onderzoeksrapportage te lezen. Ik hoop dat u het met plezier zult lezen en dat u iets opsteekt van deze rapportage.

Marjolein Hofhuis

Raalte, mei 2015

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	4
1. Introductie	5
1.1 Verantwoording onderzoek/ begripsdefiniëring	6
1.2 Doel van het traject & doel in het onderzoek	7
1.3 Hoofdvraag en deelvragen	7
1.4 Structuur thesis	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Inleiding literatuurstudie	8
2.2 Literatuurstudie	8
3. Vooronderzoek	19
3.1 Methodes vooronderzoek	19
3.2 Resultaten vooronderzoek	19
3.3 Conclusie vooronderzoek	24
4. Onderzoek ontwerp	26
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	26
4.2 Monitoren van het ontwerp	28
4.3 Meten van het ontwerp	28
4.4 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	29
4.5 Analyse ontwerp	29
4.6 Analyse monitoren van het ontwerp	35
4.7 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	36
5. Discussie	39
5.1 Discussiepunten	39
5.2 Aanbevelingen	40
6. Literatuurlijst	41
7. Bijlagen	44
7.1 Evaluatie	45
7.2 Verklaring uitvoering praktijk	46
7.3 Verklaring gedragscode onderzoek	47
7.4 Meetinstrumenten	48
7.5 Ontwerp	58
7.5 Afbeeldingen	59
7.6 Overige	60

Samenvatting

Op de Gerardus Majella school scoren de leerlingen op het gebied van woordenschat onvoldoende ten opzichte van het landelijke gemiddelde, dit blijkt uit de toetsen van het Cito leerlingvolgsysteem. In dit onderzoek is onderzocht hoe er naast de huidige methode Taal op Maat de consolideerfase voor de leerlingen verder versterkt kan worden voor de leerlingen. Het onderzoek is uitgevoerd in groep 6. De klas bestaat uit 20 leerlingen.

Vanuit het probleem is er een vooronderzoek opgestart. In het vooronderzoek is er literatuur bestudeerd en de praktijk vanuit de theorie onderzocht. Hierdoor kon er vervolgens een ontwerp worden samengesteld voor de onderwijspraktijk.

Uit verschillende onderzoeken van o.a. Expertisecentrum Nederlands en Fontys Fydes blijkt dat routines, coöperatieve werkvormen en consolideerspellen belangrijke interventies zijn om de consolideerfase verder uit te bereiden bij de leerlingen. Daarnaast spelen grafische modellen en de woordmuur ook een belangrijke rol binnen de consolideerfase (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011)

Het ontwerp wat gecreëerd is op basis van het vooronderzoek en de literatuur is 6 weken uitgevoerd in de praktijk. De volgende interventies speelden een rol binnen het ontwerp: elke leerling werkte met een persoonlijk woordenboek (routine), elk vrijdag werden er coöperatieve werkvormen ingezet waarbij de persoonlijke woordenboeken van de leerlingen een belangrijke rol speelden en daarnaast werden er dagelijks consolideerspellen ingezet.

De uitvoering van het ontwerp is door de leerkrachten van groep 6 vastgelegd in een logboek. Uit de gegevens van het ontwerp blijkt dat de leerlingen een groei gemaakt hebben omtrent de dieper woordbetekenis. Daarnaast is er door de leerlingen actief gebruik gemaakt van het persoonlijke woordenboek waardoor de leerlingen gedeelde eigenaars werden van hun woordenschatontwikkeling en is er in de praktijk actief gewerkt met consolideerspellen die bijdragen aan de consolideerfase voor de leerlingen.

Trefwoorden: woordenschat, consolideerfase, eigenaarschap, routine, coöperatieve werkvormen en consolideerspellen.

1. Introductie

Katholieke basisschool de Gerardus Majella in Broekland telt ongeveer 200 leerlingen. Het is een echte “dorpsschool”. De Gerardus Majella school heeft een Katholieke grondslag. Dat betekent dat de school vanuit een Katholieke visie les geeft. De visie van de school luidt: “samenwerkend, betekenisvol leren in een rijke leeromgeving!” De school vindt het daarnaast belangrijk dat het pedagogisch handelen speciale aandacht krijgt. Op deze manier wordt er naar gestreefd dat iedereen zich binnen de school op zijn gemak voelt en zich op een prettige manier kan ontwikkelen (Vrijhoef, 2014).

De WPO vindt plaats in groep 6. Deze groep bestaat uit 20 leerlingen. Er heerst in de groep een prettige sfeer. De leerlingen zijn leergierig en willen graag van en met elkaar leren. Op de Gerardus Majella school scoren de leerlingen op het gebied van woordenschat onvoldoende ten opzichte van het landelijke gemiddelde. Oorzaken van dit probleem zijn: taalarme omgeving, minder hoog opgeleide ouders, een eenzijdig aanbod van de methode Taal op Maat op het gebied van woordenschat en de klasseninrichting.

Landelijk gezien zouden alle leerlingen een III score moeten behalen of hoger. Begin groep 5 scoort 50% van de groep onder het landelijke gemiddelde. Eind groep 5 scoort nog altijd 30% van de kinderen onder het landelijke gemiddelde. Een derde van de groep scoort nog altijd onder het landelijk gemiddelde en daar moet wat aan gebeuren. Deze gegevens zijn gebaseerd op resultaten van het Cito leerlingvolgsysteem (Cito, 2013).

<u>Percentages</u>	<u>Resultaten begin groep</u>	<u>Resultaten eind groep</u>
	<u>5</u>	<u>5</u>
<u>I+</u>	<u>6</u>	<u>6</u>
<u>I</u>	<u>2</u>	<u>1</u>
<u>II</u>	<u>0</u>	<u>2</u>
<u>III</u>	<u>2</u>	<u>5</u>
<u>IV</u>	<u>9</u>	<u>5</u>
<u>V</u>	<u>1</u>	<u>0</u>
<u>V-</u>	<u>0</u>	<u>1</u>

In de omgeving van Broekland wordt er veel in dialect gesproken (factor 1). Het dialect wat gesproken wordt is direct, bijvoorbeeld: “doe je jas uit”, “eet je bord leeg”. Veel leerlingen groeien hierdoor op in een taalarm milieu. Een tweede factor die meespeelt in de woordenschat ontwikkeling van de kinderen is het feit dat 60% uit deze groep op het platteland woont. Veel van deze gezinnen (40%) hebben een (eigen) boerenbedrijf. Hierdoor zijn er in deze omgeving weinig hoog opgeleide ouders/verzorgers en krijgen de leerlingen daardoor weinig mee uit hogere milieus. Leerlingen die opgroeien in een gezin waar veel gepraat en gelezen wordt ontwikkelen een grotere woordenschat dan leerlingen die opgroeien in een taalarm gezin (Puper, Visser & de With, 2013).

De school heeft aan het begin van dit schooljaar een nieuwe taalmethode aangeschaft, namelijk: Taal op Maat. Binnen deze methode staan er in elk blok twee lessen centraal omtrent woordenschat. Groep 6 heeft hier echter niet voldoende aan. De woorden uit de methode zijn voor een groot deel na enkele maanden weg gezakt. Dit blijkt uit zelfgemaakte toetsen van de leerkracht die bij de kinderen zijn afgenomen. Daarnaast wordt door de groepsleerkrachten opgemerkt dat de leerlingen de geleerde woorden na enkele maanden ook niet meer mondeling kunnen toelichten. Dit omdat ze de woordbetekenis niet meer kennen. Verschillende onderzoekers (Verhallen, 2009; Marzano, 2011; Vernooij, 2007) stellen vast dat het in de praktijk belangrijk is dat de woordenschat tot leven komt binnen de groep en het lesgeven. Een goede woordenschat draagt bij aan: spreken, luisteren en lezen. Een goede

woordenschat is daarom van essentieel belang voor een goede schoolloopbaan (Verhallen, 2009). Tevens blijkt uit een onderzoek in Nederland dat het voor taalarme milieus (bijvoorbeeld: het platteland) van essentieel belang is om juist met deze kinderen te werken aan hun woordenschat (Cöp, 2010). Er is op dit moment naast de methode Taal op Maat geen gestructureerde manier binnen de school waardoor de leerlingen hun woordenschat kunnen consolideren. De vraag die op dit moment in de onderwijspraktijk leeft is: “Hoe moeten we dit gaan aan-/oppakken?”. Voor het belang van dit onderzoek is het nodig dat de onderzoeker meer inzichten krijgt in het eigen onderwijs en het leren van de leerlingen. (van der Donk & van Lanen, 2012)

Er is voor dit praktijkprobleem gekozen omdat het een interessant onderwerp is wat tevens bijdraagt aan één van de pijlers voor een goede schoolloopbaan. Andere pijlers voor een succesvolle schoolloopbaan zijn: technisch en begrijpend lezen en rekenen (van der Schoot, 2014). Daarnaast leeft het onderwerp erg binnen de school omdat de woordenschat van de kinderen volgens de resultaten van het Cito leerlingvolgsysteem onvoldoende is. Binnen de taalmethode van de school is er voor de kinderen van groep 6 niet voldoende aandacht voor het domein woordenschat. Het heeft daarom voor mij als onderzoeker zeker prioriteiten om mij hier in te verdiepen. Voor de school heeft dit onderwerp tevens prioriteiten omdat er sinds kort met Taal op Maat gewerkt wordt. Dit is een nieuwe taalmethode voor de school. Er zullen acties moeten komen om het consolideren te bevorderen en de woordenschat te verhogen. Het praktijkprobleem wat in dit onderzoek onderzocht zal worden zal daardoor zeker bijdragen aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs aan de leerlingen. De wijze waarop de methode Taal op Maat effect heeft op het consolideren van de woordenschat van de leerlingen zal door dit onderzoek opgeleverd moeten worden.

Het onderzoek moet de school inzicht gaan geven in hoe zij het consolideerproces op een gestructureerde manier naast de taalmethode Taal op Maat vorm kunnen geven. Op dit moment is daar namelijk nog weinig over bekend binnen de school en dit onderzoek moet daaraan een bijdrage gaan leveren.

1.1 Verantwoording onderzoek/ begripsdefiniëring

Het onderzoek moet er toe leiden dat er een bijdrage komt voor het beter consolideren van de woordenschat van de kinderen. Woordenschat verwijst naar woorden die we moeten kennen om met anderen te kunnen communiceren. Heeft te maken met spreken, luisteren en lezen (Vernooy, 2011). De leerkrachten zullen binnen dit onderzoek leerkrachtcompetenties leren die aansluiten bij het woordenschatonderwijs van de leerlingen. Leerkrachtcompetenties zijn competenties die een leerkracht moet bezitten om goed onderwijs te kunnen geven (Kerpel, 2014). Daarnaast moet het voor de leerkrachten duidelijk gaan worden hoe ze in de onderwijspraktijk op een gestructureerde manier aan het consolideren van het woordenschatonderwijs van de leerlingen kunnen werken. Routines kunnen daarbij een rol gaan spelen. Dit zijn vaste, terugkerende activiteiten of werkvormen die voor kinderen herkenbaar en zichtbaar aanwezig zijn (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011). Door dit inzichtelijk te maken en er vervolgens mee te gaan werken in de onderwijspraktijk moet de woordenschat van de kinderen in groep 6 verhoogd worden. Hierdoor zullen de kinderen de leerstof beter gaan begrijpen en uiteindelijk zal dit gaan bijdragen tot betere leerprestaties op het gebied van woordenschat, maar daarnaast ook op andere vakgebieden,

bijvoorbeeld: aardrijkskunde, geschiedenis en Godsdienst.

1.2 Doel van het traject & doel in het onderzoek

Als dit onderzoek is afgerond kunnen de leerkrachten uit groep 6 de kinderen begeleiden bij het consolideren van nieuwe woorden uit de methode Taal op Maat. De leerlingen leren hierdoor de betekenis van nieuwe woorden te onthouden en kunnen daardoor deze woorden toepassen in verschillende contexten.

Het doel van dit traject is dat er uiteindelijk meer afstemming binnen de school komt op het gebied van consolideren. Op dit moment pakt elke klas dit op zijn eigen manier aan. Hier wil de school meer structuur in gaan aanbrengen. Daarnaast zal het woordenschatonderwijs op de Gerardus Majella school verhoogd worden, dit zal bijdragen aan het landelijke gemiddelde van het Cito leerlingvolgsysteem (Cito, 2013).

1.3 Hoofdvraag en deelvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek: "Hoe kan een leerkracht de fase van het consolideren binnen de methode Taal op Maat versterken?"

Deelvragen:

1. Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten en leerlingen nodig om te kunnen consolideren?
- 2A. Op welke manier geeft de methode Taal op Maat het consolideren vorm?
- 2B. Hoe gebruiken de leerkrachten op de Gerardus Majella de methode Taal op Maat?
3. Hoe verloopt consolideren?
- 4A. Welke didactieken zijn er met betrekking tot consolideren?
- 4B. Wat vragen deze didactieken van de leerkracht?
5. In hoeverre sluit de werkwijze van de leerkracht nu aan bij de didactiek van het consolideren?
6. Welke interventies bevorderen consolideren?
7. Werkt het ontwerp in de praktijk?

1.4 Structuur thesis

Er zal eerst een theoretisch kader aan bod komen. In het theoretisch kader zal er vanuit de literatuur antwoord gegeven worden op de deelvragen. Vervolgens volgt het vooronderzoek waarin er in de praktijk naar antwoorden wordt gezocht op een aantal deelvragen. De conclusie van het vooronderzoek en de conclusie van het theoretisch kader zijn prominent voor het ontwerp. Het ontwerp zal vervolgens uitgevoerd worden in de praktijk. Door het uitvoeren van het ontwerp wordt er nieuwe data verzameld in de praktijk. Als deze data vervolgens geanalyseerd is, kan er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek. Aan het einde van dit onderzoek komen het ontwerpen en de theorie ter discussie te staan en zullen er aanbevelingen worden gegeven.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In het theoretisch kader wordt er antwoord gegeven op de deelvragen. De literatuurstudie heeft in alle deelvragen een basis gehad. Voor deelvraag 2.2.2B en deelvraag 2.2.5 volgde er een onderzoek in de praktijk.

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten en leerlingen nodig om te kunnen consolideren?

2.2.1.1 Vaardigheden leerkracht

“Woorden zijn de bouwstenen van taal en de sleutel tot goed onderwijs” (Van den Nulft & Verhallen, 2014).

In het onderwijs werken leerkrachten er hard aan om leerlingen nieuwe woorden aan te leren. Voor elke leerling is dit belangrijk, maar voor de leerlingen die opgroeien in een taalzwakke omgeving of voor leerlingen waar thuis een andere taal of dialect gesproken wordt is het van essentieel belang.

Leerkrachten hebben de taak om zowel taalzwakke als taalsterke leerlingen nieuwe woorden en woordbetekenissen bij te leren. Het verschil tussen taalzwakke en taalsterke leerlingen is nooit volledig te dichten door de leerkracht. De invloed van het milieu waarin de leerlingen opgroeien is ook tijdens de schoolloopbaan van essentieel belang (Puper et al., 2013). Het leren van nieuwe woorden gebeurt niet in één keer. De leerling doorloopt verschillende stadia om uiteindelijk de betekenis van nieuwe woorden te kennen. In het onderwijs wordt er gewerkt met vier stappen namelijk:

1. Voorbewerken. In deze fase wordt de voorkennis van de leerlingen geactiveerd.
 2. Semantiseren. In deze fase worden de betekenissen van woorden verhelderd voor de leerlingen.
 3. Consolideren. In deze fase worden de woordbetekenissen ingeoeffend bij de leerlingen.
 4. Controleren. In deze fase wordt er gekeken in hoeverre de leerlingen de woorden kennen.
- Deze vier stappen worden ook wel de Viertakt genoemd (Duerings et al., 2011).

Naast het leren van woorden is het daarom van groot belang dat leerlingen ook leren om een houding aan te nemen die ze in staat stelt om hun woordenschat verder te ontwikkelen gedurende hun verdere leven. Van den Nulft & Verhallen (2014) bevestigen dit. Concreet betekend dit, dat leerlingen zich bewust worden van woorden die ze niet kennen en dat zij gemotiveerd zijn om deze woorden te leren (Puper et al., 2013).

Puper et al., (2013) gaan uit van 3 pijlers binnen het woordenschatonderwijs. Voor de fase van het consolideren zijn er een aantal vaardigheden van belang voor de leerkracht.

1. Woorden leren en gebruiken

Binnen deze pijler leert de leraar de leerlingen (woord)kennis aan en motiveert de leerlingen om deze kennis toe te passen. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen twee soorten kennis:

a: Kennis van de wereld

Leerlingen doen veel kennis op over veel verschillende onderwerpen en leren binnen die onderwerpen nieuwe woorden.

b: Kennis van taal

Leerlingen kunnen steeds complexere taal begrijpen door te luisteren en te lezen en produceren door te spreken en te schrijven. Daarnaast moeten leerlingen ook leren hoe ze zich beter kunnen uitdrukken. Signaalwoorden spelen daarbij een belangrijke rol.

Een leerling heeft zich een woord pas eigen gemaakt wanneer hij het in verschillende contexten goed begrijpt en het woord zelf actief gebruikt (Beck et al., 2002; Van den Branden., 2011; (Puper et al., 2013).

De uitleg van nieuwe woorden en de opdrachten in de werkboeken van leerlingen zijn de eerste stappen voor het aanleren van nieuwe woordbetekenissen. Dit leidt echter niet tot diepere woordkennis. Woordkennis is volgens Vernooy (2008) op te delen in twee elementen, namelijk de brede en de diepere woordkennis. Hij schrijft dat de brede woordkennis gaat over het hebben van kennis van woorden die veel in de samenleving gebruikt worden. De diepere woordkennis gaat volgens hem over het leren van verschillende betekenissen van woorden. Duerings et al., (2011) sluit zich ook aan bij deze theorie.

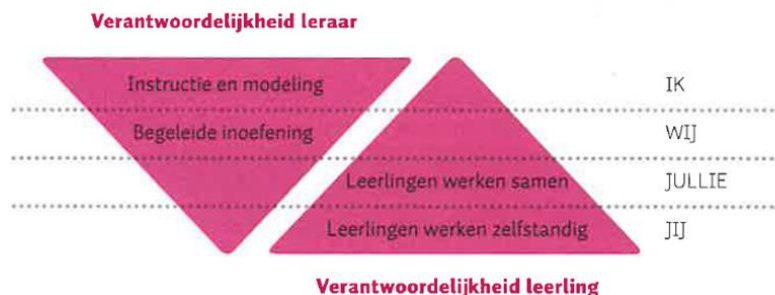
Voor de diepere woordkennis is het belangrijk dat leerlingen de woorden herhaald tegenkomen en actief gebruiken (Van den Branden, 2011). Leerlingen leren zich de woorden eigen maken door interacties met de leraar en leerlingen onderling. Het is daarom belangrijk dat de leraar de woorden zelf ook veel gebruikt in zijn taalgebruik. Op deze manier stimuleert de leraar de leerlingen om de woorden ook beter en meer in hun eigen taalgebruik toe te passen (Van den Branden, 2011). Van den Nulft en Verhallen (2014) onderschrijven dit ook in hun theorie.

2. Strategieën leren

Doordat leerlingen strategieën krijgen aangeleerd kunnen leerlingen vervolgens zelf woordbetekenissen achterhalen.

Een effectieve manier om strategieën bij leerlingen aan te leren is: mondeling. De leerkracht verwoordt hardop welke denkstappen hij doorloopt om de juiste woordbetekenis te achterhalen. Het is echter geen effectieve instructiemethode, maar wel een goede manier om leerlingen te laten zien hoe je de betekenis van een woord kunt achterhalen. De leerkracht “de exper” laat de leerlingen zien welk denkproces je hiervoor moet doorlopen.

Het modelen van strategieën is echter niet voldoende. Het is namelijk de bedoeling dat de leerlingen de strategieën zelf gaan toepassen. Leerkrachten die het GRIMM model (Gradually Responsibility Instruction Model) inzetten binnen hun instructies kunnen ervoor zorgen dat verantwoordelijkheid langzaam verschuift van de leraar naar de leerlingen.



Figuur 2. Gradually Released Responsibility Instruction Model (GRRIM). Overgenomen van *Woordenschatonderwijs, Meer dan woorden leren* (p.18), door Puper et al., 2013, Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

In de eerste fase (ik-fase) ligt de verantwoordelijkheid bij de leerkracht. De leerkracht verwoordt hardop de vaardigheid die de leerlingen zich eigen moeten maken. Daarna volgt de tweede fase (wij- fase). In deze fase delen de leerkracht en de leerlingen de verantwoordelijkheid. Uiteindelijk oefenen de leerlingen het gepast toe in groepjes (jullie-fase) en daarna zelfstandig (ik-fase). De leraar ondersteunt het denken van de leerlingen in de verschillende fasen. Hierdoor probeert de leraar het denken van de leerlingen naar een hoger niveau te bewerkstelligen (Förrer & van de Morel, 2010; Puper et al., 2013). In de wij- en jullie fase vindt geleidelijk de overgang van verantwoordelijkheid voor het leren plaats.

3. Woordbewustzijn en –eigenaarschap ontwikkelen

Leerlingen worden zich bewust van vreemde woorden en worden steeds meer eigenaar van hun eigen woordleerproces.

Woordbewustzijn moet een basishouding van de leraar zijn binnen het semantiseren en consolideren van woorden bij leerlingen. De leerkracht is alert op nieuwe onbekende woorden die in een tekst voorkomen. Het gedrag wat de leerkracht laat zien gaan leerlingen vervolgens imiteren, hierdoor wordt het woordbewustzijn ook bij leerlingen ontwikkeld.

Een leraar is ook woordbewust bezig wanneer hij de geleerde woorden regelmatig terug laat komen in zijn taalgebruik. Als de leraar deze woorden in betekenisvolle contexten gebruikt, leren de leerlingen de nieuwe woorden sneller en worden ze daarnaast sneller geattendeerd op nieuwe woorden.

2.2.1.2 Leerkrachtcompetenties

Verhallen (2009) geeft aan welke leerkrachtcompetenties een leerkracht moet bezitten in fase van het consolideren:

- *De leerkracht kan gebruik maken van alle onderwijsactiviteiten en klassenroutines om de woorden en de woordbetekenissen te consolideren;*
- *De leerkracht kan gebruik maken van het eigen taalgebruik om de woorden en woordbetekenissen te consolideren;*
- *De leerkracht kan gebruik maken van specifieke activiteiten om de woorden en woordbetekenissen te consolideren;*
- *De leerkracht heeft consolideren als een dagelijkse routine ingebed in het rooster;*
- *De leerkracht kan gevarieerd consolideren;*

Klein en fijn (korte spelletjes tussendoor) en groot en meeslepend (grotere spelactiviteiten of integratie in andere vakgebieden)

- De leerkracht kent minstens 20 verschillende werkvormen om te consolideren en past dit gevarieerd toe

- *De leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan passief en/of actief consolideren*
- *De leerkracht weet bij elke werkvorm of er gewerkt wordt aan woorden en/ of woordbetekenissen consolideren*

- De leerkracht kan consolideren gericht op differentiatie op zowel een hoger als een lager niveau:

- *Differentiatie naar inhoud (woorden en/of woordbetekenissen)*
- *Differentiatie naar leerdoel (actief en/of passief beheersen)*

2.2.1.3 Vaardigheden leerlingen

Puper et al., (2013) gaan uit van 3 pijlers binnen het woordenschatonderwijs. Ook voor leerlingen zijn er een aantal vaardigheden van belang binnen deze drie pijlers.

1. Woorden leren en gebruiken

Het is in deze fase belangrijk dat de leerlingen actief bezig zijn met de nieuwe woorden. Dit kan door middel van opdrachten, spelletjes, samenwerken en door coöperatieve werkvormen (Puper et al., 2013).

2. Strategieën leren

Om de betekenis van een woord te kunnen achterhalen is het voor leerlingen belangrijk dat zij weten hoe een woord op een bepaalde manier is opgebouwd. Daarnaast moeten leerlingen ook weten dat woorden zijn opgebouwd uit woorddelen en deze woorddelen informatie bevatten over de betekenis van het woord.

Als leerlingen de betekenis van het woord willen afleiden uit een context moeten ze de volgende denkstappen kunnen doorlopen.

- De leerling herkent het onbekende woord en bedenkt wat hij over dit woord al weet.

- De leerling bedenkt of het van essentieel belang is om het woord te kennen om de context te kunnen begrijpen.

- De leerling bekijkt of de context informatie kan geven over het onbekende woord. Wanneer dit het geval is leest hij dit stukje tekst extra goed.

- De leerling combineert informatie om de verwachte woordbetekenis vast te kunnen stellen

- De leerling detailleert de woordbetekenis en controleert deze (Graves, 2006;2009; Puper et al., 2013).

3. Woordbewustzijn en –eigenaarschap ontwikkelen

Woordenschat is persoonlijk. Het is van belang dat leerlingen zich hiervan bewust zijn.

Leerlingen moeten daarom eigenaar worden van hun eigen woordenschatontwikkeling.

Gevolg hiervan is dat de leerlingen zelf na gaan denken over de vooruitgang van hun woordenschat en daarnaast worden ze zich ook bewust van hun eigen woordenschatontwikkeling (Puper et al., 2013).

2.2.2A Op welke manier geeft de methode Taal op Maat het consolideren vorm?

De methode Taal op Maat (Van de Ven & Vreman, 2012) is een taalmethode voor

basisscholen. De methode sluit aan bij de woordenschatdidactiek van Nulft en Verhallen (2009). Kinderen leren hierdoor woorden door middel van verschillende fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. De methode ziet een goede woordenschat als voorwaarde voor het onderwijs in alle andere vakken.

Woordenschat is de basis binnen deze methode. Per schooljaar worden er acht thema's aangeboden. Elk thema bestaat uit twintig lessen met twee subthema's binnen elk thema. Het eerste subthema begint bij les 1. Het tweede subthema begint in les 9. Les 1,2, 9 en 10 zijn woordenschatlessen. Les 1 en les 9 zijn leerkrachtgebonden lessen, les 2 en les 10 zijn zelfstandige werklessen.

De doelwoorden die in deze lessen worden aangeboden, komen ook terug in de lessen schrijven, taalbeschouwing en spreken en luisteren. Bij het selecteren van woorden heeft Taal op Maat gebruik gemaakt van de lijst van Schrooten en Vermeer (1994) en de Woordenlijst Amsterdamse leerlingen (2010). De leerlingen komen hierdoor tijdens iedere les opnieuw in aanraking met de aangeboden woorden uit de woordenschatlessen. De leerlingen consolideren daardoor de woorden uit de woordenschatlessen ook binnen de overige taalvaardigheden uit de methode. Doordat de woorden uit de woordenschatlessen terug komen in de andere lessen zorgt de methode tevens voor eenheid in de leerstof.

Naast het leren van nieuwe woorden wordt er ook veel aandacht besteed aan strategieën om woorden beter te kunnen onthouden (eigen kennis, navragen, opzoeken in een woordenboek en gebruiken van de context) . Ook leren de leerlingen vormen om de betekenis van onbekende woorden zelfstandig te achterhalen (Van de Ven & Vreman, 2012).

2.2.2B Hoe gebruiken de leerkrachten op de Gerardus Majella de methode Taal op Maat?

Tijdens de woordenschatlessen in les 1 en 9 van het taalboek starten de leerlingen met een verkenningsopdracht waardoor de leerlingen hun kennis omtrent het subthema herhalen. Vervolgens semantiseren de leerlingen de doelwoorden doormiddel van het ankerverhaal en de ankerplaat. De woorden die leerlingen aangeboden krijgen, zullen nooit los worden aangeboden, maar altijd in betekenisvolle contexten. De doelwoorden, de betekenissen van de doelwoorden en soms een plaatje dat het woord verbeeldt, staan naast het ankerverhaal en de ankerplaat. De leerkracht gaat tijdens deze fase in op de betekenis van de woorden. In de handleiding van de leerkracht staat beschreven welke woorden expliciet aan bod moeten komen en hoe de leerkracht dat kan aanpakken. De leerkracht zorgt ervoor dat de betekenissen duidelijk worden voor de leerlingen in betekenisvolle contexten. Vervolgens maken de leerlingen opdrachten om de woorden te consolideren. Leerlingen die de woorden al kennen of meer aan kunnen, kunnen de differentiatieopdrachten maken.

Het consolideren binnen de methode Taal op Maat krijgt extra vorm doordat leerlingen op de volgende manieren extra kunnen werken aan de fase van het consolideren:

- *De verwerkingsopdrachten uit het Taalboek en Taalwerkboek*
- *De digibordsoftware die elke les, maar ook buiten de lessen om kan worden ingezet (taalspelletjes)*
- *Mondelinge interacties door de leerkracht*
- *Woordenschatontwikkeling speelt in alle vaardigheden van de methode een cruciale rol, zowel bij Kijk op taal, Luisteren als bij Schrijven*

- *Leerlingen kunnen hun woordenschat ook buiten de boeken van de methode om uitbreiden door gebruik te maken van het adaptieve digitale woordleerprogramma Woordmaatje. Dat geldt voor leerlingen met een kleine en een grote woordenschat (Van de Ven & Vreman, 2012).*

2.2.3 Hoe verloopt consolideren?

Wanneer je wilt dat leerlingen de betekenis van woorden gaan onthouden, is het belangrijk dat dit veel herhaald wordt. De fase waarin leerlingen leren om de betekenis van woorden te onthouden heet de consolideerfase. Consolideren is een belangrijke stap binnen de Viertakt (Van den Nulft & Verhallen, 2014). In deze fase gaat het om het herhalen van woorden met veel variatie in verschillende contexten. De leerlingen leren de betekenis van woorden hierdoor goed kennen en zullen daardoor tevens gemotiveerd blijven om nieuwe woorden te leren. Kinderen hebben namelijk een uitstekend, aangeboren woordleermeganisme waardoor ze woorden en betekenissen van woorden goed kunnen onthouden als ze adequaat zijn aangeboden (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Voor leerlingen is het niet prettig als ze losse woorden verwerven. Verhallen (2009) is er voorstander van om woorden in clusters aan te bieden, dit wordt ook wel chunking genoemd. Puper et al., (2013) onderschrijven dit ook in hun theorie. Dit staat namelijk gelijk aan de manier waarop de woorden uiteindelijk worden opgeslagen in het geheugen van de leerlingen. Leerlingen slaan woorden als een netwerk op in hun geheugen en niet als een rij lange woorden. Ons geheugen heeft een kortetermijngeheugen en een langetermijngeheugen. Het onmiddellijke geheugen en het werkgeheugen vormen samen het kortetermijngeheugen. Het onmiddellijke geheugen houdt informatie maar heel even vast, bijvoorbeeld een adres of telefoonnummer. Het werkgeheugen kan informatie iets langer vasthouden, uiteenlopend van een aantal minuten tot een aantal dagen (Boekaerts en Simons, 2003; Miller, 1956; Sousa, 2005; Puper et al., 2013). Omdat het binnen woordenschatonderwijs belangrijk is dat kinderen de geleerde woorden en de betekenis van de woorden opslaan in hun langetermijngeheugen, is het belangrijk dat leerkrachten rekening houden met het ontwikkelstadium van de kinderen. Ze stemmen hier het aantal woorden op af en houden ook rekening met de aandachtspanne van de leerlingen. Leerkrachten kunnen de aandachtspanne van leerlingen verlengen door verschillende prikkels aan leerlingen te geven waardoor de aandacht van de leerlingen wordt gericht op het leren van nieuwe woorden. Bijvoorbeeld door coöperatieve werkvormen in te zetten of door persoonlijke ervaringen van leerlingen erbij te betrekken bij het aanleren van nieuwe woorden (Medina, 2008; Puper et al., 2013).

Woorden worden ook makkelijker vastgehouden in het werkgeheugen als het klanksysteem in de hersenen wordt geactiveerd. Het is daarom van essentieel belang dat er bij het aanleren van nieuwe woorden ook aandacht is voor de uitspraak van de woorden. Als leerlingen de woorden later zelf tegen komen tijdens het lezen, worden de woorden verklankt door hun “innerlijke stem”, hierdoor wordt het klanksysteem geactiveerd en de opslag van de woorden in het langetermijngeheugen gestimuleerd (Puper et al., 2013).

Binnen de fase van het consolideren is het belangrijk dat leerlingen de woorden om hen heen kunnen waarnemen. De woordmuur is daarom van essentieel belang in de klas. Dit zorgt er namelijk voor dat de leerlingen tijdens de verschillende consolideerspellen terug kunnen vallen op de woorden om hen heen. Zijn de woorden niet zichtbaar in de klas dan zijn de

spellen geen herhaling, maar een toetsing (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Dit wordt ook bevestigd door Duerings et al., (2011); Marzano (2011) en Puper et al., (2013).

Invuloefeningen uit een methode kunnen gebruikt worden binnen de consolideerfase, maar laten de leerlingen de betekenis van deze woorden zoeken op de woordmuur als ze het woord niet kennen. Hierdoor wordt het een uitdagend spelletje voor de kinderen en geen vervelende opdracht uit het werkboek.

Laat leerlingen merken dat ze groeien in hun woordenschat. Op deze manier blijven de leerlingen gemotiveerd om nieuw woorden te leren. Leerkrachten kunnen door consolideren veel (leer) winst behalen! Mits leerlingen woorden snappen, heeft dat een positief effect op hun leerprestaties:

- *Leerlingen begrijpen de woorden die je gebruikt;*
- *Leerlingen begrijpen de lesinhoud die je wilt overdragen;*
- *Leerlingen leren elke dag nieuwe woorden en begrippen bij;*

Leerlingen bouwen meer kennis op. (Van den Nulft & Verhallen, 2014)

Het consolideren van woorden gaat net zo lang door totdat de leerlingen de woorden kennen. Het uiteindelijke doel van het consolideren is dan ook dat leerlingen de woordbetekenis van woorden kennen na deze fase. De woorden worden hierdoor stevig opgeslagen in het geheugen van de leerlingen.

2.2.4A Welke didactieken zijn er met betrekking tot consolideren?

De gewoontes die leerkrachten in de klas hebben, hebben een invloed op de resultaten van de kinderen. Wanneer leerkrachten de resultaten in de klas willen verbeteren, zullen ze opzoek moeten gaan naar nieuwe manieren van handelen (Verhallen & Alons, 2010).

Binnen het consolideren zijn er een aantal consolideerregels opgesteld voor leerkrachten. Indien leerkrachten zich niet aan deze regels houden zal het consolideerproces van de leerlingen niet optimaal werken in de praktijk (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

- **Consolideerregel 1: Ga net zolang door met consolideren totdat de kinderen het woord kennen**

Als leerkracht is het belangrijk om allerlei consolideerspellen achter de hand te hebben zodat de kinderen de betekenis van de woorden in verschillende contexten kunnen oefenen. Tussen de lessen door kunnen de leerkrachten deze activiteiten inzetten, bijvoorbeeld: galgje of hints. Door de vele afwisseling blijven kinderen het leuk vinden om met de woorden bezig te zijn. Je moet als leerkracht namelijk net zolang doorgaan totdat alle kinderen de woorden kennen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

- **Consolideerregel 2: De kern van het consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen**

Om de betekenis van woorden te kunnen onthouden moeten de woorden veel herhaald worden. Korte vijf minuten-spelletjes zijn hiervoor ideaal. De kinderen zijn gericht bezig tijdens deze activiteiten, maar wel op een andere manier dan de rest van de dag. Hierdoor blijven leerlingen gemotiveerd om mee te werken aan de verschillende opdrachten. Echter is het wel belangrijk dat het semantiseren (verwerken van de betekenis van de woorden samen met de leerlingen) wel is uitgevoerd en dat het woord samen met de betekenis in de klas aanwezig is (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

- **Consolideerregel 3: Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig**

Voor taalzwakke leerlingen is het een ondersteuning indien de woorden en de betekenis van de woorden zichtbaar zijn in de klas. Deze leerlingen kunnen dan naar de woorden kijken wanneer ze de betekenis niet meer weten. Voor de taalsterke leerlingen is het een uitdaging om de betekenis van de woorden uit het hoofd te kennen. Als de woorden niet zichtbaar zijn in de klas wordt het bevragen van de woorden als snel een overhoring (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

Voor leerkrachten is het in de praktijk belangrijk dat zij veel en veelzijdig consolideren inzetten. Hierdoor blijven de leerlingen betrokken binnen de fase van het consolideren. De volgende handelingen dragen volgens Van den Nulft en Verhallen (2014) bij aan veel en veelzijdig consolideren:

- *oefeningen vanuit de methode*: activiteiten die aangeboden worden binnen het thema waar de groep aan werkt.
- *activiteiten bij een thema*: consolideerspellen die aansluiten bij het thema waar de leerlingen aan werken.
- *klein en fijn consolideren*: korte krachtige consolideerspellen die aansluiten bij het thema waaraan de groep werkt.
- *groot en meeslepend consolideren*: grotere spelactiviteiten of integraties in andere vakgebieden

De extra tijd die besteed wordt aan het uitbreiden en het inprenten van de woordenschat leidt niet altijd gelijk tot positievere resultaten bij de woordenschattoetsen. Dit heeft te maken met de moeilijkheid van de vaardigheid, waarbij aan elk woord veel verschillende betekenisaspecten te onderscheiden zijn. De woorden in de toetsen zijn bovendien steekproeven uit alle woorden, waarmee de leerlingen in aanraking komen. Het hoeft dus niet zo te zijn dat de aandacht die besteed is aan de woordenschat van de leerlingen direct terug te zien zijn in de toetsresultaten. De inspanningen van de leerkracht zijn echter niet voor niets geweest. Op het lange termijn profiteren de leerlingen hier wel van (Van Berkel, Groenen & Hilte, 2012).

2.2.4B Wat vragen deze didactieken van de leerkracht?

Om de consolideerregels te kunnen toepassen wordt het volgende van de leerkrachten verwacht:

- **Consolideerregel 1: Ga net zolang door met consolideren totdat de kinderen het woord kennen**

Om deze consolideerregel in te kunnen zetten moet een leerkracht:

- Veel verschillende consolideerspelletjes kennen en kunnen inzetten;
- Differentiatie kunnen aanbieden in de verschillende consolideerspellen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

- **Consolideerregel 2: De kern van het consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen**

Om deze consolideerregel in te kunnen zetten moet een leerkracht:

- De fase van het semantiseren dient samen met de leerlingen te worden uitgevoerd. De kinderen hebben de betekenis van de woorden al een keer verwerkt;
- De leerkracht heeft het woord en de betekenis van het woord zichtbaar gemaakt in de klas. Hierdoor kunnen de kinderen tijdens de verschillende consolideeroefeningen om zich heen kijken als ze betekenis van het woord niet meer weten. Hierdoor worden de consolideeroefeningen geen toetsingen voor de leerlingen en blijven het spelletjes voor ze (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

- **Consolideerregel 3: Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig**

Om deze consolideerregel in te kunnen zetten moet een leerkracht:

- Weten wat een woordmuur is en wat de belangen er van zijn;
- Weten hoe een geschikte woordmuur gemaakt kan worden. Een woordmuur moet overzichtelijk zijn. Hierdoor kunnen de leerlingen de woorden en betekenissen van de woorden snel en gemakkelijk aflezen;
- Weet wat je met een woordmuur kunt doen. Op deze manier kun je de woordmuur ook inzetten tijdens de consolideeroefeningen. Er zijn namelijk ook leuke vijf minuten- spelletjes te bedenken bij de woordmuur. Bijvoorbeeld: betekenissen verwisselen, alles door elkaar halen etc. Wie merkt het als eerste op? (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

Om het veel en veelzijdig consolideren in te kunnen zetten wordt er van leerkrachten verwacht dat ze weten welke elementen bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren en hoe ze deze elementen kunnen inzetten in de praktijk (Van Berkel, Groenen & Hilde, 2012).

Als leerkrachten kennis hebben van bovengenoemde elementen en weten hoe ze in de praktijk hiermee om moeten gaan, kan elke leerkracht de fase van het consolideren aantrekkelijk maken voor zijn/haar groep. Hierdoor blijven de leerlingen betrokken bij de fase van het consolideren en leren de leerlingen zich de woordbetekenis van de woorden eigen te maken en op te slaan in hun geheugen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

2.2.5 In hoeverre sluit de werkwijze van de leerkracht nu aan bij de didactiek van het consolideren?

Om de woordenschat van de leerlingen te vergroten, is het belangrijk om systematisch te werk te gaan binnen het consolideren. Onderstaande handreikingen zijn aspecten die een belangrijke rol kunnen spelen binnen het consolideren. Het is als leerkracht belangrijk om vooraf over deze handreikingen na te denken (Van Berkel, Groenen & Hilde, 2012).

- **Begrijpen en toepassen**

Ga binnen het consolideren met de leerlingen veel oefenen op allerlei verschillende manieren. Ga vervolgens na of de leerlingen de betekenis van de woorden onthouden hebben (controleren). Hierdoor kun je vaststellen of de leerlingen de betekenis van de woorden begrijpen en of ze deze woorden ook kunnen toepassen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

- **Homogeen of heterogeen**

Binnen het consolideren kun je het beste werken in homogene groepjes. Alleen als

onderlinge interacties een rol spelen tussen de leerlingen heeft het de voorkeur om in heterogene groepjes te werken (Van Berkel, Groenen & Hilde, 2012).

- **Wisselende contexten**

Voor een sterke woordenschatontwikkeling is het belangrijk om te herhalen in verschillende contexten. De leerkracht moet ervoor zorgen dat de begrippen die de leerlingen zich eigen moeten maken, zoveel mogelijk terug komen in verschillende situaties. Andere zaakvakken spelen hierin ook een belangrijke rol. Alleen hierdoor zullen de leerlingen de woorden op lange termijn blijven onthouden (Van Berkel, Groenen & Hilde, 2012).

Deze handreikingen kunnen door elke leerkracht worden ingezet. Een leerkracht zal zich de handreikingen eigen moeten maken door hier bewust over na te denken voordat hij een consolideeroefening inzet. De leerkracht houdt er in de voorbereiding rekening mee of een activiteit niet te vaak aan bod is geweest. De consolideerfase moet namelijk afwisselend zijn voor de leerlingen. Wanneer de leerkracht heeft besloten welke activiteit hij gaat inzetten zal hij ook moeten beslissen hoe de groep met de activiteit aan de slag gaat: individueel, homogene groepen, heterogene groepen of in duo's (zwak en sterk bij elkaar zetten). Tot slot zal de leerkracht de betekenis van de woorden ook buiten de vijf minuten- spellen in moeten zetten tijdens andere lesactiviteiten. Indien een leerkracht over deze aspecten bewust gaat nadenken en het zich eigen maakt zodat het een routine wordt, is een leerkracht automatisch al bewust bezig met de consolideerfase van zijn/haar leerlingen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

2.2.6 Welke interventies bevorderen consolideren?

Bij veel kinderen van groep 1 tot en met groep 8, gaat het uitbreiden en het versterken van de woordenschat niet automatisch. Door een geringe woordenschat komt bij deze leerlingen de verwerving en verwerking van nieuwe kennis onder druk te staan. Dit heeft grote gevolgen voor de huidige kennismaatschappij waarin zij zullen moeten functioneren.

Vanuit verschillende onderzoeken van Expertisecentrum Nederlands en Fontys Fydes zijn er drie interventies naar voren gekomen die een positieve bijdrage leveren bij het consolideren van nieuwe woorden.

Het gaat hierbij om de volgende interventies:

- werken met routines;
- werken met grafische modellen;
- het inzetten van coöperatieve werkvormen.

Routines zijn vaste, terugkerende activiteiten of werkvormen die voor kinderen herkenbaar en zichtbaar aanwezig zijn (Duerings et al., 2011). Routines zorgen tevens voor effectieve onderwijstijd. Doordat de leerlingen de routines na een tijdje kennen, vragen de routines nog maar weinig organisatie en klassenmanagement.

Door het consolideren groeit de woordenschat van de leerlingen. Het is daarom belangrijk dat een leerkracht op een plezierige manier de routines in het weekrooster verwerkt (Strating, 2009).

Leerlingen onthouden de betekenis van nieuwe woorden het beste wanneer er meerdere gebieden in de hersenen geprikkeld worden (Marzano & Pollock, 2008). De talige kant in de hersenen wordt al veel geprikkeld doordat er door de leerkrachten veel mondeling wordt

uitgelegd. Leerkrachten gebruiken de visuele aanpak een stuk minder. Hierdoor komen kinderen weinig in aanraking met het non-verbale aspect van kennisverwerken. De grafische modellen dragen bij aan de non-verbale, visuele routine. Volgens Strating is een grafisch model “*een schema waarin begrippen een plaats krijgen op basis van hun onderlinge relatie*” (Strating, 2009). Als leerlingen actief bezig zijn met de grafische modellen orden ze woordbetekenisaspecten. Het zorgt voor betere leerprestaties van de leerlingen omdat het de diepere verwerking en kennisopslag in de hersenen bevordert (Hyerle & Yager, 2007). Puper, Visser en de With (2013) sluiten zich aan bij deze theorie, maar beschrijven ook dat de grafische modellen er aan bijdragen om de verschillen tussen woorden inzichtelijk te maken voor leerlingen.

Het coöperatief leren draagt ook bij aan de diepere verwerking van opgedane kennis (Kagan, 2010). De werkvormen waarbij de kinderen veel met elkaar kunnen praten, dragen hier voornamelijk aan bij, bijvoorbeeld: binnen-buitenkring en tweegesprek. De leerlingen kunnen door deze werkvormen met elkaar in gesprek gaan over de betekenis van de nieuwe woorden. Deze manier van werken is effectief omdat de kinderen van elkaar afhankelijk zijn en daardoor beiden aan het woord komen binnen deze werkvormen. Dit wordt ook bevestigd in de theorie van Krol-Pot (2005). Het coöperatief leren is zelfs effectiever dan de groepsgesprekken in de klas omdat de leerlingen binnen het coöperatief werken meer met elkaar in gesprek kunnen gaan dan tijdens een groepsgesprek (Kagan, 2010).

De drie bovengenoemde interventies zijn van zichzelf al krachtige interventies om het consolideren van de woorden te stimuleren, maar de opbrengst van de woordenschatverwerking is nog groter indien deze drie interventies gekoppeld worden in de praktijk zodat de verwerking sterker wordt (Duerings et al., 2011). Ook in de theorie van Puper et al., (2013) wordt dit bevestigd.

Het ziet er dan als volgt uit: de leerlingen werken in routines aan hun netwerkopbouw (coöperatief leren) met als inbreng, de woorden die zichtbaar zijn op de grafische modellen. Op deze manier zijn de leerlingen actief bezig om de betekenis van de woorden zich eigen te maken.

Hierdoor krijgen de kinderen bewust de kans om hun opgedane kennis verder te verwerken en de opgedane kennis op te slaan in hun hersenen (Duerings et al., 2011).

3. Vooronderzoek

3.1 Methoden vooronderzoek

Bestuderen

In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van een literatuurstudie. Hierdoor kan er beschreven worden welke aspecten belangrijk zijn binnen de consolideerfase van het woordenschatonderwijs. *De literatuurstudie zal kernbegrippen, deelaspecten en de relaties hiertussen, uitleggen aan de hand van tekstbronnen* (van der Donk & van Lanen, 2009).

Observeren

Bij observeren als onderzoeksactiviteit wordt er doelgericht, systematisch en goed doordacht data verzameld om deelvragen te kunnen beantwoorden (van der Donk & van Lanen, 2009).

In de groepen 5 en 6 worden er observaties uitgevoerd binnen de lessen van Taal op Maat. Dit wordt gedaan om een goed beeld te kunnen krijgen hoe de huidige methode wordt ingezet in de praktijk. Daarnaast geven de observaties ook een duidelijk beeld of de werkwijze van de leerkrachten aansluit bij de didactiek van het consolideren.

Binnen de observaties wordt gebruik gemaakt van kijkwijzers, waarin gestructureerde kijkpunten beschreven worden. De observant kan door middel van turven registeren welke kijkpunten zichtbaar aanwezig zijn binnen de lessen.

Respondenten

Respondenten zijn personen die worden bevraagd of geobserveerd met als doel data over hen of hun situatie te verkrijgen (van der Donk & van Lanen, 2009).

De leerkrachten van groep 5 en 6 zullen hun medewerking verlenen voor dit onderzoek. Zij zullen een actieve bijdrage leveren aan de observaties. Daarnaast zijn er 20 leerlingen uit groep 6 die actief deelnemen aan het onderzoek. Zij zullen bijvoorbeeld verschillende vragenlijsten invullen voor dit onderzoek.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Voor verschillende deelvragen is er gebruik gemaakt van de methode ‘bestuderen’. Deze data zijn terug te lezen in het theoretisch kader van hoofdstuk 2. De deelvragen die beantwoord zijn doormiddel van “observeren” zullen hier gepresenteerd worden. Uiteindelijk zal er een conclusie geformuleerd worden naar aanleiding van het vooronderzoek.

Deelvraag 2B: Hoe gebruiken de leerkrachten op de Gerardus Majella de methode Taal op Maat?

Actie leerkracht	Wel/ niet gezien (groep 5)	Hoe doet de leerkracht dat? (groep 5)	Opmerkingen (groep 5)	Wel/ niet gezien (groep 6)	Hoe doet de leerkracht dat? (groep 6)	Opmerkingen (groep 6)
De leerkracht activeert de voorkennis bij de leerlingen omtrent het subthema (Van de Ven & Vreman, 2012).	wel	De leerkracht stelt de de vraag: “wat weten jullie al over communicatie?”		wel	Leerlingen maken eigen woordweb omtrent contact.	Vervolgens in tweetallen bespreken en daarna in groepsverband.
De leerkracht zet het ankerverhaal en de ankerplaat in bij het semantiseren van de woorden (Van de Ven & Vreman, 2012).	wel	De leerkracht zet de ankerplaat in om uitdrukkingen duidelijk te maken.		wel	Eerst worden de woorden gelezen met betekenis daarna de plaat met het verhaal.	
De leerkracht biedt de nieuwe woorden aan in een betekenisvolle context (Van de Ven & Vreman, 2012).	wel	De leerkracht zent een boodschap naar een leerling → contact. Leerling doet actief mee.		wel	De leerkracht vertelt kort verhaal over contact met een vriendin van vroeger.	
De leerkracht zet woordrelatiesschema (‘s) in tijdens de woordenschatles (Van de Ven & Vreman, 2012).	wel	Woordweb.	Leerlingen benoemen woorden bij het woord “communicatie”.	wel	-Woordweb -Woordkast -Woordtrap	
Er wordt digibordsoftware ingezet tijdens de les (Van de Ven & Vreman, 2012).	wel	De leerkracht maakt samen met de leerlingen een	Er wordt ook een filmpje bekeken.	wel	De woordkast wordt ingezet d.m.v. de	

		oefening met behulp van het digibordsoftware.			digibordsoftware die de methode aanbied.	
De leerkracht zet mondelinge interacties in omtrent het subthema (Van de Ven & Vreman, 2012).	wel	Ze legt woorden uit in kleine verhaaltjes.		wel	Er worden interacties ingezet om woorden duidelijk te maken.	Bijvoorbeeld: “Weet je nog van vorige week bij gym? Ik luisterde naar jou maar ik kon jou tot 3 keer toe niet goed verstaan.” Leerkracht maakt het verschil tussen verstaan/luisteren duidelijk.

2. 5 In hoeverre sluit de werkwijze van de leerkracht nu aan bij de didactiek van het consolideren?

Actie leerkracht	Wel/ niet gezien (groep 5)	Hoe doet de leerkracht dat? (groep 5)	Opmerkingen (groep 5)	Wel/ niet gezien (groep 6)	Hoe doet de leerkracht dat? (groep 6)	Opmerkingen (groep 6)
De leerkracht maakt gebruik van homogene groepjes binnen de consolideeropdrachten (Van den Nulft & Verhallen, 2012).	niet	Leerlingen maken zelfstandig de opdrachten.		niet	Leerlingen werken samen met hun schoudermaatje.	
De leerkracht herhaalt de betekenis van woorden speels en gevarieerd (Van den Nulft & Verhallen, 2012).	niet	-	Leerkracht zet geen spelletjes in.	wel/niet	De betekenis wordt herhaald door een memorie die de kinderen mogen maken. De woorden worden niet gevarieerd herhaald.	
De leerkracht controleert of de leerlingen de woorden zelf kunnen toepassen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).	wel	De leerkracht vraagt wie er een zin kan maken met de geleerde woorden.		wel	Terwijl de leerlingen de memorie uitvoeren loopt de leerkracht rond. Ze controleert op die manier op de leerlingen de woorden kennen.	
De nieuwe woorden zijn zichtbaar	wel	De leerkracht hangt		wel	De nieuwe	

aanwezig in de klas (Van den Nulft & Verhallen, 2012).		het woordweb op het bord.			woorden hangen op de woordmuur.	
De leerkracht zet oefeningen in vanuit de methode (Van den Nulft & Verhallen, 2014)	wel	De leerkracht volgt de les uit het boek.		wel	De memorie opdracht is een opdracht die methode aan rijkt bij deze les.	
De leerkracht voer activiteiten uit die passen bij het thema (Van den Nulft & Verhallen, 2014)	wel	De opdrachten die worden uitgevoerd hebben met communicatie te maken.		wel	Ja de opdrachten passen bij “communicatie” het thema van dit hoofdstuk.	
De leerkracht zet klein en fijn consolideren in (Van den Nulft & Verhallen, 2014)	niet	-		niet	-	De leerlingen maken alleen een memorie spel.
De leerkracht zet groot en meeslepend consolideren in (Van den Nulft & Verhallen, 2014)	niet	-		niet	-	
De leerkracht zet gedifferentieerd consolideren in (Van den Nulft & Verhallen, 2014)	niet	-	Leerkracht biedt geen uitdaging aan binnen de les.	niet	-	Alle leerlingen maken dezelfde opdrachten.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Vanuit de literatuurstudie en de praktijk kunnen de volgende conclusies getrokken worden. De resultaten uit het vooronderzoek zullen leidend zijn bij het construeren van het ontwerp.

Nieuwe woorden leren onthouden

Vanuit de theorie blijkt dat het uitbreiden van de woordenschat bij leerlingen niet vanzelf gaat (Van den Nulft & Verhallen, 2014). Woorden moeten speels en gevarieerd herhaald worden zodat de kinderen de woordbetekenis van nieuwe woorden kunnen opslaan in hun geheugen. In hoofdstuk 2.3 staat beschreven hoe er gewerkt kan worden aan de uitbereiding van de woordbetekenis bij kinderen.

Interventies omtrent consolideren

Leerlingen onthouden de betekenis van nieuwe woorden het beste wanneer er meerdere gebieden in de hersenen geprikkeld worden (Marzano et al., 2008). De talige kant in de hersenen wordt al veel geprikkeld doordat er door de leerkrachten veel mondeling wordt uitgelegd. Leerkrachten gebruiken de visuele aanpak een stuk minder. Hierdoor komen kinderen weinig in aanraking met het non-verbale aspect van kennis verwerken. Echter is het wel belangrijk dat hier ook aandacht voor is in de praktijk. In hoofdstuk 2.6 staat beschreven hoe leerkrachten hieraan kunnen werken.

Leerkracht gedrag in de consolideerfase

Omdat de fase van het consolideren belangrijk is voor het onthouden van de woordbetekenis van nieuwe woorden is het van belang dat de leerkracht leerlingen enthousiast kan maken voor deze fase. Leerkrachten moeten daarom in deze fase een positieve houding aannemen. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze op hun eigen niveau kunnen werken en het gevoel hebben dat ze in deze fase kunnen scoren (Van den Nulft & Verhallen, 2012). Hierdoor zullen de leerlingen gemotiveerd worden en blijven voor de fase van het consolideren en kunnen ze werken aan hun woordenschatuitbreiding.

Woordenschat in de praktijk

Uit het vooronderzoek blijkt dat de leerkrachten van groep 5 en 6 intensief gebruik maken van de methode Taal op Maat. De acties die beschreven staan in de handleiding voor de leerkrachten zijn terug te zien in de lessen die de leerkrachten geven. In hoofdstuk 3.2 kunt u lezen hoe de leerkrachten in de praktijk werken met de methode Taal op Maat.

Eisen ontwerp

Uit het vooronderzoek blijkt dat de lesopbouw en de doelen binnen de methode Taal op Maat sterk zijn. De methode sluit aan bij de woordenschatdidactiek Van den Nulft en Verhallen (2009).

Het doel van dit onderzoek is dat de leerkrachten uit groep 6 de kinderen beter leren begeleiden bij het consolideren van nieuwe woorden uit de methode Taal op Maat. De leerlingen leren hierdoor de betekenis van nieuwe woorden beter te onthouden en kunnen daardoor deze woorden toepassen in verschillende contexten. Het ontwerp zal daarom moeten

voldoen aan de volgende eisen:

- Het ontwerp moet aansluiten bij de methode Taal op Maat (Van de Ven & Vreman, 2012);
- Het ontwerp moet aansluiten op: grafische modellen, routine en coöperatieve werkvormen (Strating, 2009);
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat er meerdere gebieden in de hersenen van de kinderen geprikkeld worden. Dit kan gerealiseerd worden doordat de leerlingen binnen het ontwerp ook in aanraking komen met schrijf – en tekenopdrachten (Marzano et al., 2008);
- Nieuwe aangeleerde woorden moeten voor de leerlingen d.m.v. grafische modellen zichtbaar zijn in de klas (Hyerle & Yager, 2007; Marzano, 2009);
- De leerlingen moeten zich mede verantwoordelijk voelen voor hun eigen woordenschatontwikkeling (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

4. Onderzoek naar het ontwerp

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Naar aanleiding van de ontwerpcriteria is er een ontwerp gemaakt. Dit ontwerp zal uitgevoerd worden in praktijk.

Zowel de leerlingen als in de leerkrachten gaan aan de slag met het ontwerp. De leerkracht gaat in de praktijk actief bezig om de consolideerfase uit te bereiden voor de leerlingen. De leerlingen breiden hun eigen woordenschat uit door middel van een persoonlijk woordenboek, daarnaast zullen zij actief bezig gaan met verschillende consolideerspellen. Deze spellen zullen door de groepsleerkracht worden geleid. De leerkracht kan er voor kiezen om deze spellen coöperatief aan te bieden. De consolideerfase zal worden uitgevoerd binnen de klas. Het ontwerp zal in week 8 starten en in week 14 eindigen.

De leerlingen krijgen hoofdstuk 6 uit de methode Taal op Maat aangeboden als er gestart wordt met het ontwerp. Tijdens de woordenschatlessen wordt eerst de voorkennis bij de leerlingen geactiveerd. Vervolgens worden de woordbetekenissen van de nieuwe woorden voor de leerlingen gesemantiseerd. Dit doet de leerkracht door het gebruik van grafische modellen, betekenisvolle contexten, en mondelinge interacties. Vervolgens maken de leerlingen de opdrachten uit het boek/ en werkboek. Hierdoor consolideren de leerlingen de woorden.

Naast de opdrachten uit het leerlingenboek en werkboek van de methode Taal op Maat gaan de leerlingen een eigen woordenboek bijhouden. De leerlingen worden “detectives ”. Detectives zijn nieuwsgierige mensen die alles willen weten! De leerlingen komen dagelijks in aanraking met nieuwe woorden binnen de taallessen. Het is de bedoeling dat de leerlingen in hun persoonlijke woordenboek woorden gaan opschrijven die ze voorafgaand aan de taallessen nog niet kenden. De detectives gaan dus alles wat ze nog niet wisten bijhouden in hun persoonlijke woordenboek. Het persoonlijke woordenboek moet ervoor gaan zorgen dat de leerlingen zich mede verantwoordelijk voelen voor hun eigen woordenschatontwikkeling. Tevens moet het persoonlijke woordenboek ervoor gaan zorgen dat de leerlingen de woordbetekenis van nieuwe woorden op deze manier extra kunnen consolideren. In het persoonlijke woordenboek staan de volgende opdrachten voor de leerlingen:

- Mijn nieuwe woord is: De leerlingen kunnen op iedere pagina duidelijk aangeven om welk nieuw woord het gaat.
- In het woordenboek kan ik dit weer vinden onder de letter: De leerlingen worden zich hierdoor bewust hoe ze het woord kunnen vinden in een woordenboek.
- Bedenk een zin met dit woord waaruit de betekenis blijkt: De leerlingen leren hierdoor het woord te gebruiken in een context.
- Maak een tekening met dit woord: Door een tekenopdracht toe te voegen worden er meerdere hersenhelften van de leerlingen geprikkeld. Hierdoor slaan de leerlingen het geleerde woord makkelijker op in hun netwerk/geheugen.
- Maak een grafisch model met dit woord: Hierdoor verdiepen de leerlingen de woordbetekenis van het geleerde woord.

Het format dat gebruikt wordt voor het persoonlijke woordenboek staat beschreven in bijlage 7.5.

Iedere schooldag worden er omtrent de geleerde woorden uit de methode Taal op Maat consolideerspelletjes ingezet waardoor de leerlingen de woordbetekenis van de geleerde woorden nog eens extra kunnen oefenen. De leerlingen zullen hierdoor de betekenis van de woorden uiteindelijk beter kunnen opslaan in hun geheugen (Van der Nulft & Verhallen, 2014). De spelletjes zullen voornamelijk tussen de lessen door worden ingezet. Hierdoor zullen de leerlingen de opdrachten ervaren als “leuke tussendoortjes”. De spelletjes die ingezet zullen worden staan beschreven in bijlage 7.6.

Het ontwerp moet ervoor gaan zorgen dat leerkrachten handvatten krijgen om de fase van het consolideren binnen de methode Taal op Maat verder uit te breiden. Tevens moet het ontwerp ervoor gaan zorgen dat de leerlingen zich medeverantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leerproces binnen hun woordenschatontwikkeling.

Zes weken lang wordt er gewerkt met een nieuw werkwijze om de woordenschatuitbreiding bij de leerlingen te bevorderen. Het ontwerp streeft de volgende doelen na:

- Na zes weken heeft de leraar ervaring opgedaan met verschillende consolideerspellen, coöperatieve werkvormen en de routine van het persoonlijke woordenboek. Hierdoor kan zij de fase van het consolideren binnen de methode Taal op Maat verrijken;
- Na zes weken beseffen de leerlingen dat ze medeverantwoordelijk voor hun eigen woordenschatontwikkeling door het invullen van hun persoonlijke woordenboek.
- Na zes weken zijn de leerlingen doelgericht bezig met het leren van nieuwe woorden. De leerlingen vinden het interessant om nieuwe woorden te leren.
- Na zes weken zijn de woorden die de leerlingen in hoofdstuk 6 krijgen aangeboden binnen de methode Taal op Maat sterker verbreed en verdiept in het geheugen van de leerlingen dan de woorden uit hoofdstuk 5 uit de methode Taal op Maat.

Zes weken lang wordt er gewerkt met een nieuwe werkwijze om de woordenschatuitbreiding bij de leerlingen te bevorderen:

- De leerlingen worden detectives binnen het uitvoeren van het ontwerp;
- Er vindt een klassikaal gesprek plaats voordat het ontwerp wordt uitgevoerd. Waar denk jij aan bij het woord detectives? Wat weten jullie al over dit onderwerp? Hoe kunnen wij ervoor zorgen dat dit onderwerp gaat leven in de klas?;
- De klas wordt ingericht als “detectivebureau”;
- De leerkracht maakt tijdens de taallessen gebruik van grafische modellen en hangt deze vervolgens zichtbaar op in de klas voor de leerlingen;
- De leerlingen krijgen na iedere taalles 5 a 10 minuten de tijd om hun persoonlijk woordenboek bij te werken;
- Iedere schooldag worden er consolideerspelletjes met de leerlingen gedaan omtrent de geleerde woorden uit de methode Taal op Maat;

- Iedere vrijdag worden de geleerde woorden uit de persoonlijke woordenboeken van de leerlingen geïnventariseerd. Vervolgens worden coöperatieve werkvormen ingezet waarmee de leerlingen de geleerde woorden nog eens extra kunnen oefenen.

4.2 Monitoren van het ontwerp

Voor het monitoren van het ontwerp zal er een logboek worden bijgehouden door de leerkrachten. In het logboek worden de volgende zaken bijgehouden:

- Is er een grafisch model ingezet tijdens de taallessen? Zo ja, welke? * Binnen de fase van het consolideren is het namelijk belangrijk dat de woorden voor de leerlingen zichtbaar aanwezig zijn in de klas (Verhallen, 2009).
- Is het grafische model zichtbaar aanwezig in de klas? * Binnen de fase van het consolideren is het namelijk belangrijk dat de woorden voor de leerlingen zichtbaar aanwezig zijn in de klas (Verhallen, 2009).
- Zijn er coöperatieve werkvormen ingezet? Zo ja, welke? * Coöperatief leren draagt bij aan de diepere verwerking van opgedane kennis (Kagan, 2010).
- Hoe hebben de leerlingen gelegenheid gehad om te werken in persoonlijke woordenboek? * Hierdoor kan er gecontroleerd worden of het ontwerp is ingezet.
- Welke consolideerspellen zijn er ingezet? * Hierdoor kan er gecontroleerd worden of het ontwerp is ingezet.
- Hebben de leerlingen de consolideerspellen ervaren? * Leerkrachten kunnen motivatie bij leerlingen winnen doordat ze het consolideren op een speelse manier aan te bieden (Van den Nulft & Verhallen, 2014).
- Hoe heeft de leerkracht de consolideerspellen ervaren? * Het is als leerkracht belangrijk om een positieve houding aan te nemen. Hierdoor kan de leerkracht de leerlingen enthousiast maken voor de fase van het consolideren (Van den Nulft & Verhallen, 2012).

In bijlage 7.4.6 staat het formulier beschreven dat wordt ingevuld door de leerkrachten voor het logboek.

4.3 Meten van het ontwerp

Om het ontwerp te kunnen meten wordt er gebruik gemaakt van een begin- en eindmeting. De beginmeting zal plaatsvinden nadat hoofdstuk 5 uit de methode Taal op Maat is afgerond. De eindmeting zal plaatsvinden nadat Hoofdstuk 6 is afgerond. Alle 20 leerlingen uit groep 6 werken mee aan de begin- en eindmeting.

De begin- en eindmeting zullen beiden bestaan uit hetzelfde type vragen. Verhallen (2009) heeft een schema ontwikkeld waarin staat omschreven welke soort vragen de brede en/of de diepere woordbetekenis van de kinderen bevroegt. In bijlage 7.4 treft u het type vragen aan dat gesteld zal worden binnen de begin- en eindmeting voor de leerlingen.

In de beginmeting zullen woorden verwerkt zitten uit hoofdstuk 5 van de methode Taal op Maat. In de eindmeting zal er gebruik worden gemaakt van hoofdstuk 6. Omdat er in beide toetsen hetzelfde soort vragen gesteld zal worden kunnen de toetsen toch met elkaar vergeleken worden. In bijlage 7.4.3 en 7.4.4 treft u de begin- en eindmeting aan.

Om er achter te komen in hoeverre de leerlingen het interessant vinden om de woordbetekenis van nieuwe woorden te leren kennen, wordt er ook gebruik gemaakt van de methode bevragen. Daarnaast wordt deze methode ook gebruik om er achter te komen in hoeverre leerlingen het belangrijk vinden dat ze medeverantwoordelijk worden voor hun eigen woordenschatontwikkeling. De vragenlijst die de leerlingen zullen gaan maken bestaat uit 3 vragen. Er zullen 4 gesloten vragen gesteld worden en 1 open vraag. In bijlage 7.4.5 staat de vragenlijst voor de leerlingen beschreven.

4.4 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Door het uitvoeren van het ontwerp in de praktijk zijn er data verzameld. Deze data zorgen ervoor dat het ontwerp gemonitord en geëvalueerd kan worden. Om conclusies uit de resultaten te kunnen trekken worden de resultaten eerst geanalyseerd.

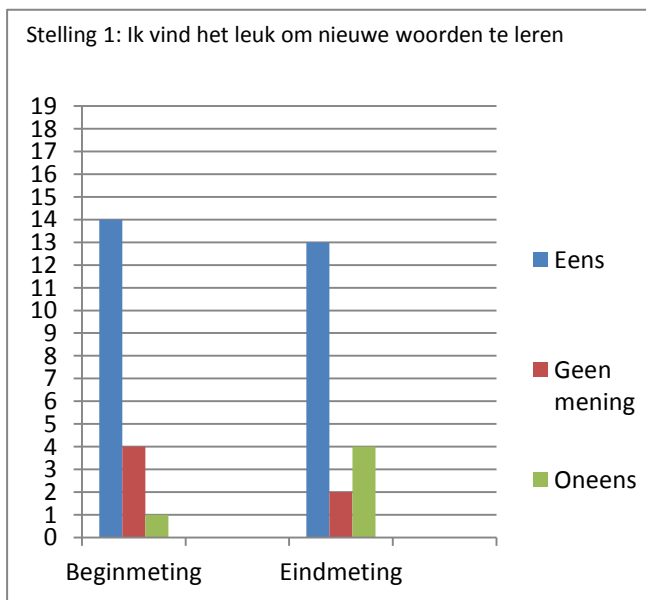
4.5 Analyse ontwerp

Er is voor het onderzoeken van het ontwerp gebruik gemaakt van een begin- en eindmeting. Zowel de beginmeting als de eindmeting bestaan uit een vragenlijst en een vaardigheidstoets.

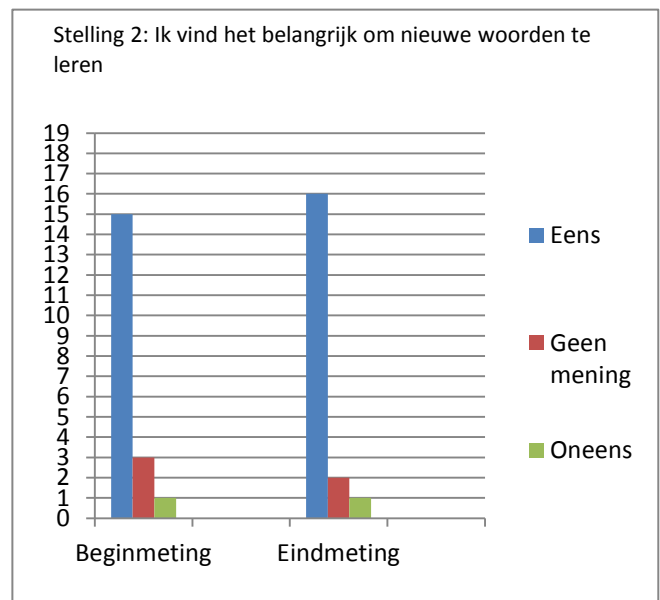
De klas bestaat uit 20 leerlingen, echter zijn de begin- en eindmetingen bij 19 leerlingen afgenomen. Eén leerling is namelijk langere tijd ziek geweest waardoor hij niet aanwezig was tijdens de afnames van de begin- en eindmetingen.

Deel één van de begin- en eindmeting is de vragenlijst. Deze gaat over het eigenaarschap en het woordbewustzijn van de leerlingen. In de grafieken hieronder staan per stelling de uitwerkingen van de leerlingen gepresenteerd. De leerlingen konden antwoorden op de stellingen geven door : eens, geen mening of oneens in te vullen.

Grafiek 1: Begin- en eindmeting van stelling 1



Grafiek 2: Begin- en eindmeting van stelling 2



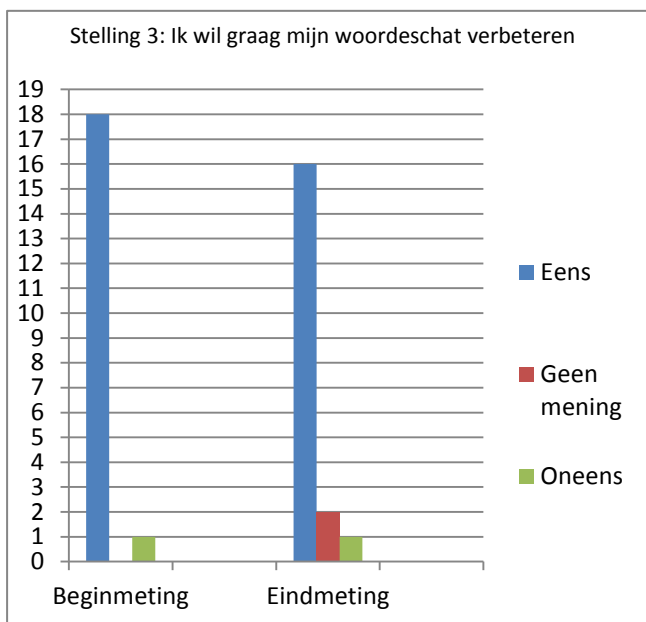
Stelling 1 en 2 gaan over het woordbewustzijn van de leerlingen.

Uit stelling 1 is op te maken dat het aantal leerlingen die het leuk vindt om nieuwe woorden te

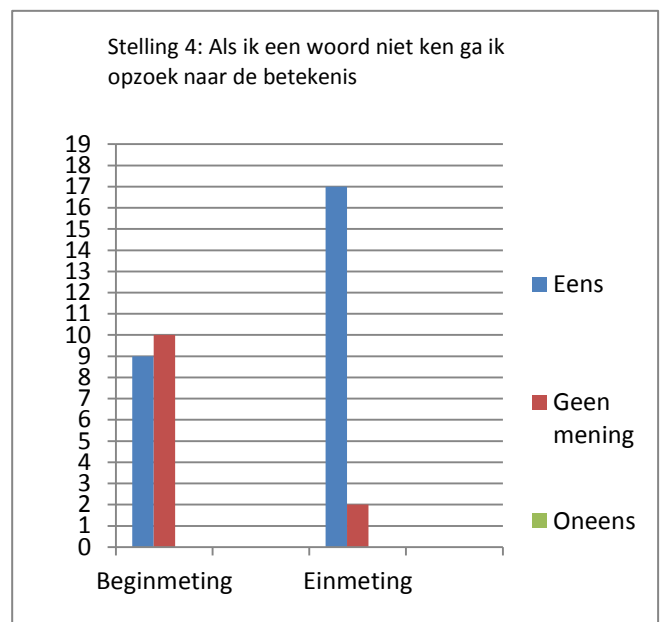
leren licht gedaald is van 74% naar 69%. Het aantal leerlingen dat geen mening over deze stelling heeft, is gedaald van 21% naar 10%. Het aantal leerlingen dat het niet eens is met deze stelling is gestegen van 5% naar 21%.

Uit stelling 2 is op te maken dat het aantal leerlingen dat het belangrijk vindt om nieuwe woorden te leren gestegen is van 79% naar 85%. Het aantal leerlingen dat geen mening over deze stelling heeft, is gedaald van 16% naar 10% en het aantal leerlingen dat het niet eens is met deze stelling is het zelfde gebleven, namelijk 5%.

Grafiek 3: Begin- en eindmeting van stelling 3



Grafiek 4: Begin- en eindmeting van stelling 4

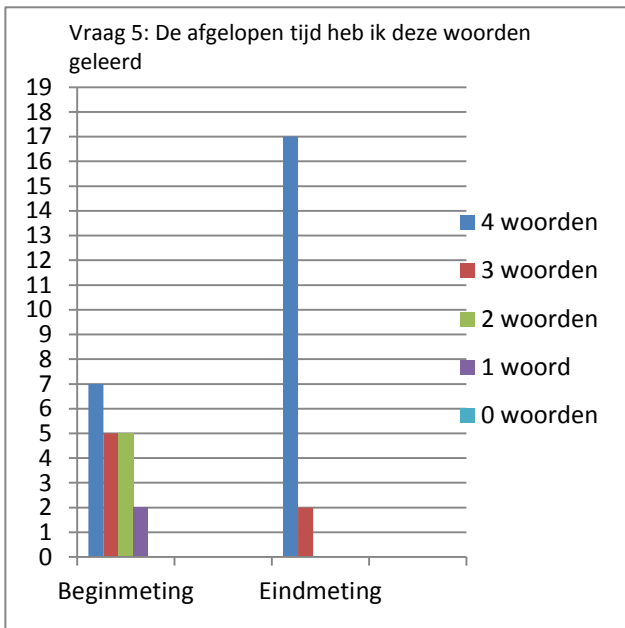


Stelling 3 en 4 gaan over het eigenaarschap van de leerlingen.

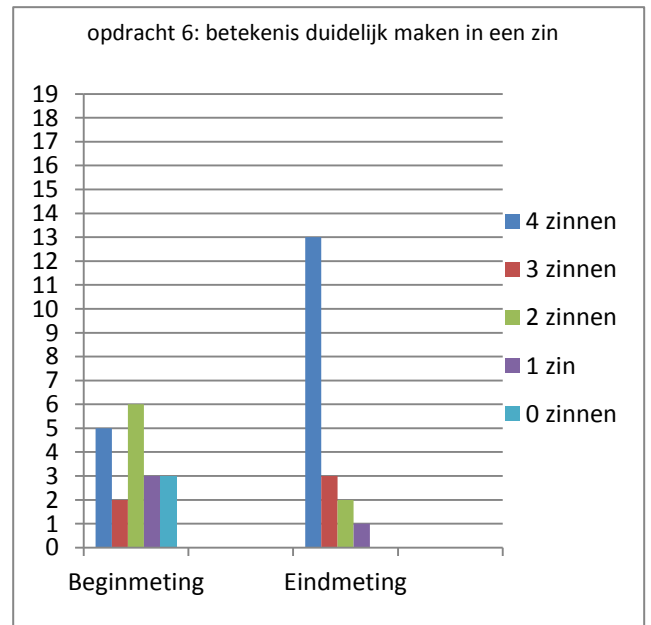
Uit stelling 3 is op te maken dat het aantal leerlingen dat zijn woordenschat wil verbeteren is afgenomen van 95% naar 85%. Het aantal leerlingen dat geen mening heeft over deze stelling is toegenomen van 0% naar 10%. Het aantal leerlingen dat geen mening heeft over deze stelling is gelijk gebleven, namelijk 5%.

Uit stelling 4 is op te maken dat het aantal leerlingen dat zelf opzoek gaat naar de betekenis van een woord als hij het woord niet kent, toegenomen is van 47% naar 90%. Het aantal leerlingen dat geen mening over deze stelling heeft is afgenomen van 53% naar 10%.

Grafiek 5: Begin- en eindmeting vraag 5



Grafiek 6: Begin- en eindmeting opdracht 6



Vraag 5 gaat over het eigenaarschap van de leerlingen. Door middel van deze vraag moet inzichtelijk worden gemaakt wat de leerlingen nog weten nadat er een thema binnen de methode Taal op Maat is afgerond.

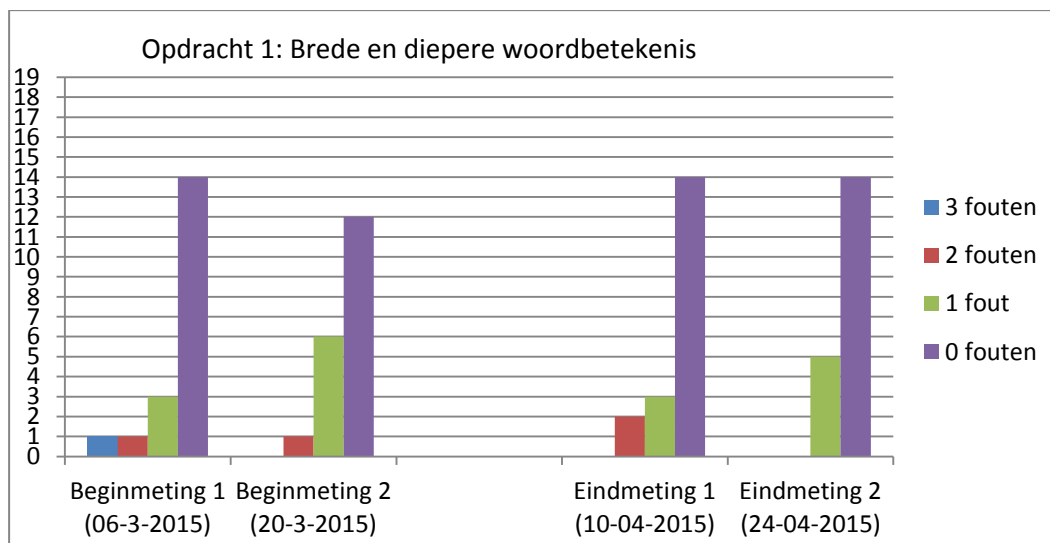
In vraag 5 is duidelijk te zien dat de leerlingen in de eindmeting meer geleerde woorden weten te benoemen dan in de beginmeting. Deze score is gegroeid van 37% naar 90%. Het aantal leerlingen dat 3,2,1 of 0 woorden weten te benoemen is gedaald van 63% naar 10%.

Bij opdracht 6 moesten de leerlingen de geleerde woorden van opdracht 5 in een zin verwerken waaruit de betekenis van het woord bleek. Uit de gegevens van de grafiek is op te maken dat het aantal leerlingen die 4 goede zinnen weten te maken waaruit de betekenissen van de woorden duidelijk wordt, is toegenomen van 26% naar 69%. Het aantal leerlingen dat 3 goede zinnen weet te maken waaruit de betekenissen blijken is ook toegenomen van 10% naar 16%. Het aantal leerlingen dat 2 goede zinnen weet te maken waaruit de betekenissen blijken, is afgenomen van 32% naar 10%. Daarnaast is ook het aantal leerlingen afgenomen dat 1 goede zin weet te maken waaruit de betekenis van een woord blijkt, namelijk van 16% naar 5%. Het aantal leerlingen dat geen zinnen wist te maken waaruit de betekenis van het woord naar voren kwam, is van 16% naar 0% afgenomen.

Deel twee van de begin- en eindmeting is de vaardigheidstoets.

In de vaardigheidstoets worden er vragen aan de leerlingen gesteld omtrent de brede woordenschat, de diepe woordenschat en de brede en diepe woordenschat. In de grafieken zijn zowel de twee beginmetingen als de twee eindmetingen af te lezen. Er is bewust gekozen voor twee beginmetingen en twee eindmetingen. Op deze manier worden de effecten van het ontwerp op de brede en diepere woordenschat ook gemeten na een tijdsverloop van 2 weken.

Grafiek 7: opdracht gericht op de brede en diepere woordkennis

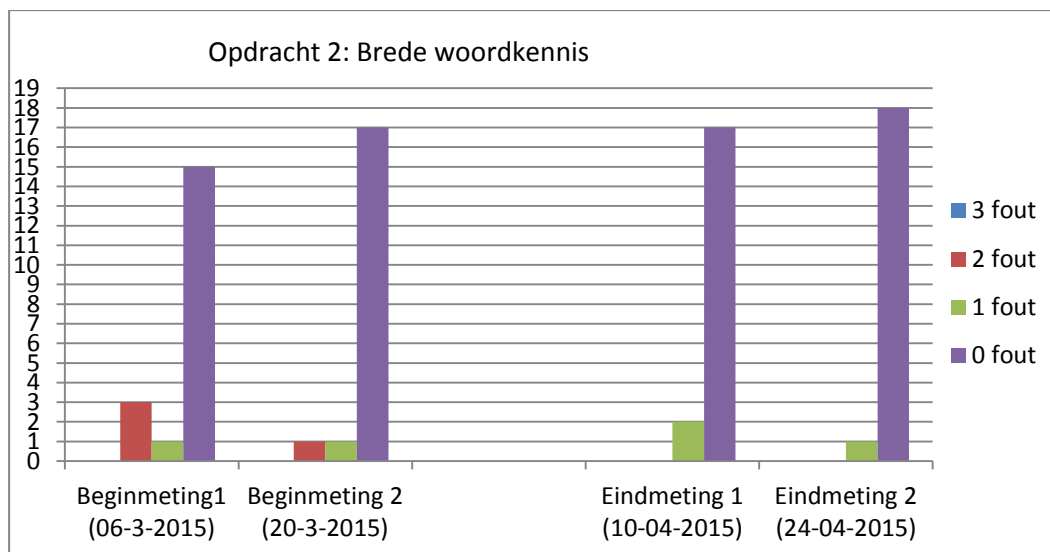


In grafiek 7 is af te lezen dat 5% van de leerlingen drie fouten gemaakt heeft in beginmeting 1. In beginmeting 2 heeft 0% van de leerlingen drie fouten gemaakt. In beide beginmetingen heeft 5% van de leerlingen twee fouten gemaakt. In beginmeting 1 heeft 16% van de leerlingen één fout gemaakt. Op beginmeting 2 heeft 32% van de leerlingen één fout gemaakt. In beginmeting 1 heeft 74% van de leerlingen de opdracht foutloos gemaakt. In beginmeting 2 heeft 63% van de leerlingen de opdracht foutloos gemaakt.

Daarnaast is in grafiek 7 af te lezen dat in eindmeting 1 10% van de leerlingen twee fouten gemaakt heeft. In eindmeting 2 is dit aantal gedaald naar 0%. In eindmeting 1 heeft 16% van de leerlingen één fout gemaakt. In eindmeting 2 heeft 26% van de leerlingen één fout gemaakt in deze opdracht. De opdracht is door 74% van de leerlingen in beide eindmetingen foutloos gemaakt.

Uit de begin- en eindmetingen kan worden opgemaakt dat de gegevens bijna gelijk zijn gebleven. Er komen geen afwijkende scores uit de verschillende metingen naar voren.

Grafiek 8: opdracht gericht op de brede woordkennis

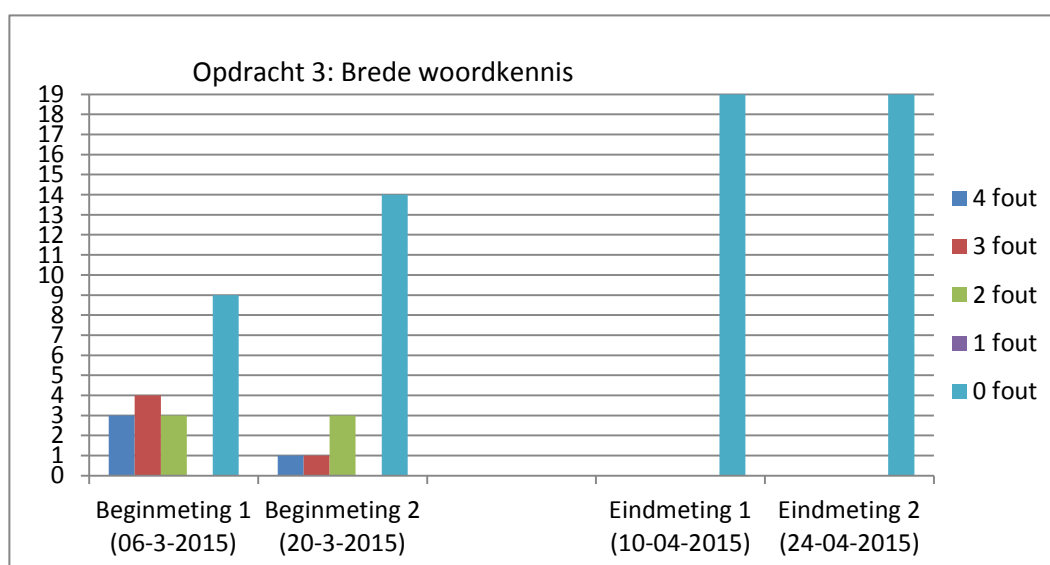


Uit de gegevens van grafiek 8 is af te lezen dat in beginmeting 1 16% van de leerlingen in twee fouten gemaakt heeft. In beginmeting 2 is dit aantal gedaald naar 5%. In beide beginmetingen heeft 5% van de leerlingen één fout gemaakt. In beginmeting 1 is de opdracht door 79% van de leerlingen foutloos gemaakt. In beginmeting 2 heeft 90% van de leerlingen de opdracht foutloos gemaakt.

Uit de gegevens van grafiek 8 blijkt dat er in eindmeting 1 door 10% van de leerlingen één fouten gemaakt is. In eindmeting 2 heeft 5% van de leerlingen één fouten gemaakt. De opdracht is in eindmeting 1 door 90% van de leerlingen foutloos gemaakt. In eindmeting 2 heeft 95% van de leerlingen de opdracht foutloos gemaakt.

Uit de begin- en eindmeting kan worden opgemaakt dat de gegeven bijna gelijk zijn gebleven. Er komen geen afwijkende scores in de grafiek voor.

Grafiek 9: opdracht gericht op de brede woordkennis



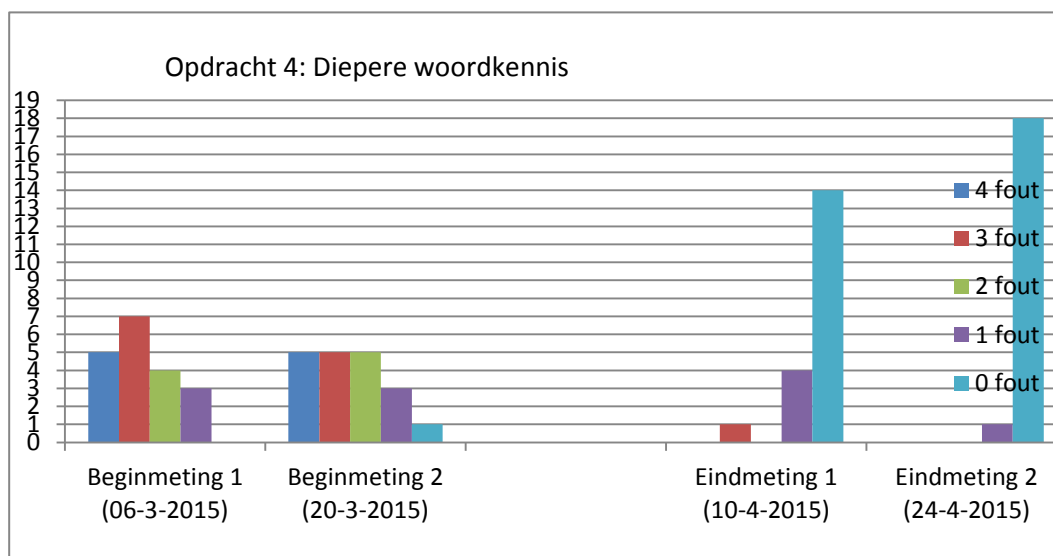
Uit de gegevens van grafiek 9 is af te lezen dat er in beginmeting 1 door 16% van de

leerlingen vier fouten gemaakt zijn. In beginmeting 2 maakte 5% van de leerlingen vier fouten. In beginmeting 1 heeft 21% van de leerlingen drie fouten gemaakt in de opdracht. In beginmeting 2 heeft 5% van de leerlingen drie fouten gemaakt. In beide beginmetingen heeft 16% van de leerlingen twee fouten gemaakt in de opdracht. De opdracht is door 47% van de leerlingen in beginmeting 1 foutloos gemaakt. In beginmeting 2 heeft 74% van de leerlingen de opdracht foutloos gemaakt.

In de eindmetingen heeft 100% van de leerlingen de opdracht foutloos gemaakt.

Uit de begin- en eindmetingen kan worden opgemaakt dat de leerlingen in de eindmetingen de opdracht foutloos konden maken.

Grafiek 10: opdracht gericht op de diepere woordkennis

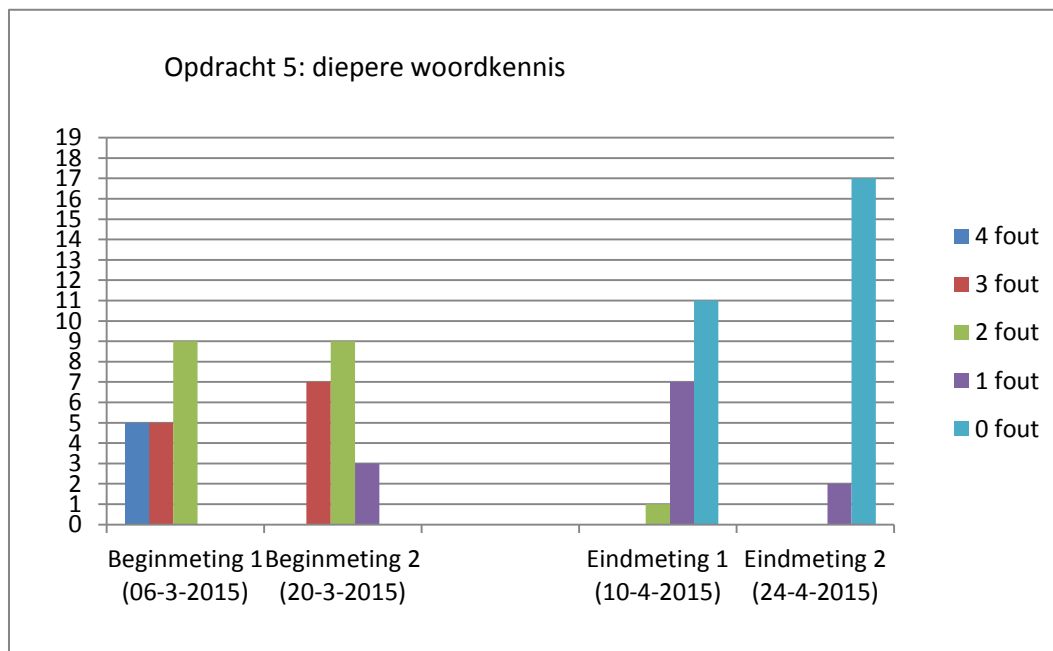


Uit de gegevens van grafiek 10 blijkt dat er in de beginmetingen door 26% van de leerlingen vier fouten gemaakt zijn. In beginmeting 1 maakte 37% van de leerlingen drie fouten. In beginmeting 2 maakte 26% van de leerlingen drie fouten. 21% van de leerlingen maakte in beginmeting 1 twee fouten. In beginmeting 2 maakte 26% van de leerlingen twee fouten. In beide beginmetingen is er door 16% van de leerlingen één fout gemaakt. De opdracht is door geen enkele leerling in beginmeting 1 foutloos gemaakt. In beginmeting 2 maakte 5% van de leerlingen de opdracht foutloos.

In eindmeting 1 heeft 5% van de leerlingen drie fouten gemaakt. In eindmeting 2 maakten de leerlingen geen drie fouten meer in deze opdracht. In eindmeting 1 maakte 21% van de leerlingen één fout in deze opdracht. In eindmeting 2 maakte 5% van de leerlingen nog één fout in de opdracht. In eindmeting 1 maakte 74% van de leerlingen de opdracht foutloos. In eindmeting 2 maakte 95% van de leerlingen de opdracht foutloos.

Uit de begin- en eindmetingen blijkt dat er een duidelijk verschil is opgetreden. De leerlingen scoren in de eindmetingen op het gebied van 0 en 1 fouten een stuk hoger.

Grafiek 11: Opdracht gericht op de diepere woordkennis



Uit de gegevens van grafiek 11 blijkt dat er in beginmeting 1 26% van de leerlingen vier fouten gemaakt heeft. In beginmeting 2 maakte 0% van de leerlingen nog vier fouten. Daarnaast maakte 26% van de leerlingen drie fouten in beginmeting 1. In beginmeting 2 maakte 37% van de leerlingen drie fouten. In beide beginmetingen maakte 47% van de leerlingen twee fouten. In beginmeting 1 maakte 0% van de leerlingen één fout. In beginmeting 2 maakte 16% van de leerlingen één fout in deze opdracht. In de beginmetingen zijn er geen leerlingen geweest die de opdracht foutloos konden maken.

Uit de gegevens van eindmeting 1 blijkt dat er door 5% van de leerlingen twee fouten gemaakt werden. In eindmeting 2 maakte er geen leerlingen meer twee fouten. In eindmeting 1 maakte 37% van de leerlingen één fout in de opdracht. In eindmeting 2 daalde dit aantal naar 10% van de leerlingen. In eindmeting 1 maakte 58% van de leerlingen de opdracht foutloos. In eindmeting 2 steeg dit aantal naar 90% van de leerlingen.

Uit de begin- en eindmeting blijkt dat de helft van klas in de eindmetingen de opdracht wel foutloos kan maken.

4.6 Analyse monitoren van het ontwerp

Om het ontwerp te kunnen monitoren is er gebruik gemaakt van een logboek. Het logboek is door de leerkrachten van groep 6 dagelijks ingevuld. In totaal is het ontwerp 6 weken (30 dagen) uitgevoerd. Echter zijn er een aantal dagen weggevallen door activiteiten op school, een excursie en vrije dagen (goede vrijdag, en 2^e paasdag). Hierdoor is het ontwerp in totaal 26 dagen uitgevoerd in de praktijk.

Binnen de gehele uitvoeringsperiode was er dagelijks tijd voor de leerlingen om te werken in hun persoonlijke woordenboek. Hierdoor kregen de leerlingen dagelijks de kans om kritisch bezig te zijn met hun woordenschat en eigenaarschap. Niet alle leerlingen gebruikten dagelijks deze kans om hun persoonlijke woordenboek aan te vullen. In de laatste weken

schreven leerlingen ook woorden op als hond, boek en fiets. Echter is het de vraag in hoeverre de leerlingen uit groep 6 deze woorden niet kennen of begrijpen.

Wekelijks zijn er gemiddeld 3 grafische modellen ingezet bij de lessen van de leerlingen. Deze grafische modellen zijn allemaal zichtbaar gemaakt voor de leerlingen op de woordmuur. Hierdoor konden de leerlingen de woorden dagelijks goed zien.

Op twee dagen na zijn er iedere dag consolideerspellen ingezet. Deze spellen waren regelmatig nieuw voor de leerlingen, maar niet altijd. Ondanks dat niet alle consolideerspellen nieuw waren voor de leerlingen, is wel terug te lezen in het logboek dat de leerlingen wel veel plezier hebben ervaren. De consolideerspellen zijn voornamelijk als energizers ingezet buiten de taallessen om. Hierdoor werd het programma kort onderbroken en konden de leerlingen even “spelen” met de geleerde woorden.

Iedere week zijn er coöperatieve werkvormen ingezet in samenhang met het woordenboek van de leerlingen. Hierdoor konden de leerlingen de woorden uit hun woordenboek nog eens extra oefenen. In bijlage 7.5 vindt u foto's van verschillende coöperatieve werkvormen die zijn ingezet binnen het uitvoeren van het ontwerp.

4.7 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Doordat de resultaten geanalyseerd zijn, kan er nu antwoord gegeven worden op deelvraag 7: “Werkt het ontwerp in de praktijk?” Daarnaast kan er ook antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: “Hoe kan een leerkracht de fase van het consolideren binnen de methode Taal op Maat versterken?”

Uit de resultaten blijkt dat de diepere woordbetekenis bij de leerlingen verbeterd is. De leerlingen hebben in de eindmetingen op het gebied van de diepere woordbetekenis een groei gemaakt ten opzichte van de beginmetingen. De brede woordenschat van de leerlingen is ondanks het uitvoeren van het ontwerp niet verder verbeterd.

Het ontwerp heeft waarschijnlijk bijgedragen aan de diepere woordbetekenis van de leerlingen, maar niet aan de brede woordbetekenis van de leerlingen. Het ontwerp dat uitgevoerd is in de praktijk bestaat uit meerdere aspecten, namelijk: coöperatieve werkvormen, consolideerspelletjes en de routine van het persoonlijke woordenboek.

Uit het vooronderzoek bleek dat de leerkrachten de leerlingen nieuwe woorden aanleerden door de methode Taal op Maat te volgen. De leerkrachten probeerden zoveel mogelijk de woorden uit te leggen aan de hand van de ankerplaat en de doelwoorden. Daarnaast legden de leerkrachten de leerlingen woorden uit die ze niet begrepen aan de hand van betekenisvolle contexten of situaties. Door het uitvoeren van het ontwerp denkt de leerkracht nu vooraf na over hetero- of homogene groepjes, het zichtbaar maken van de woorden op de woordmuur en wisselende contexten.

Voorafgaand aan dit onderzoek werden de leerlingen niet betrokken bij het verdiepen van hun eigen woordenschat. De leerlingen kregen de woorden uit hun taalboek aangeleerd en hoefden daar niet iets extra's mee te doen.

Door het ontwerp werden de leerlingen wel dagelijks betrokken bij hun eigen woordenschat. De leerlingen kregen dagelijks, naast de taallessen, de tijd om hun persoonlijke woordenboek in te vullen. De leerlingen schreven woorden op die ze moeilijk vonden om te onthouden of woorden die ze nog niet kenden. De leerlingen waren zelf verantwoordelijk voor hun woordenboek. Puper et al., (2013) geven aan dat het belangrijk is dat leerlingen zich bewust zijn dat woordenschat persoonlijk is. Leerlingen zouden daarom eigenaar moeten worden van hun eigen woordenschat.

Uit de resultaten is op te maken dat de leerlingen in de eerste weken nauwlettender met het woordenboek omgingen dan in de laatste weken. Sommige leerlingen begonnen woorden op te schrijven waarvan je mag verwachten dat ze de woorden in groep 6 kennen, bijvoorbeeld: hond, boek en fiets.

Uit de resultaten blijkt ook dat het eigenaarschap van de leerlingen niet verder is toegenomen.

Iedere vrijdag werd er een coöperatieve werkvorm ingezet waarbij de leerlingen gebruik maakten van hun persoonlijke woordenboek. Door het inzetten van coöperatieve werkvormen werden de leerlingen gestimuleerd om woorden met elkaar uit te wisselen. Binnen de coöperatieve werkvormen is er namelijk sprake van wederzijdse afhankelijkheid (Kagan, 2010). Daarnaast konden de leerkrachten oefenen met de verschillende vaardigheden die belangrijk zijn binnen deze opdrachten.

De leerkrachten hebben tijdens de uitvoeringsperiode ervaring op kunnen doen met verschillende consolideerspellen, coöperatieve werkvormen en de routine van het persoonlijke woordenboek. De leerkrachten geven aan dat ze verschillende nieuwe werkvormen uitgetprobeerd hebben in de praktijk. Hierdoor hebben de leerkrachten nieuwe handvatten gekregen om de consolideerfase bij de leerlingen te bevorderen. De leerkrachten weten nu hoe ze de consolideerfase steviger kunnen maken in de praktijk. Daarnaast zijn de leerkrachten bekwaam geworden in de uitvoering doordat ze de afgelopen tijd veel hebben kunnen oefenen.

Tijdens de instructielessen van woordenschat binnen de methode Taal op Maat maakten de leerkrachten gebruik van grafische modellen. Deze modellen werden vervolgens op de woordmuur gehangen zodat de leerlingen de geleerde woorden konden zien in hun directe omgeving. Van den Nulft en Verhallen (2014) beschrijven in hun theorie dat het belangrijk is voor leerlingen dat ze de geleerde woorden in de consolideerfase kunnen zien. Hierdoor kunnen de leerlingen tijdens de verschillende consolideerspellen terug vallen op de woorden op hen heen. Als de woorden niet zichtbaar in de klas zijn dan zijn de spelletjes geen herhaling, maar toetsing. Dit wordt ook bevestigd door Duerings et al., (2011), Marzano (2011) en Puper et al., (2013).

De grafische modellen dragen ook bij aan de non-verbale, visuele routine. Als leerlingen actief bezig zijn met de grafische modellen werken ze aan het ordenen van woordbetekenisaspecten. In het persoonlijke woordenboek van de leerlingen werd er ook gewerkt met het grafische model woordweb. Het zorgt voor betere leerprestaties van de leerlingen omdat het de diepere verwerking en kennisopslag in de hersenen bevordert (Hyerle & Yager, 2007). Puper et al., (2013) sluiten zich aan bij deze theorie, maar beschrijven ook

dat de grafische modellen eraan bijdragen om de verschillen tussen woorden inzichtelijk te maken voor leerlingen. Van den Nulft en Verhallen (2012) sluit zich ook bij deze theorie aan.

5. Discussie

Door visie blijft er discussie. In hoofdstuk 5.1 staat beschreven welke discussiepunten er door dit onderzoek zijn ontstaan. Daarnaast staat in hoofdstuk 5.2. beschreven welke aanbevelingen er worden gedaan voor de praktijk en eventueel vervolgonderzoek.

5.1 Discussiepunten

Tijdens het vooronderzoek is er geobserveerd in groep 5 en groep 6. Hier is bewust voor gekozen om zo een breder beeld te krijgen voor het vooronderzoek. Als het vooronderzoek alleen in groep 6 was uitgevoerd waren er andere resultaten uit het vooronderzoek gekomen.

Er kan gediscussieerd worden over de betrouwbaarheid van de resultaten die verworven zijn door de monitoring. Het logboek is door de leerkrachten ingevuld. Het is echter de vraag in hoeverre de gegevens van de leerkrachten kloppen met de werkelijkheid. Binnen dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat wat er door de leerkrachten is opgeschreven in de logboeken ook daadwerkelijk heeft plaatsgevonden in de praktijk.

Uit de ingevulde logboeken van de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten wekelijks grafische modellen hebben ingezet binnen de taallessen. Uit de gegevens blijkt ook dat de grafische modellen zijn ingevuld in samenspraak met de leerlingen. Echter werden de grafische modellen niet altijd tijdens de taallessen al zichtbaar op de woordmuur. Dit gebeurde ook regelmatig nadat de taallessen was afgelopen. De leerkrachten gaven in het logboek aan dat het invullen van de grafische modellen soms te lang duurde tijdens de les. Van den Nulft en Verhallen (2014) geven in hun theorie aan dat het belangrijk is om de leerlingen actief te betrekken bij het invullen van de grafische modellen en het vullen van de woordmuur. Hierdoor zijn de leerlingen zich beter bewust van de woordmuur en zullen ze eerder kijken en spieken op de woordmuur als zij bezig zijn met het maken van opdrachten of spelletjes. In de theorie van Vernooij (2008) wordt zelfs aangegeven dat de mate van betrokkenheid invloed heeft op de resultaten van de leerlingen.

Uit de ingevulde logboeken blijkt ook dat de consolideerspellen niet iedere dag zijn ingezet wegens tijdgebrek. Van den Nulft en Verhallen (2014) en Stoeldraijer (2009) geven in hun theorie echter aan dat de consolideerspellen geen extra tijd hoeven te kosten omdat ze ingezet kunnen worden als energizers. Bovendien is het voor de consolideerfase goed dat de spellen op verschillende tijdstippen worden aangeboden.

De leerlingen hebben naast dit onderzoek tegelijkertijd ook moeten deelnemen aan een schoolbreed onderzoek omtrent Vierslagleren. Binnen dit onderzoek stond het woordbewustzijn en het eigenaarschap van de leerlingen ook centraal. De leerlingen zijn de afgelopen tijd hierdoor intensief bezig geweest met hun woordbewustzijn en eigenaarschap. Elke groep heeft binnen dit onderzoek gebruik gemaakt van het GRIMM model. Dit model moet er aan bijdragen dat het eigenaarschap langzaam verschuift van de leerkracht naar de leerlingen. In hoofdstuk 2.2.1.1 kunt u meer lezen over het GRIMM model. De inzet van het GRIMM Model kan van invloed zijn geweest op de resultaten van het eigenaarschap van de leerlingen.

In iedere groep is er door het schoolbrede onderzoek een woordmuur in de groep gekomen. Hierdoor werd het voor de leraren eenvoudiger om woorden zichtbaar in de klas te maken voor de leerlingen.

De begin- en eindmetingen zijn twee keer in de praktijk uitgevoerd om zo een breder beeld te krijgen van de resultaten van het ontwerp. Doordat de begin- en eindmetingen twee keer uitgevoerd zijn, is er geen sprake geweest van momentopnamen. Hierdoor zijn de resultaten van de begin- en eindmetingen betrouwbaarder dan wanneer de begin- en eindmetingen maar één keer waren uitgevoerd.

Door de metingen die uitgevoerd zijn in de praktijk is er een duidelijk verschil aan te tonen tussen de begin- en eindmetingen omtrent de diepere woordenschat van de leerlingen. Toch kan er niet met zekerheid worden gezegd dat de diepere woordenschat van de leerlingen verder is ontwikkeld, dit kan namelijk niet gemeten worden. In hoofdstuk 2 staat beschreven welke aspecten belangrijk zijn voor de diepere woordenschat van de leerlingen. Deze aspecten zijn meegenomen in het ontwerp. Door de manier waarop het ontwerp de afgelopen tijd is ingezet in de praktijk mag er worden aangenomen dat de diepere woordenschat bij de leerlingen is uitgebreid, echter kan dit niet daadwerkelijk worden bewezen.

5.2 Aanbevelingen

- Er kan door de leerkrachten nog beter gekeken worden hoe grafische modellen in de praktijk moeten worden ingezet. De grafische modellen worden ingezet in de praktijk, maar de leerkrachten hebben zich niet verdiept in de manier waarop de grafische modellen moeten worden aangeboden. Hierdoor kan het voorkomen dat de leerkrachten ze anders inzetten dan de theorie beschrijft (Duerings et al., 2011).
- De leerkrachten verwerken de consolideerspellen in hun rooster. Hierdoor wordt de dagelijkse inzet van de consolideerspellen gewaarborgd.
- Voor een volgend onderzoek zou er onderzocht kunnen worden hoe het eigenaarschap van de leerlingen omtrent de woordenschat van de leerlingen verder uitgebreid kan worden.
- In een volgend onderzoek kan er gekeken worden hoe de controlefase binnen het Viertakt model (Duerings et al., 2011) van leerlingen verbeterd kan worden ten aanzien van het uitbreiden van hun eigen woordenschat.

6. Literatuurlijst

Berkel van, S., Hilte, M. & Groenen, M. (2012, 07 maart). Werken aan woordenschat. *Taal & woordenschat*, p. 10 - 13.

Branden van den, K. (2012). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.

Cito. Verkregen op 3 december 2014 via,
http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/woordenschat

Consolideren. Taalpilots. Verkregen op 28 november 2014 via,
[file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Kwaliteitskaart_Woordenschat_Consolideren_\(071109\).pdf](file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Kwaliteitskaart_Woordenschat_Consolideren_(071109).pdf)

Cöp, J. (2010). Alles draait om woordenschat. *Zin in taal Nieuw Artikelen*, p. 1 -5.

Donk van der, C. & Lanen van, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Duerings, J., Linden van der, B., Schuurs, U. & Strating, H. (2011) *Op woordenjacht*. Apeldoorn: Garant.

Huizenga, H.(2005). *Taal en didactiek woordenschat*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Hyerle, D. & Yeager, C. (2007). *Thinking maps*. North Carolina: Thinking Maps inc.

Kagan, S. (2010). Coöperatieve Leerstrategieën. Research, principes en de praktische uitwerking. Vlissingen: Bazalt.

Kerpel, D. (2014). *Differentiatie*. Verkregen op 6 december 2014 via, <http://wij-leren.nl/differentiatie-uitleg.php>

Krol-Pot, K. (2005). *Toward interdependence: implementation of cooperative learning in primary schools*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Leerkrachtvaardigheden (2014). Wij-Leren.nl. Verkregen op 10 november 2014 via, <http://wij-leren.nl/leerkrachtvaardigheden.php>

Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt.

Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning*. Bloomington: Solution Tree Press.

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: PO-raad School Aan Zet.

Nulft van den, D. & Verhallen, M. (2012, maart). *Kwaliteitskaart consolideren*. Verkregen op 28 november 2014 via, <http://schoolaanzet.nl>

Nulft van den, D. & Verhallen, M. (2014). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Nulft van der, D., Verhallen, M. & Stoeldraijer, J. (2009). *Kwaliteitskaarten woordenschat middenbouw – met woorden aan de gang*. Verkregen op 22 december 2014 via, [file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Woordenschat_PO_Bijlage2_Kwaliteitskaarten_Woordenschat_gebundeld%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/Woordenschat_PO_Bijlage2_Kwaliteitskaarten_Woordenschat_gebundeld%20(4).pdf)

Onderzoek. *Interventies voor consolideerfase*. Verkregen op 6 december 2014 via, <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/>

Onderzoek. *Interventies voor consolideerfase*. Verkregen op 6 december 2014 via, <http://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Fydes.htm>

Onderwijsbehoeften (2012). *Ik ben leerKRACHT*. Verkregen op 10 november 2014 via, <http://ikbenleerkracht.blogspot.nl/2012/11/wat-zijn-onderwijsbehoeften.html>

Puper, H., Visser, M. & de With, T. (2013). *Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies

Schoot van der, A. (2014). *Succesvolle schoolloopbaan*. Verkregen op 6 december 2014 via, <http://www.learn.vu.nl/nl/onderzoek/brein-leren-en-ontplooiing/lezen-en-rekenen/index.asp#accept>

Strating, H. (2009). *Woordenschatverwerving: De bodem onder woordenschatdidactiek. Ontwikkeling van de Woordenschat als onderdeel van de vroege taal-ontwikkeling*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO-Raad.

Toetsvragen. Verkregen op 20 januari 2015 via, http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV058_01.pdf

Ven van de, H. & Vreman, M. (2012). *Taal op Maat*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Verhallen, S. & Alons, L. (2010). *Handleiding basislijst schooltaalwoorden vmba*. Amsterdam: ITTA - Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen Universiteit van Amsterdam.

Vernooy, K (2007, oktober). *Effectief onderwijs nader bekeken*. Verkregen op 9 november 2014 via, http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Kees_Vernooy_Effectief_leesonderwijs_nader_bekeken.pdf

Vernooy, K. (2008). *Een goede woordenschat*. Utrecht: Taalpilots onderwijsachterstanden.

Vernooy, K (2011). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan.* Utrecht: Taalpilots onderwijsachterstanden

Website Gerardus Majella school (2014). *Informatie over de school.* Verkregen op 9 november 2014 via, <http://www.gerardusmajella-broekland.nl/>

Woordenschat (2007). *Een goede woordenschat.* Verkregen op 9 november 2014 via, <file:///C:/Users/Eigenaar/Downloads/08-01-29%20Paper%20Goede%20woordenschat%20-%20-%20c%20vernooy.pdf>

Bijlagen

Bijlage 7.1: Evaluatie kritische opmerkingen bij het onderzoeksproces

Bijlage 7.2: verklaring uitvoering praktijk

Bijlage 7.3: verklaring gedragscode onderzoek

Bijlage 7.4: meetinstrumenten

Bijlage 7.5: Afbeeldingen

Bijlage 7.6: Overige

Bijlage 7.1 Evaluatie kritische opmerkingen bij het onderzoeksproces

Ik vind het leuk en interessant om onderzoek te doen. Het schrijven van een bachelor thesis heb ik daarom als een uitdaging gezien in mijn laatste studiejaar. Nu is mijn bachelor thesis af en kan ik concluderen dat ik veel geleerd heb.

Dit onderzoek heeft zowel aan mijn persoonlijke- als professionele ontwikkeling een positieve bijdrage geleverd.

Ik weet nu beter hoe een onderzoek procesmatig in elkaar steekt. Daarnaast weet ik nu ook beter hoe de verslaglegging van een onderzoek hoort te zijn.

Het onderzoek heeft ook bijgedragen aan de competentievaardigheden van Pabo 4. Ik ben gegroeid in mijn persoonlijke competenties doordat ik binnen dit onderzoek geleerd heb om zowel het functioneren van de groep als het functioneren van de individuele leerling met betrekking tot samenwerking in kaart te brengen.

Ik ben in mijn pedagogische competentie gegroeid doordat ik door dit onderzoek geleerd heb om gedragingen van leerlingen en hun leerprocessen op planmatige wijze in kaart te brengen, te begeleiden en positief te beïnvloeden.

In de vakinhoudelijke en didactische competentie ben ik gegroeid doordat ik de theorieën die ik heb bestudeerd heb toegepast in de praktijk die aansluit bij de belevingswereld, betrokkenheid van de leerlingen, de actualiteit en het leerarrangement van de leerlingen.

Ik ben gegroeid in de organisatorische competentie doordat ik ordeijkheid creëerde door vaste structuren en uitdagingen in de onderwijsactiviteiten aan te brengen.

In de praktijk heb ik ook geleerd om actief met collega's te praten over mijn onderzoek.

Collega's vroegen hoe het met mijn onderzoek ging en waren benieuwd naar mijn bevindingen. Hierdoor merkte ik dat de omgang met collega's steeds makkelijker verliep en dat ik daarnaast ook adviezen kon geven aan het team. Hierdoor kwamen collega's met kritische vragen bij mij en waren ze benieuwd naar mijn bevindingen. Het afgelopen jaar ben ik daardoor gegroeid in de competentie omgang/samenwerking met collega's.

Binnen dit onderzoek heb ik ook kunnen werken aan de competentie samenwerken met de omgeving. Ouders en verzorgers heb ik regelmatig op de hoogte kunnen stellen tijdens verschillende ouderavonden. Soms kwam mijn onderzoek ook ter sprake tijdens oudergesprekken. Hierdoor waren ouders goed op de hoogte van mijn onderzoek en wisten ze waar hun kinderen aan deelnamen.

Bijlage 7.2



Bijlage Verklaring uitvoering praktijk

Hierbij verklaar ik (boa'er of onderzoekscoördinator): Hubertien Kappert

dat de student (naam van de student): Marjolein Hofhuis

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitgevoerd in de praktijk van de (naam van de school): Gerardus Majella basisschool

te (plaats van de school): Broekland

Praktijkbegeleider:

Broekland, 7 mei 2015

H. Kappert.

Student:

(plaats, datum)

(handtekening)

Zou u als praktijkbegeleider onderstaande vragen over het ontwerp willen beantwoorden?

- Hoe waardevol vindt u het onderzoeksthema voor uw school?
niet waardevol 5 heel erg waardevol
- In hoeverre is het uitgevoerde ontwerp toepasbaar in uw school?
niet toepasbaar 5 heel erg zichtbaar
- Mogelijkheid tot toelichting op de uitvoering van het onderzoek van de student:

Marjolein heeft haar onderzoek laten aansluiten bij het onderzoek dat op school loopt in het kader van de Master Leren en Innoveren van twee collega's. Hierdoor heeft zij veel materiaal kunnen bekijken en uit proberen. Hierdoor heeft zij kennis en ervaring opgedaan die zij als professional meeneemt. Daarnaast heeft zij resultaten van haar onderzoek kunnen delen met collega's.

Bijlage 7.3



Bijlage Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een *oorspronkelijk* werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de *gedragscode onderzoek*.

(plaats, datum)

(handtekening)

Bijlage 7.4 Meetinstrumenten

Bijlage 7.4.1 Observatielijst vooronderzoek deelvraag 2.2B

Observatielijst voor deelvraag 2.2B: “Hoe gebruiken de leerkrachten op de Gerardus Majella de methode Taal op Maat?”

Actie leerkracht	Wel/ niet gezien	Hoe doet de leerkracht dat?	Opmerkingen
De leerkracht activeert de voorkennis bij de leerlingen omtrent het subthema (Van de Ven & Vreman, 2012).			
De leerkracht zet het ankerverhaal en de ankerplaat in bij het semantiseren van de woorden (Van de Ven & Vreman, 2012).			
De leerkracht biedt de nieuwe woorden aan in een betekenisvolle context (Van de Ven & Vreman, 2012).			
De leerkracht zet woordrelatiesschema('s) in tijdens de woordenschatles (Van de Ven & Vreman, 2012).			
Er wordt digibordsoftware ingezet tijdens de les (Van de Ven & Vreman, 2012).			
De leerkracht zet mondelinge interacties in omtrent het subthema (Van de Ven & Vreman, 2012).			

Actie leerlingen	Wel/ niet gezien	Hoe doen de leerlingen dat?	Opmerkingen
De leerlingen consolideren de woorden door het maken van opdrachten in hun boek/werkboek (Van de Ven & Vreman, 2012).			
De leerlingen maken gebruik van adaptieve woordleerprogramma's (Van de Ven & Vreman, 2012).			

Algemene opmerking(en):

Bijlage 7.4.2 Observatielijst vooronderzoek deelvraag 2.5

Observatielijst voor deelvraag 2.5: “In hoeverre sluit de werkwijze van de leerkracht nu aan bij de didactiek van het consolideren?”

Actie leerkracht	Wel/ niet gezien	Hoe doet de leerkracht dat?	Opmerkingen
De leerkracht maakt gebruik van homogene groepjes binnen de consolideeropdrachten (Van den Nulft & Verhallen, 2012).			
De leerkracht herhaalt de betekenis van woorden speels en gevarieerd (Van den Nulft & Verhallen, 2012).			
De leerkracht controleert of de leerlingen de woorden zelf kunnen toepassen (Van den Nulft & Verhallen, 2012).			
De nieuwe woorden zijn zichtbaar aanwezig in de klas (Van den Nulft & Verhallen, 2012).			
De leerkracht zet oefeningen in vanuit de methode (Nulft van den & Verhallen, 2014)			
De leerkracht voer activiteiten uit die passen bij het thema (Nulft van den & Verhallen, 2014)			
De leerkracht zet klein en fijn consolideren in (Nulft van den & Verhallen, 2014)			
De leerkracht zet groot en			

meeslepend consolideren in (Nulft van den & Verhallen, 2014)			
De leerkracht zet gedifferentieerd consolideren in (Nulft van den & Verhallen, 2014)			

Algemene opmerking(en):

Bijlage 7.4.3 Beginmetingstoets

Beginmeting groep 6 hoofdstuk 5 “contact”

Naam:

Waar of niet waar?

1. Als een verhaal compleet is, is het verhaal nog niet af waar/ niet waar
2. In Nederland maken wij geen gebruik van communicatiemiddelen waar/ niet waar
3. Als ik iemand in de arm neem geef ik die persoon aan bij de politie waar/ niet waar

Kruis aan

Het woord Eveneens betekent:

- a) toch
- b) ook
- c) maar

Het woord individu betekent:

- a) een groepje mensen
- b) één persoon
- c) alleen zijn

Het woord virtueel betekent:

- a) je kunt alles om je heen zien
- b) denkbeeldig
- c) het is alleen te zien op de computer

Zet het woord in de goede zin

in tegenstelling tot – onderscheid – onbewust – computervirus

1. Ik kan in twee games geen maken, ze zijn vrijwel hetzelfde.
2. Een Trojaans paard is een voorbeeld van een.....
3.Gijs, heb ik wel een voldoende gehaald voor de topo toets.
4. Zonder het in de gaten te hebben, ben ik..... rechts afgeslagen in plaats van links.

Vul in:

1. Als je op internet opzoek bent naar iemand heet dat.....
2. De reden waarom je voor een bepaald onderwerp kiest heet een
3. Een artikel wordt ook wel een..... genoemd.
4. De uitkomsten van een onderzoek heten

Leg uit:

1. Leg uit wat een reeds betekent
.....
.....
.....
.....
2. Leg uit wat een weblog betekent
.....
.....
.....
.....
3. Leg uit wat een elektronische snelweg is
.....
.....
.....
.....
4. Leg uit wat een netwerk is
.....
.....
.....
.....

Bijlage 7.4.4 Eindmetingstoets

Eindmeting groep 6 hoofdstuk 6 “vrij”

Naam:

Waar of niet waar?

1. Als een programma stand-by staat kun je het niet meer gebruiken waar/ niet waar
2. Als je interactief bezig bent wissel je informatie uit met iemand anders
waar/ niet waar
3. Als je aan het programmeren bent kijk je een programma op tv waar/ niet waar

Kruis aan

Het woord triomf betekent:

- a) gelijkspel
- b) verliezen
- c) een grote overwinning

Het woord verwijderen betekent:

- a) loslaten
- b) weghalen
- c) schoonmaken

Het woord website betekent:

- a) een pagina op internet
- b) een pagina in de krant
- c) een pagina in een tijdschrift

Zet het woord in de goede zin

variëren – triomf – loslaten – werpen

1. Maar als de hond de tak in zijn bek heeft, laat hij die niet makkelijk
2. Ik ben best trots als me dat toch lukt. Het voelt als een echte
3. Soms is er veel bezoek, maar dat kan
4. Ik laat vaak haar hond uit en laat hem flink rennen door een tak ver weg te

Vul in:

1. Het gaat vanzelf, het is
2. Iemand digitaal een persoonlijk bericht sturen heet een
3. Als iemand uit woede te keer gaat dan is hij
4. Alles eerst rustig bekijken, totdat duidelijk is wat je moet doen

Leg uit:

1. Leg uit wat uit het veld geslagen zijn betekent.....
.....
.....

2. Leg uit wat op visite gaan betekent
.....
.....
.....

3. Leg uit wat offline betekent
.....
.....
.....

4. Leg uit wat opslaan betekent
.....
.....
.....

Bijlage 7.4.5 begin- eindmetingstoets omtrent verantwoordelijkheid leerlingen.

Vragen omtrent de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun woordenschatontwikkeling

Naam:

Ik vind het leuk om nieuwe woorden te leren kennen eens geen mening oneens

Ik vind het belangrijk om nieuwe woorden te leren eens geen mening oneens

Ik wil graag mijn woordenschat verbeteren eens geen mening oneens

Als ik een woord op school niet ken ga ik op zoek naar de betekenis

eens geen mening oneens

De afgelopen tijd heb ik deze woorden geleerd:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Maak nu een zin met de geleerde woorden waaruit de betekenis blijkt:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Bijlage 7.4.6 logboek gegevens

Logboek ontwerp

Naam:

Datum:

Aantal leerlingen:

Is er een grafisch model ingezet tijdens de taallessen? Zo ja, welke?

Is het grafische model zichtbaar aanwezig in de klas?

Zijn er coöperatieve werkvormen ingezet tijdens de les? Zo ja, welke?

Hebben de leerlingen gelegenheid gehad om te werken in persoonlijke woordenboek?

Welke consolideerspellen zijn er ingezet:

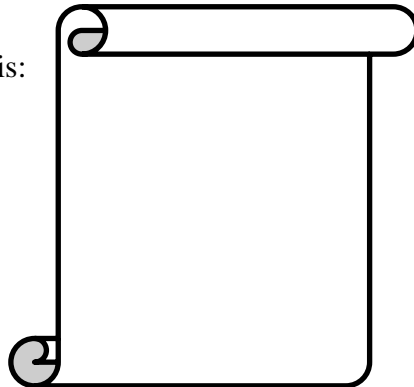
Hebben de leerlingen de consolideerspellen ervaren:

Hoe heeft de leerkracht de consolideerspellen ervaren:

Bijlage 7.5 Ontwerp

Mijn persoonlijke woordenboek

Mijn nieuwe woord is:

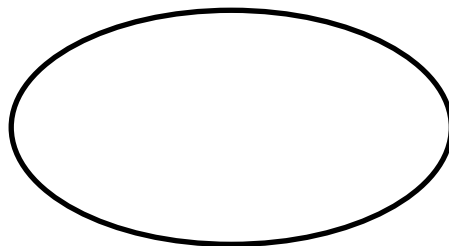


Ik kan het woord in het woordenboek vinden onder de letter

Ik kan een zin maken waaruit de betekenis van het woord blijkt

Ik kan een tekening maken met het woord:

Ik kan een woordweb maken bij het woord:



Bijlage 7.6 Afbeeldingen

Foto uitvoering van het ontwerp



* Grafische modellen die zichtbaar op de woordmuur hangen van groep 6.

Bijlage 7.6 Overige

Bijlage 7.6.1: uitwerking consolideerspellen

De taalspelletjes (van den Nulft, D., Verhallen, M. (2014) & Stoeldraijer, J. 2009)

1. Galgje: Dit spel kan op twee manier gespeeld worden. De leerlingen spelen het spelletje onderling met elkaar. Hierbij worden de woorden gebruikt uit hun persoonlijk woordenboek. De leerkracht kan ook galgje inzetten als vijf minuten – spelletje. De leerkracht gebruik hiervoor woorden uit de hoofdstuk 6 uit de methode Taal op Maat.
2. Woorden doorfluisteren: Als variant op dit spel moeten de leerlingen nadat het woord is door gefluisterd een tekening van het woord maken. Heeft iedereen het zelfde getekend?
3. Rugschrijven: de leerlingen tekenen bij elkaar een woord op de rug. Kunnen de leerlingen raden welk woord er op hun rug getekend is?
4. Associëren: waar denk jij aan bij het woord.....?
5. Woordmemory: de leerlingen maken van de woorden uit hun persoonlijke woordenboek een memory. Op het ene kaartje komt het woord te staan op het andere kaartje de betekenis. Kennen de leerlingen alle betekenissen uit hun persoonlijke woordenboek?
6. Raden door te vragen: een leerling neemt een woord in zijn/haar gedachten. De andere leerlingen proberen het woord te raden door vragen te stellen. De leerling mag alleen ja/nee antwoorden geven op de vragen van de leerlingen.
7. Woordbingo: de leerlingen schrijven 5 woorden op die op de woordmuur zichtbaar zijn. De leerkracht heeft de betekenissen van de woorden op de kaartjes staan. De leerkracht trekt willekeurig een kaartje uit de stapel. De leerlingen moeten er proberen achter te komen of de leerkracht een van zijn/haar woorden omschrijft. Wie heeft er als eerste bingo?
8. Maak zelf quizvragen: de leerlingen bedenken quizvragen die passen bij de woorden van de woordmuur. De vragen worden verzameld en de quiz wordt vervolgens met de hele klas gespeeld.
9. Woordzoeker maken: de leerlingen maken een woordzoeker van de woorden die in hun persoonlijke woordenboek staan.
10. Het woord in een zin: zinnen maken met een bepaald woord. Wie kan er de langste zin maken met het woord?
11. Welk woord hoort er niet bij: de leerlingen bedenken om een woord een aantal andere woorden die erbij passen. Een van de woorden past er niet bij. Welk woord is dat?
12. Woorden tekenen: een woord van de woordmuur wordt getekend. Herkennen de andere kinderen welk woord er getekend is?
13. Ren je rot: de leerkracht vertelt iets waar/onwaars bij een woord. Er zijn 2 vakken. De kinderen lopen/rennen naar het juiste vak.
14. Mijn eigen woordendoosje. Leerlingen verzamelen uit teksten die ze lezen woorden die ze mooi, bijzonder of moeilijk vinden. Ze schrijven de woorden op en stippen ze in hun eigen woordendoosje. De leerkracht besteedt klassikaal aandacht aan de woorden in het doosje.

15. Hussels: letterkaartjes door elkaar op tafel leggen. Welke woorden kunnen we met deze letters maken?
16. Bijzonder schrijven: schrijf het woord op een speciale manier op, zodat de betekenis duidelijk wordt.
17. Oefeningen rond woordschema's die al in de groep hangen. Bijvoorbeeld bij de woordparaplu: ogen dicht, een woord bedekken, welk woord zit er niet meer bij?
18. Woordcollage maken: een collage maken, met woorden en afbeeldingen gericht op een bepaald onderwerp of thema.
19. Rijmen: de leerlingen moeten zoveel mogelijk rijmwoorden maken met een door de leerkracht gegeven woord.
20. Drama: maak een kort toneelstukje, interview waarin een aantal gegeven woorden van de woordmuur zo vaak mogelijk voorkomen.

Bijlage 7.6.1: soorten vragen voor begin- eindmeting

Het soort vragen voor de begin- en eindmeting (Verhallen, 2009)

Soort vraag	Brede woordbetekenis	Diepere woordbetekenis
Waar of niet waar? In het netst wordt de cocon een vlinder.	✘	✘
Kruis aan: Het woord cocon betekent: a)kop van rups b) huisje van rups c) staart van rups	✘	
Zet de woorden in de goede zin: cocon, gewaad, luxe, klomp, nest (volgen 5 invulzinnen)	✘	
Vul in: Een huisje van draden waarin rupsen zitten heet...		✘
Leg uit wat een cocon is?		✘