

Woordenschatonderwijs in de onderbouw



Praktijkwerkstuk in het kader van het Fontys Opleidingscentrum voor Speciale Onderwijszorg

Opleidingstraject: Remedial Teaching

Lesplaats: Utrecht

Begeleider: Anneke Wösten

Studentnummer: 2134436

Lizet Bartlema

Vleuten, mei 2010

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Fontys Hogescholen Tilburg

Samenvatting

In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre met de coöperatieve werkvorm ‘mix en ruil’ meer en gevarieerder herhaald (geconsolideerd) kan worden, om op zo’n manier beter en aantrekkelijker woordenschatonderwijs te kunnen bieden met betere resultaten. Het consolideren vormt een onderdeel van het stappenplan van de ‘viertakt’ van Verhallen en van den Nulft.

Voor de uitvoering van mijn onderzoek heb ik aan de hand van vijf criteria een onderzoeksgroep en een controlegroep samengesteld die zo veel mogelijk gelijkwaardig zijn. Aan de hand van een woordenlijst (dat als onderzoeksmiddel de basis vormde van het tot stand komen van de datagegevens) heb ik bij beide groepen een begin- en eindmeting uitgevoerd van zowel de actieve- als de passieve woordenschat.

In de tussenliggende periode vond een gebruikelijk themaprogramma plaats waarin ik drie keer per week een les ‘mix en ruil’ aanbood aan de onderzoeksgroep. De controlegroep kreeg het gebruikelijke programma waarin deze coöperatieve werkvorm niet verweven zat. Tijdens het bestuderen van literatuur over woordenschatonderwijs ontdekte ik dat de Lukasschool zich al in een ver gevorderd stadium bevond als het gaat om het combineren van woordenschatonderwijs met coöperatief leren.

Het interview met de taalcoördinator en een observatie in een groep van bovengenoemde school vormden beide belangrijke onderzoeksmiddelen voor dit onderzoek.

Bovendien fungeerde de Lukasschool gedurende dit onderzoek voor mij als een soort voorbeeldfunctie.

Na de eindmeting bleek dat het leerrendement bij de actieve woordenschat van de onderzoeksgroep maar liefst twee keer zo hoog was dan die van de controlegroep.

Uit eigen ervaring kan ik tot slot nog vermelden dat de betrokkenheid bij deze werkvorm groot is. Er is veel interactie, dus veel taalproductie. Veel interactie (zo bleek ook uit de literatuur) heeft in dit onderzoek ook werkelijk geleid tot een hoger leerrendement.

Dankwoord

Graag wil ik mijn collega's van OBS de Klimroos bedanken voor de mogelijkheid die ik heb gekregen om mijn afstudeeronderzoek op Basisschool 'De Klimroos' uit te voeren.

Ik wil mevrouw A.Wösten bedanken voor de begeleiding vanuit Fontys bij het schrijven van dit meesterstuk.

Ik wil mijn 'critical friends' bedanken voor hun feedback tijdens de intervisieavonden en op andere momenten waarop dat gewenst was. In het bijzonder bedank ik mijn studiegenoot waar ik veel mee uitgewisseld heb omdat we beiden ons onderzoek over 'woordenschat' hebben gedaan.

Daarnaast wil ik de heer P.Stassen bedanken voor zijn medewerking die hij mij en mijn studiegenoot heeft gegeven om een kijkje te nemen in een groep 2 van de Lukasschool waar we het coöperatieve leren in relatie tot woordenschat konden aanschouwen. Daarnaast heeft hij ons in de gelegenheid gesteld een interview af te nemen. Ook bedank ik desbetreffende leerkracht van groep 2 die ons het vertrouwen gaf in zijn klas te kijken tijdens zijn woordenschatles.

Ik wil mijn vriendin bedanken voor het verschaffen van literatuur over coöperatief leren.

Tot slot wil ik mijn man bedanken voor de lay-out en mijn kinderen die ik gedurende dit onderzoek op bepaalde momenten weinig aandacht kon geven, maar die mij toch de kans gaven alle tijd en ruimte voor dit onderzoek te nemen.

INHOUDSOPGAVE

	Samenvatting	1
	Dankwoord	2
	Inhoud	3
1.	Introductie	4
1.1	Hoe ben ik tot dit onderwerp ‘woordenschatonderwijs in de onderbouw’ gekomen?	5
1.2	De onderzoeksvraag	6
1.3	Wat wil ik bereiken met dit onderzoek?	6
1.4	Waarom is dit onderzoek van belang voor mij en mijn omgeving?	6
1.5	Wat verwacht ik van het onderzoek?	6
2.	Situering	7
2.1	Inleiding	7
2.2	Mijn plek in het onderwijs in relatie tot de onderzoeksvraag	7
2.3.1	Huidige situatie	8
2.3.2	Huidige didactiek	9
2.3.3	Huidige observatie en registratiemethode aan de hand van KIJK	9
2.4	Samenwerkingsverbanden	10
2.5	Theorie	13
2.5.1	De taalontwikkeling	13
2.5.2	Tweetaligheid/Woordenschatontwikkeling	14
2.5.3	Woordenschat	15
2.5.4	Woordenschatdidactiek	17
2.5.5	Coöperatief Leren	19
2.5.6	Organisatie van de woordenschatdidactiek	21
2.6	Woordenschatonderwijs in relatie tot Inclusief Onderwijs	21
2.7	Woordenschatonderwijs in het buitenland	23
3.	Opzet van het onderzoek	25
3.1	Vooruitblik	25
3.2	Aanpak van het onderzoek	25
3.2.1	Informeren betrokkenen	26
3.2.2	Indeling groepen in taalstadia	26
3.2.3	Samenstelling onderzoeksgroep en controlegroep	26
3.3	Toelichting onderzoeksvraag en deelvragen	26
3.4	Oriëntatie onderzoek	27
3.4.1	Observatie en interview Lukasschool	28
3.4.2	Interview Klimroos	28
3.5	Meting	28
3.6	De lessen	28
3.7	Terugblik	28

4	Datapresentatie	30
4.1	Vooruitblik	30
4.2	Bevindingen ten aanzien van de aanpak	30
4.2.1	Informeren betrokkenen	30
4.2.2	Indeling in taalstadia	30
4.2.3	Onderzoeksgroep en controlegroep	31
4.3	Bevindingen ten aanzien van de oriëntatie	32
4.3.1	Observatie groep 2 Lukasschool	32
4.3.2	Interview taalcoördinator Lukasschool	33
4.3.3	Interview leerkracht Klimroos	34
4.4	Uitkomst beginmeting	34
4.4.1	Onderzoeksgroep	35
4.4.2	Controlegroep	35
4.4.3	Individuele resultaten onderzoeksgroep	36
4.4.4	Individuele resultaten controlegroep	37
4.5	Uitkomst individuele resultaten	37
4.6	Uitkomst eindmeting onderzoeksgroep en controlegroep	38
4.7	De lessenreeks	39
5	Analyse	41
5.1	Vooruitblik	41
5.2	Deelvraag 1	41
5.3	Deelvraag 2	42
5.4	Deelvraag 3	43
5.5	Onderzoeksvraag met betrekking tot Inclusief Onderwijs	44
5.6	Eindconclusie ten aanzien van de onderzoeksvraag	45
6	Reflectie, aanbevelingen, toekomst	46
6.1	Aanbevelingen voor de toekomst	46
6.2	Reflectie ten aanzien van mijn competenties	47
	Literatuurlijst	49
	Artikelen/Websites	50
	Bijlagen	

Praktijkonderzoek

Woordenschatonderwijs in de onderbouw

Hoofdstuk 1 Introductie

1.1 Hoe ben ik tot het onderwerp ‘woordenschatonderwijs in de onderbouw’ gekomen?

Mijn huidige werksituatie vormt een belangrijk aandeel in de keuze voor het onderwerp: ‘woordenschat in de onderbouw’. Aangezien ik op een school werk met veel allochtone leerlingen stuit ik regelmatig op taalproblemen, dit ondanks het feit dat het onderwijs al sterk gericht is op Nederlands als tweede taal (NT2).

De meeste kinderen gebruiken korte- en vaak ook kromme zinnen en sommige kinderen kunnen zich zelfs niet goed genoeg uiten. Anderen begrijpen vaak de taal niet goed.

De achterstanden op het gebied van de woordenschatkennis vormen een van de grootste struikelblokken bij de leerstofoverdracht zowel voor anderstalige kinderen als voor hun leerkrachten. Snelle uitbreiding van de Nederlandse woordkennis is uiterst noodzakelijk voor significante verbeteringen op dit vlak.

Daarnaast heeft het feit dat ik mijn onderwijscarrière begon in een dergelijke situatie ook veel te maken met de keuze voor dit onderwerp. Ik werkte destijds ook op een school met nagenoeg alleen maar allochtone kleuters. Daar heb ik bijgedragen aan de invoering van de methodes: “Knoop het in je oren” voor groep 1 en de methode “Laat wat van je horen” voor groep 2. Daarbij werkte ik nauw samen met de O.E.T.C (onderwijs in eigen taal en cultuur) leerkracht. De gedachte hierachter was: wanneer kinderen bepaalde betekenissen van bepaalde woorden zich al eigen gemaakt hebben in hun eigen taal, er nog maar een klein stapje gemaakt hoeft te worden om het woord in het Nederlands aan te leren. Ze kennen immers de betekenis van het woord al in hun eigen taal.

Helaas is het werken met O.E.T.C (later OALT) leerkrachten al geruime tijd van de baan en zullen we het zonder hun hulp moeten doen. Meer hierover volgt in het theoretische gedeelte; woordenbetekenissen en concepten (Verhallen en Verhallen).

Tenslotte heeft ook een persoonlijk punt bijgedragen aan mijn keuze. Dit heeft te maken met het feit dat ik een dove dochter heb van 12 jaar. Door de jaren heen ben ik met haar bezig geweest om haar woordenschat zoveel mogelijk op peil te brengen.

Bovengenoemde drie punten hebben een belangrijk aandeel bij het tot stand komen van mijn onderzoeksvraag.

Mijn huidige werksituatie ten aanzien van het woordenschatonderwijs kan ik als volgt omschrijven:

Er zijn twee kleutergroepen: paars en roze. In beide groepen wordt bij alle thema's systematisch gewerkt volgens de ‘viertakt’ (didactisch model voor woordenschatonderwijs, meer in hst.2.6.4) van Verhallen en van den Nulft (Met woorden in de weer).

Aan de hand van de NT2 methode “Ik & Ko” wordt gewerkt met taalgroepen: grote kring en kleine kring, maar dit levert op dit moment naar mijn idee niet op wat het zou moeten doen. Oorzaken zouden gelegen kunnen zijn in het feit dat de groepen van de grote kring te groot zijn, maar ook doordat de kleine kringen te vaak vervallen.

Wel is goed te merken dat kinderen in de kleine kring beter tot hun recht komen, ze durven eerder en makkelijker te praten.

De kinderen in de kleine kring zijn globaal ingedeeld naar aanleiding van gegevens van het vorige schooljaar en naar aanleiding van enkele observaties.

Met behulp van een voorbereidingsformat wordt elk thema uitgebreid voorbereid waar elke stap van de viertakt uitgebreid in verweven zit. De thema woordclusters staan hierin beschreven.

De thema's volgen elkaar snel op waarbij ik me afvraag of de geleerde woorden ook wel werkelijk blijven hangen. Het controleren schiet er vaak bij in waardoor je niet weet in hoeverre de kinderen zich de woorden hebben eigen gemaakt.

1.2 De onderzoeksvraag:

Is er meer leerrendement te behalen wanneer er gevarieerder geconsolideerd wordt door middel van de coöperatieve werkvorm: 'mix en 'ruil'?

Deelvraag;

- Wat werkt in mijn huidige werksituatie al goed om met betrekking tot woordenschatontwikkeling de woorden te consolideren?
- Kan deze coöperatieve werkvorm bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft?
- Wanneer er regelmatig geconsolideerd wordt door middel van 'mix en ruil' (meer hierover volgt in hoofdstuk 2.6.5), is dan het meeste rendement te behalen bij de actieve- of bij de passieve woordenschatontwikkeling?

1.3 Wat wil ik bereiken met dit onderzoek?

Met dit onderzoek hoop ik te bereiken dat ik door te werken met een nieuwe werkvorm meer herhaling kan aanbieden en dus efficiënter en beter woordenschatonderwijs kan geven. Verder wil ik dat de motivatie voor het consolideren toeneemt, waardoor de kans op het langdurig beklijven van meer woorden wordt vergroot.

1.4 Waarom is dit onderzoek van belang voor mij en mijn omgeving?

Voor mijzelf is het belangrijk omdat ik zowel vanuit mijn privé-omgeving als vanuit mijn werkomgeving weet dat woordenschat de grootste basis vormt van waaruit je verder kunt leren.

Gezien het nieuwe fasenonderwijs zal het volgende van belang kunnen zijn: Aangezien het grootste deel van de kinderen allochtoon is en er al uitgebreid aan woordenschat wordt gewerkt, kan deze nieuwe onderwijsvorm een nieuwe kijk geven op het woordenschatonderwijs. Concreet gezien houdt dat in dat de groepen kleiner zijn en er minder niveauverschillen zijn. Meer hierover in hst.2.3.

Juist door deze nieuwe ontwikkeling die gepaard gaat met een kleinere groep, denk ik mij beter te kunnen richten op het veelzijdig consolideren wat ik dan zeker wil gaan uitbuiten. Het fasenonderwijs is een nieuwe start waarbij nieuwe kansen en nieuwe inzichten extra benut kunnen worden. Wanneer blijkt dat de nieuwe werkvorm gaat werken in het nieuwe fasensysteem, kan dit opgenomen worden in de themavoorbereidingen voor de fase 1,2 en 3 en wellicht ook voor de fasen 4 en 5. Ook zal ik een aanbeveling naar het team kunnen doen ten aanzien van deze coöperatieve werkvorm in relatie tot woordenschatonderwijs.

1.5 wat verwacht ik van het onderzoek?

Door zo intensief met woordenschatonderwijs aan de slag te gaan verwacht ik in eerste instantie meer inzicht hieromtrent te krijgen.

Verder verwacht ik dat door de herhaling op verschillende manieren (bv. coöperatieve werkvormen) een betere betrokkenheid, maar vooral dat de woorden beter ingeprint kunnen worden en beter beklijven.

Hoofdstuk 2 Situering

2.1 Inleiding

Om als leerkracht zo optimaal mogelijk woordenschatonderwijs aan te kunnen bieden aan allochtone leerlingen lijkt het me noodzakelijk om op de hoogte te zijn van de globale taalontwikkeling van een kind aangezien woordenschat hier een belangrijk aspect van vormt. In hoofdstuk 2.5.1 beschrijf ik de taalontwikkeling. Verder is het belangrijk om te weten onder welke voorwaarden een kind goed een tweede taal kan gaan leren. Dit komt in hoofdstuk 2.5.2 aan bod.

Het spreekt voor zich dat eerst duidelijk moet zijn wat woordenschat precies inhoudt. Vervolgens is het van belang om de woordenschatontwikkeling te bekijken van anderstalige leerlingen. In hoofdstuk 2.5.2 komt dit aan de orde.

Naast het begrip 'woordenschat' vind ik ook het begrip 'woord' en 'woordbetekenis' goed om te gaan verduidelijken. Met dat inzicht is het denk ik beter te begrijpen hoe een nieuw woord bij een kind normaliter aangeleerd en ingeprint wordt.

Uit ervaring weet ik dat interactie enorm veel bijdraagt aan het groeien van de woordenschat. Het coöperatieve leren is daarom een onderwijsvorm die ik in dit onderzoek wil betrekken. Uiteraard is het niet aan mij om "het coöperatieve leren" bij ons op school te gaan invoeren, maar in het kader van het woordenschatonderwijs lijkt mij deze eenvoudige werkvorm in dit geval zeer efficiënt om het consolideren (het herhalen van de aangeleerde woorden) meer en gevarieerd te oefenen. Door middel van dit onderzoek hoop ik te kunnen bevestigen dat deze werkvorm een efficiënte manier is om te consolideren, waarbij interactie bijdraagt aan een groeiende woordenschat.

Ik heb gekozen voor 'mix en ruil' (een didactische structuur van coöperatief leren) aangezien deze structuur voor kleuters eenvoudig en overzichtelijk is. Meer hierover volgt in hst. 2.5.5. Verder is het uiteraard belangrijk dat kinderen een grote betrokkenheid vertonen om woorden te leren wanneer de fases van de 'viertact' van Verhallen aan bod komen. Het is een zeer goede didactische structuur, mits je genoeg tijd inruimt.

Om een grote betrokkenheid tot stand te brengen is aantrekkelijk materiaal een eerste vereiste. Ik merk bijvoorbeeld dat kleine zwart/wit woordkaarten totaal niet interessant zijn en dat de aandacht al snel verslapt. Verder merk ik dat de fase van het oefenen met de woorden vaak te kort en/of te eenzijdig is. Er kan vaak zelfs niet eens meer gecontroleerd worden of de woorden ook daadwerkelijk zijn blijven "hangen".

Zelf ben ik begonnen met het maken en zoeken naar aantrekkelijker en concreter materiaal voor het aanleren van nieuwe woorden. In de toekomst zou het controleren van de woorden op school efficiënter en structureler moeten gebeuren.

2.2 Mijn plek in het onderwijs in relatie tot de onderzoeksvraag.

Het onderzoek is uitgevoerd op de OBS De Klimroos (voorheen OBS Parkwijk).

Van augustus 2009 tot en met januari 2010 werkte ik met een andere duo samen en stond ik 3 dagen voor groep paars. Sinds februari 2010 werk ik 2 dagen in groep paars maar nu met een andere duo in groep paars met kinderen van fase 1,2, en 3. (zie verder hst. 2.3) Er komen regelmatig nieuwe vierjarigen bij.

Negen leerlingen hebben een Marokkaanse nationaliteit. Twee leerlingen zijn Turks. Er zijn 5 meisjes en 6 jongens. Een jongetje heeft een taalachterstand van ruim een jaar. Bij hem loopt

al een groot onderzoek. Hij heeft waarschijnlijk een wat lagere intelligentie dan gemiddeld. Daarnaast heeft hij een oogafwijking en is hij erg vaak ziek. Hij zal vermoedelijk verwezen worden naar een andere school.

Naar aanleiding van het registratiesysteem KIJK bleken qua taalontwikkeling de volgende resultaten: Twee leerlingen praten relatief goed Nederlands, zij lopen 2 maanden voor volgens de Kijk registratie. Vier leerlingen lopen achter. Van de twee leerlingen die net op school zijn hebben we nog geen gegevens. De andere drie zitten goed op niveau.

2.3.1 Huidige situatie

De OBS De Klimroos is een kleine reguliere basisschool, waar ook een voorschoolse- en naschoolse opvang gehuisvest is. In het team heerst een open sfeer, waar alles bespreekbaar is. Het grootste deel van de leerlingen is allochtoon.

Het is een gebouw met drie vleugels en twee verdiepingen. Tot februari 2010 was de situatie in de kleutergroepen nog als volgt: In één vleugel zaten de twee kleutergroepen 1/2A en 1/2 B. Groep A heet groep roze en groep B heet groep paars. Ik werkte op de maandag, dinsdag en woensdag in groep paars en mijn duo werkte donderdag en vrijdag in deze groep. In groep roze werkten twee andere duo's.

In de andere vleugel zitten de groepen 3, 4, 5 en 6. De bovenbouw (groep 7 en 8) zitten op de tweede verdieping.

Ik werk op deze school sinds januari 2009 en begon 3 dagen in groep 4. In mei startte er een zogenaamde plusgroep bij de kleuters (leerlingen die naar groep 3 zouden gaan en vier ochtenden in de week extra voorbereidend lezen, schrijven en rekenen kregen). Ze vroegen mij hiervoor en ik deed dit tot de zomervakantie. In augustus startte ik groep paars.

In mei 2009 startte er een nieuwe directeur op deze school, die afkomstig was van een school waar gewerkt werd met fasenonderwijs. In flink overleg met het team is besloten om onze school met ingang van februari 2010 ook om te vormen tot een school met fasenonderwijs. De school kreeg toen de naam: "de Klimroos". Het fasenonderwijs komt er in het kort gezegd op neer dat de kinderen twee keer per jaar over gaan en er geen 8 groepen, maar 16 fasen zijn. Kinderen zitten in een gecombineerde klas van twee aaneensluitende fasen. Alleen in groep 1 zijn dat er geen 2, maar 3. De eerste stap bij het invoeren van fasenonderwijs begint bij de groepen 1 en 2. In november zijn alle leerlingen aan de hand van een criteriumlijst ingedeeld in de nieuwe fasen. De ouders zijn middels gesprekken op de hoogte gebracht van de fase waarin hun kind werd ingedeeld.

Dat betekent dat met ingang van februari de kleutergroepen volgens het fasensysteem gegroepeerd zijn. De kinderen die sociaal-emotioneel en cognitief op niveau waren en de leeftijd van vijf-en-een-half jaar bereikt hadden of ouder waren, kwamen zowel van groep paars als roze in fase 5 en gingen vanaf februari lezen, schrijven en rekenen zoals doorgaans in groep 3 gebeurt. Leerlingen die vijf tot vijf-en-een-half waren (van paars en roze) kwamen in fase 4 en deden hier nog niet aan mee, maar pikten er ongemerkt wel veel van op.

Alle leerlingen van fase 1, 2, en 3 bleven in hun huidige groep (paars, respectievelijk roze). De kinderen van 4 tot 4,6 jaar kwamen in fase 1. Kinderen van 4,6 jaar tot 5 jaar kwamen in fase 2. Kinderen van 5 jaar tot 5,6 jaar kwamen in fase 3.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
4,0 - 4,6 jaar	4,6 – 5,0 jaar	5,0 – 5,6

Fase 4	Fase 5
5,6 - 6,0 jaar	6,0 - 6,6 jaar

2.3.2 Huidige didactiek

Aan de hand van thema's worden meestal 4 woordclusters (startwoorden met betekenisrelaties) aangeboden zodat een aantal woorden tegelijk aangeleerd kunnen worden. Wij gebruiken in groep 1 en 2 de NT2 methodes: Ik en Ko en de Piramide. Hieruit kiezen we een aantal thema's. Daarnaast kiezen we een aantal gebruikelijke thema's waar geen methode aan verbonden is, zoals: Sinterklaas, Kerst en Pasen.

Heel consequent werken we per thema volgens de “viertakt” van Verhallen: Voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. In hoofdstuk 2.5.4 volgt de theoretische achtergrond. Hieronder beschrijf ik in het kort hoe wij momenteel elk onderdeel van de viertakt hanteren in een thema.

1. Voorbewerken gebeurt door bij een thema een inspirerende themahoek te maken met veel interessante materialen. Ook in de boekenhoek worden geschikte passende boeken neergelegd.
2. Semantiseren:
De woorden worden meestal uitgelegd en verduidelijkt aan de hand van woordkaarten, ook worden ze gekoppeld aan woorden die een betekenisrelatie hebben met dat woord. Uitbeelden en voordoen gebeurt naar mijn idee nog veel te weinig.
Consolideren: Het consolideren gebeurt meestal aan de hand van een kleine kring of door middel van het herhalen van de woordkaarten of door woorden nog eens in een prentenboek terug te laten komen.
4. Controleren: Het systematisch controleren of alle leerlingen alle woorden van de woordclusters kennen is een hele opgave. Soms proberen we dit aan de hand van een woordenlijstje en vragen we de woorden aan te wijzen (passief) of te benoemen (actief) terwijl de onderwijsassistent zich op dat moment met de andere leerlingen bezighoudt. Dit gebeurt nog te incidenteel. Er is per kind nog niet een nauwkeurig beeld van de woordenschatontwikkeling.

2.3.3 Huidige observatie- en registratiemethode aan de hand van KIJK

KIJK van den Bosch en de Jager (2006) is een observatiemethode vanaf 1 jaar en 6 maanden tot en met groep 4 van de basisschool. Wij gebruiken alleen de registratiemethode voor groep 1 en 2 (een voorbeeld zie bijlage 1).

“Het ontwikkelingsverloop van jonge kinderen wordt gedurende langere tijd geobserveerd en geregistreerd. Met behulp van KIJK wordt informatie verzameld met betrekking tot: achtergrond, basisgegevens, sociaal-emotionele ontwikkeling, motoriek, zintuiglijke waarneming, mondelinge taalontwikkeling, lichaamsoriëntatie, ruimtelijke oriëntatie, tijdsoriëntatie, symboolverkenning en ontwikkeling van het logisch denken” (den Bosch, de Jager, 2006, blz.37).

Aan de hand van de minimum normen van Goorhuis-Brouwer van 1 t/m 5 jaar, is ook de ontwikkelingslijn van de taalontwikkeling van KIJK opgesteld (zie hst. 2.6.1).

Wij delen kinderen al naar gelang hun taaluitingen in op een plek op de taalontwikkelingslijn. Bijvoorbeeld: Een kind van 5,2 jaar dat goede enkelvoudige zinnen gebruikt, maar de werkwoorden totaal nog niet goed kan vervoegen, heeft een gekleurde lijn tot 4,6 jaar, terwijl de pijl aangeeft (in dit geval bij de 5,2) waar hij/zij gezien zijn leeftijd zou moeten zitten. Zo zie je in één oogopslag hoe groot de achterstand is gezien de leeftijd.

Ter illustratie: In het voorbeeld (zie voorbeeld bijlage 1, blauwe lijn en blauwe pijl) loopt een kind 2 maanden vóór gezien zijn leeftijd.

Woordenschat is een belangrijk aspect van de taalontwikkeling. Bij kinderen voor wie Nederlands de tweede taal is, verloopt de ontwikkeling op dezelfde manier. Meer hierover volgt in het theoretische deel: hoofdstuk 2.5.2.

In de methode KIIJK groep 1-2 (Bosch en Jager 2006) staan de volgende stadia gegeven;

1. *gewenningsstadium*
2. *redzaamheidstaal*
3. *omgangstaal*
4. *leertaal*.

Elk stadium wordt gekenmerkt door typerende gedragingen.

Op onze school gebruiken ze deze signaleringslijsten van 'Kijk' niet, maar worden de observatielijsten van 'Ik en ko' gebruikt om de stadium indeling te maken voor de kleine kringen. Daar worden 3 stadia gehanteerd die globaal overeen komen met de stadia van KIIJK. Het laatste stadium: De leertaal zit hier niet bij. Voor een voorbeeld van een observatielijst verwijs ik naar de bijlage 2.

Uiteraard moet ik wel zorgen voor voldoende interactie binnen deze groepjes en kan het best zijn dat ik hier en daar juist bewust van de nauwkeurig ingedeelde niveau's moet afwijken.

Voor leerlingen die nog nauwelijks Nederlands praten, proberen we 'de VAT principes' toe te passen. Deze hebben we aangereikt gekregen via onze onderwijsadviseur van EDUNIEK.

'V' staat voor volgen, inspelen op initiatieven van het kind;

'A' staat voor aanpassen, je eigen manier van praten pas je aan aan het kind, zoals op ooghoogte met hem/haar praten, vertalen wat het kind zegt in goed korte zinnen;

'T' staat voor toevoegen: volgen waar een kind naar kijkt, dan benoemen waar het naar kijkt.

2.4 Samenwerkingsverbanden

SPO

"DeKlimroos" valt onder de Stichting Openbaar Primair Onderwijs Utrecht (SPO Utrecht) en is een openbaar schoolbestuur dat verantwoording aflegt aan de gemeente.

Er vallen zo'n 36 scholen onder deze stichting" (www.SPO Utrecht.nl).

V.V.E

V.V.E staat voor: Voor- en Vroegschoolse Educatie.

Vanuit het Rijk kregen 172 gemeentes sinds 2000 subsidies voor dit V.V.E beleid.

In 2001 werden er dat nog eens 186 meer. Vanaf 2006 worden gemeenten geacht de helft van het aantal achterstandskinderen met een V.V.E programma te bereiken.

Doelstelling van het V.V.E beleid is om : "de (taal)ontwikkeling van autochtone- en allochtone achterstandsgroepen dusdanig te stimuleren dat hun kansen op een goede schoolloopbaan en maatschappelijke carrière wordt vergroot. De doelgroep omvat kinderen van 2 t/m 5 jaar" (website V.V.E.).

Achterstanden kunnen door gemeentes lokaal beter worden aangepakt. Geld wordt besteed aan voor- en naschoolse programma's.

De gemeente bepaalt om welke kinderen het gaat met daarbij de gewichtenregeling als uitgangspunt. Opleidingsniveau van de ouders zijn belangrijke criteria.

Per kind wordt bekeken of het in aanmerking komt voor V.V.E. Een kind dat hiervoor in aanmerking komt wordt een doelgroepkind genoemd. Helaas is het niet zo dat alle doelgroepkinderen ook naar de voorschool gaan en dus op die manier profiteren van de V.V.E regeling.

Aan de andere kant kan het natuurlijk ook zo zijn dat een niet doelgroepkind wel aan een voorschool of kinderdagverblijf deelgenomen heeft.

Een V.V.E programma kent een gestructureerde didactische aanpak en neemt een aantal dagdelen per week in beslag. Zo is een belangrijk uitgangspunt dat V.V.E kinderen twee maal per week deelnemen aan de kleine kring.

Naast V.V.E programma's voor voorscholen en basisscholen zijn er ook programma's die zich richten op gezinnen waarin de kinderen opgroeien. Wel hangt het sterk van de kwaliteit van het programma af of het genoeg oplevert.

Wat betreft de beleidsontwikkeling ten aanzien van V.V.E het volgende:

Van alle programma's die gekozen kunnen worden scoort "Piramide" het hoogst.

In 2002 is vanuit het V.V.E achterstandsbeleid een begin gemaakt met de ontwikkeling van een taallijn waarbij de volgende onderdelen centraal staan:

- Interactief voorlezen
- Mondelinge communicatie
- Woordenschat

Ook wij gebruiken op school de methode Piramide in combinatie met Taalrijk (Puk en Ko). Wij hebben het certificaat sinds 2007/2008 en werken inmiddels nauw samen met de voorschool.

De voorschool werkt met de voorloper van Ko, dus met Puk. Er worden dezelfde rituelen en regels gehanteerd voornamelijk aan de hand van het programma 'Piramide'. De liedjes en dagritmekaarten zijn nagenoeg hetzelfde.

Tussen voorscholen en basisscholen ontstond een doorgaande lijn wat betreft het wennen: 'Welkomstprotocol' en ouderbetrokkenheid 'het ouderbetrokkenheidprotocol'.

Zo zijn bij ons wenaafspraken en evalueermomenten vastgelegd tussen leerkrachten en peuterleidsters. Gegevens van zorgleerlingen worden een half jaar van te voren doorgegeven aan de Intern Begeleider.

Begeleiding Eduniek

Eduniek is de organisatie voor de begeleiding van voorscholen, basisscholen en scholen in het voortgezet onderwijs. Eduniek werkt vanuit drie locaties: Amersfoort, Maartensdijk en Utrecht. Eduniek is een organisatie met veel kennis op het gebied van onderwijs en educatie. (website Eduniek).

Vanuit Eduniek wordt onze school begeleid door een van de onderwijsadviseurs. Zij helpt scholen en voorscholen op weg naar een V.V.E certificering. Regelmatig hebben we V.V.E overleg met een vaste onderwijsadviseur van Eduniek.

De begeleiding gebeurt aan de hand van een methode zoals bv.: Taalrijk (met Ko en Puk) of de Piramide of Kaleidoscoop.

Wil een school in aanmerking komen voor een certificaat dan moet er twee jaar een training gevolgd worden door de betreffende leerkrachten waarbij het desbetreffende programma wordt ingevoerd. De peuterspeelzaal wordt voorschool en er wordt een intensieve samenwerking met de basisschool op gang gebracht om tot een doorgaande lijn t/m groep 2 te komen.

Zelf volg ik dit schooljaar met vier andere collega's (waarvan drie van een andere school) een inhaaltraject V.V.E voor leerkrachten. We krijgen daar alle informatie rondom V.V.E, de

doorgaande lijn met de voorschool en interactievaardigheden met betrekking tot de kleine kring.

Op de website van Eduniek vond ik een artikel met de naam: “Onderwijsvernieuwingen in het spoor van nieuw woordenschatonderwijs”(2005). Dit artikel was afkomstig uit de Eduniek informatie krant van juni 2005.

Dit artikel intrigeerde mij bijzonder aangezien een expertisegroep Taal van Eduniek het programma “met woorden in de weer” op de Lukasschool heeft geïmplementeerd ten behoeve van het woordenschatonderwijs. Deze school is vergelijkbaar met de situatie op de school waar ik werk.

“Vorig schooljaar zijn we met coöperatieve structuren begonnen”vertelt Ellen Hanselaar, woordenschatcoördinator op de Lukasschool, maar daarmee zijn we echt nog in de leerfase. Dat gaat de ene keer beter dan de andere keer. Maar nu we de woordenschat erbij hebben, kunnen we dat goed met coöperatief leren en ook met directe instructie integreren. Dat pakken we gelijk weer mee en door er veel mee bezig te zijn, gaat dat op een gegeven moment vanzelf”.

Gezien mijn onderzoeksvraag die betrekking heeft op woordenschatonderwijs door middel van een coöperatieve werkvorm was dit voor mij bij uitstek een reden om hier meer over te weten te komen.

Dit artikel heeft mij doen besluiten de Lukasschool op te bellen, een afspraak te maken om een woordenschatles te volgen in een kleutergroep (groep2) en vervolgens een gesprek te voeren met de taalcoördinator van deze school. Meer hierover volgt in hoofdstuk 4.3.1 en 4.3.2.

Universiteit Utrecht

Vorig schooljaar en dit schooljaar nam onze school deel aan de Pilot “Gemengde voorschool Leidsche Rijn”. Via Eduniek hebben we dit onderzoek aangeboden gekregen. Het onderzoek werd uitgevoerd door onderzoeksmedewerkers van de universiteit van Utrecht (Taalwetenschappen). Zowel peuters als kleuters werden onderzocht in twee testrondes rondom taal, beginnend rekenen en werkgeheugen. De leerkrachten moesten bovendien van deze leerlingen vragenlijsten invullen. Hiermee werd onderzocht of en in hoeverre leerlingen die 2 jaar naar de voorschool geweest zijn een betere taalontwikkeling laten zien dan kinderen bij wie dit niet het geval is.

Uit de notulen van een Eduniek medewerkster van 10 juni 2009 het volgende:

“Bij peuters werden geen verschillen gevonden tussen doelgroep(VVE)- en niet-doelgroepkinderen.Bij de kleuters scoorden niet doelgroepkinderen hoger dan doelgroepkinderen.Verder scoorden kinderen op gemengde scholen hoger dan op VVE locaties.Dit had te maken met het feit dat op de gemengde scholen meer niet-doelgroepkinderen zitten, die de score omhoog brengen.

Verder waren nog een aantal punten opgevallen:

Niet alle activiteiten werden geregistreerd, kleine kringen vielen vaak uit terwijl er juist wel veel behoefte aan is!

Naar aanleiding van een video observatie kwam ten aanzien van interactie het volgende naar voren:

-kinderen laten meer interactie zien wanneer er sprake is van stimulerende activiteiten en denkvragen

-sociale activiteiten lenen zich bij uitstek voor interactie

-genoeg ruimte geven voor reacties is heel belangrijk

-herformulering is beter dan oplossingen bieden”.

2.5 Theorie

2.5.1 De taalontwikkeling

In Portaal (Paus, 2006) haalt Paus het volgende aan:

“Kinderen worden geboren met een taalvermogen dat hen in staat stelt elke taal te leren waarmee ze in contact komen. Niet imitatie, is de belangrijkste verklaring van het vermogen taal te verwerven, maar een aangeboren mechanisme.”(Paus,2006 blz.30).

Paus (2006) noemt de volgende fases van taalontwikkeling:

- kinderen luisteren voornamelijk naar de taal;
- kinderen reageren op klanken en woorden;
- kinderen kennen aan hun ouders bepaalde klanken toe;
- kinderen gebruiken zinnen bestaande uit 1 woord;
- kinderen gebruiken zinnen van twee woorden;
- kinderen gebruiken steeds langere zinnen.

Verhallen&Walst (2001) noemen drie theorieën om het taalverwervingsproces van kinderen te kunnen verklaren:

1. De imitatie-theorie: *“Kinderen imiteren klanken, woorden en zinnen die ze om zich heen horen”*.(blz.24)
2. De creatieve-constructie-theorie: *“Kinderen zijn actief en creatief met taal in de weer, ze bouwen continu taalkennis op”* (blz.25).
3. De interactie-theorie: *“De theorie laat zien hoe ouders en kinderen samen praten. Volwassenen moeten hun taal afstemmen op het niveau van de kinderen”*.

Goorhuis en Brouwer (1997) noemen de volgende stadia bij de ontwikkeling van de moedertaal:

- *Het eenwoordstadium: kinderen gaan zich door middel van losse woorden uiten* (G&B,1997 blz.29)
- *Het tweewoordstadium: dit volgt snel na het eenwoordstadium. Dit stadium loopt meestal van 18 tot 24 maanden. Ze ontdekken dat ze met taal steeds meer kunnen* (G&B,1997 blz.35)
- *Het meerwoordstadium: Kinderen proberen zelf zinnen op te bouwen, de zinnen worden langer* (G.&B, 1997 blz.40).

Goorhuis en Brouwer (1997) noemen voor een goede differentiatie tussen kinderen met een normale taalontwikkeling die onderling verschillende taalniveaus hebben en kinderen die een stoornis zouden kunnen hebben *“de Groninger Minimumspreeknormen” Dit zijn prestaties op spraak- en taalgebied die op een bepaalde leeftijd minimaal aanwezig moeten zijn. Presteert een kind onder dit minimum dan is nader onderzoek gewenst.* (G&B, 1997, blz.107)

De GMS normen:

- *1 jaar*
veel en gevarieerd brabbelen
- *1.5 jaar*
Naast de woordjes als papa en mama volgen nog meer woordjes, vaak nog onvolledig
- *2 jaar*
Communiceren volgens tweewoorduitingen. Woordopbouw is vaak nog onvolledig.
- *3 jaar*

Spreken in drie tot vijfwoord uitingen. Grammaticale structuur is nog afwijkend.

- 4 jaar
Spreken in eenvoudige, enkelvoudige zinnetjes, met al enige grammaticale structuur.
- 5 jaar
Spreken in redelijk goed gevormde, ook samengestelde zinnen, het taalgebruik is vaak nog concreet. Vrijwel alles wordt door anderen verstaan. (G&B, 1997, blz.109)

2.5.2 Tweetaligheid/Woordenschatontwikkeling

Goorhuis-Brouwer (1997) geeft aan dat de eerste zeven jaar van een kind de taalgevoelige jaren zijn.

“Voor kinderen is het heel goed mogelijk om twee moedertalen te leren. De hersenen van jonge kinderen zijn zo open voor het opslaan van informatie, dat het niet uitmaakt of er een of twee taalsystemen in de basis worden opgebouwd. De enige voorwaarde aan een ongecompliceerde tweetalige opvoeding is, dat de beide talen voor het kind duidelijk onderscheiden zijn door personen of situaties” (Goorhuis B.1997, blz90).

Zo zou het kunnen zijn dat vader de ene taal spreekt en moeder de andere.

Of een persoon spreekt in een bepaalde situatie een taal en in een andere situatie de tweede taal.

Tenslotte kan het zo zijn dat op school de ene taal wordt gesproken en thuis de andere.

Goorhuis noemt hierbij wel dat hoe jonger de kinderen naar school gaan, hoe groter het effect zal zijn. Een peuterspeelzaal kan deze periode in de taalgevoelige leeftijd extra verlengen.

“Wanneer kinderen ouder zijn dan zeven jaar, lukt het leren van een tweede moedertaal niet meer zo gemakkelijk. Bij kinderen vanaf ongeveer zeven jaar, heeft een moedertaal zich inmiddels vastgelegd op de hersenschors. Vanaf deze leeftijd wordt het belangrijk dat de moedertaal bewust tot het denkschema van het kind gaat behoren. Een kind wil een taal begrijpen. De meeste kinderen hebben ongeveer de periode van hun zesde tot hun twaalfde nodig om, op basis van de taal die ze tot dan toe hebben geleerd, het taalsysteem bewust onder de knie te krijgen. Als dit proces al een eind gevorderd is, kan een tweede taal geleerd worden. Dit gebeurt dan vanuit een vertaalproces:’ boek ‘ is ‘book’ bijvoorbeeld” (Goorhuis B.,1997, blz.93).

“Anderstalige leerlingen moeten op school een taal leren terwijl ze tegelijkertijd via die taal toegang moeten krijgen tot de kennis die wordt onderwezen. De leerlingen hebben minder sleutels tot kennisverwerving” (Verhallen en Verhallen 2004, blz.25).

De schrijvers benadrukken dat het grootste deel van de woorden “vanzelf” wordt verworven zonder dat de betekenis specifiek is uitgelegd. Verder verwijzen ze dat onderzoekers (Anderson&Shifrin, 1980) aangetoond hebben dat de meeste woorden stapsgewijs worden verworven. Naarmate een onbekend woord steeds vaker terugkomt, wordt de precieze betekenis steeds duidelijker. Hoe meer woorden een kind kent, des te preciezer zal hij de betekenis van nieuwe woorden kunnen afleiden. Dit impliceert dus dat anderstalige leerlingen ten opzichte van eentalige klasgenoten moeilijker nieuwe woorden kunnen leren. Het grote gevaar is dat de achterstanden bij hen steeds groter worden i.p.v dat ze worden ingelopen. Verder noemen Verhallen & Verhallen (2004) het belangrijk dat een leerkracht een nauwkeurig beeld moet hebben van het te verwachten woordkennisniveau van deze anderstalige leerlingen zodat er een betere aansluiting met de lessen kan plaatsvinden. Vaak schatten leerkrachten het niveau van hun kinderen te hoog in.

Harry Paus uit Portaal(2006) zegt hierover het volgende: *De thuissituatie is voor een groot deel bepalend voor het niveau van taalontwikkeling op het moment dat kinderen naar school gaan. Taal aanbod, taalproductie en feedback zijn de drie basisprincipes voor interactief mondeling taalonderwijs* (Paus,2006, blz 32).

Zelf denk ik dat dit ik mijn groepssituatie ook het geval is. Een nauwkeurig beeld van het te verwachten niveau is iets wat ik zeker wil gaan uitzoeken om adaptiever te werk te kunnen gaan. De taalachterstand van een Turks kind uit mijn groep is eenvoudig te verklaren door het feit dat beide ouders thuis geen Nederlands spreken, terwijl een Marokkaans kind goed Nederlands kent omdat beide ouders relatief goed Nederlands spreken en dit thuis ook met hun kind doen.

De schrijvers Verhallen en Verhallen (2004) concluderen a.h.v verschillende onderzoeken naar de woordenschat a.h.v de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) (door van Verhoeven en Vermeer,1985) dat de achterstanden met het klimmen der jaren van Marokkaanse, Turkse, Surinaamse en soms ook Nederlandse kinderen niet meer ingelopen kan worden.

De verschillen worden juist groter.

Woordenschat wordt gezien als het belangrijkste onderdeel van de taalverwerving (Verhallen en Verhallen, 2004).

Het schema van de Taalsite PO laat het volgende zien:

4 jaar	3000	1000
5 jaar	3800	1800
6 jaar	4500	2600
7 jaar	5200	3400
8 jaar	6000	4200
9 jaar	8500	5000
10 jaar	11000	6000
11 jaar	14000	8000
12 jaar	17000	10000

(bron: Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs)

Het gaat hier om het aantal Nederlandse woorden, dat receptief beheerst wordt door eentalige Nederlandse kinderen. Daarnaast staat het aantal Nederlandse woorden dat receptief beheerst wordt door Turkse en Marokkaanse kinderen.

Betreffende bovenstaande cijfers wordt op de taalsite de volgende verklaring gegeven:

“Bij Turkse en Marokkaanse kinderen is zowel het aantal woorden waarover ze beschikken als ze op school komen, als het aantal woorden waarmee hun woordenschat jaarlijks groeit, veel minder. Oorzaak is de toenemende rol van de zaakvakken. Allochtone kinderen begrijpen de teksten niet en zijn niet in staat betekenissen af te leiden van nieuwe woorden uit de context”.

Verhallen en Verhallen (2004) noemen naast het feit dat anderstalige kinderen minder woorden kennen, ze waarschijnlijk ook een beperktere betekenislading hebben, dat wil zeggen: ze kunnen aan woorden veel minder associaties koppelen.

2.5.3 Woordenschat

Wat is woordenschat?

Het begrip woordenschat wordt door Vernooij als volgt omschreven: *“Woordenschat is beschikken over dagelijkse woordkennis, maar ook kennis van de wereld, bijvoorbeeld vakinhoudelijke kennis”.* Verhallen en Verhallen noemen woordenschat: ‘woordkennis’. En woordkennis noemen zij weer; kennis van de uiterlijke vorm van een woord en zijn

betekenis. Ik heb nu wel een omschrijving voor het begrip woordenschat gegeven, maar het begrip woord is in dit geval minstens zo essentieel om te beschrijven.

Wat is een woord?

“In uiterlijke vorm zijn woorden klankgehelen of lettercombinaties, maar dat is slechts één kant van de zaak. Aan de andere kant is er een niet waarneembaar aspect dat woorden tot woorden maakt: elk woord heeft een betekenis.” (Verhallen en Verhallen, 2004, blz. 24)

Een woord heeft een woordvorm en een woordbetekenis. Als er tussen deze twee veel overlap is, is de leerlast klein bv. schrijven/schrijft. Wanneer er geen overlap is, is de leerlast groot. Woordvormingsregels maken dat bepaalde woorden van een taal volgens regelmatige patronen zijn opgebouwd, zodat niet iedere afleiding geleerd hoeft te worden. De schrijfster Coenen(1989) heeft onderzoek gedaan bij allochtone kinderen uit groep 8. Haar conclusie was dat door kennis van woordvormingen te vergroten, effectief gewerkt kan worden aan de achterstand van de Nederlandse woorden.

Woordbetekenissen: concepten

Verhallen en Verhallen geven aan dat betekenissen verwijzen naar dingen die bestaan in de werkelijkheid: objecten, gebeurtenissen, gevoelens etc. Een betekenis zit niet in een woord, maar in het hoofd van de mens. Een betekenis is datgene wat taalgebruikers aan een woord toekennen. Een betekenis wordt ook vaak begrip of concept genoemd.

Soms zijn concepten al enigszins aanwezig doordat een tweede taalleerder het woord in de eigen taal al kent. Als voorbeeld: een Turkse leerling heeft het woord bal in het Turks al verworven ('top'). Het Nederlandse woord bal hoeft hij alleen nog maar als nieuwe woordvorm te leren. Bij woordenschatonderwijs gaat het vaak om de uitleg van totaal onbekende begrippen en betekenissen, met andere woorden om het leren van het concept.

Het belang van woordenschat

Nulft en Verhallen (2001) geven aan dat een te geringe woordenschat of anders gezegd, een tekort aan woordkennis, kan leiden tot een negatieve spiraal. Tekort aan woordkennis leidt tot minder profiteren van de les, vervolgens vindt er minder uitbreiding van woorden/concepten plaats en dit leidt dan weer tot nog grotere tekorten in woordkennis.

“Duizenden malen per dag doen we een beroep op woordkennis, in het dagelijkse leven en op school. Om elkaar te begrijpen en om informatie te delen. Werken aan woordenschat is werken aan een goede communicatie en aan goed onderwijs!”(Nulft en Verhallen, 2004,blz.32).

Verhallen en Verhallen (2004) noemen zaken waaruit het grote belang van woordenschat blijkt:

Bij taalverwerving draait alles om woordenschat. Een conversatie stukt altijd wanneer de woordenschat ontoereikend is.

“Er zijn 4 niveau's waarop een taalverwerver zich moet bekwamen:

- 1. het klank- en letterniveau*
- 2. het woordniveau*
- 3. zinsniveau*
- 4. tekstniveau.*

Klanken worden gecombineerd tot woorden en woorden tot zinnen en zinnen tot een tekst.” (Verhallen en Verhallen,2004, blz.22).

Zonder woordkennis is geen gesprek mogelijk. Hoe meer woorden je kent des te beter je grip kunt krijgen op je omgeving. In eerste instantie is dat de directe thuissituatie, maar op school is kennis van woorden wezenlijk om de lesstof te kunnen begrijpen. De zaakvakken vragen om een uitgebreide woordkennis en om vaardigheden om nieuwe woorden te leren begrijpen. (Paus2006,blz 90).

Wanneer we de meningen van Nulft, Verhallen en Paus in ogenschouw nemen, is het duidelijk dat goed woordenschatonderwijs broodnodig is.

2.5.4 Woordenschatdidactiek

Over onderwijs aan anderstaligen is al veel gezegd en geschreven.

Verhallen en Verhallen (2004) noemen twee richtingen die hieromtrent elk hun eigen visie hebben.

“De eerste richting: Taalleren wordt gezien als een natuurlijk proces, waarbij leerlingen die een taal voldoende horen, automatisch tot verwerving komen.

De tweede richting: taalachterstanden zijn zo groot, dat ze met geen mogelijkheid meer ingehaald kunnen worden.”(Verhallen en Verhallen,2004,blz.135).

De schrijvers bestrijden de eerste richting met de voorwaarde dat de betekenis van een woord uit de context moet kunnen worden opgepikt.

“Als een Nederlandstalig kind op school komt, heeft het al zo’n drie jaar woordenschatverwerving achter de rug.Het onderwijs is afgestemd op het woordkennisniveau van Nederlandstalige leerlingen.De bestaande woordenschat wordt systematisch uitgebreid.Als een anderstalig kind op school komt, is er nauwelijks tot geen aansluiting op de talige kennis die het kind al heeft.Hij kan de betekenis van een woord in talige contexten niet afleiden.Zijn woordenschat kan hij niet inzetten in de klas”.

Er bestaat dus een hiaat dat moet worden ingelopen, maar het tegengestelde is gezien we hierboven hebben kunnen lezen het geval.

In het huidige onderwijs gebeurt het bijna altijd dat woordenschatuitbreiding gezien wordt als het bijwerken van achterstanden bij bepaalde kinderen. Er worden extra lesjes gegeven aan kinderen waarvoor dat nodig is en het vindt te incidenteel plaats.

In ‘met woorden in de weer’wordt van een situatie uitgegaan waarbij woordenschat geïntegreerd is in het lesprogramma.

Ook in ‘woorden leren woorden onderwijzen’van Verhallen en Verhallen (2004) wordt de ‘viertakt’aangehaald en besproken. Het wordt hier zelfs de didactische basisregel genoemd.

1. Voorbewerken: *“De voorbereiding is kort en is er op gericht om leerlingen te motiveren voor het aan te leren woord”*(Nulft en Verhallen,2001, blz.81)
Verhallen en Verhallen (2004) noemen 3 aandachtspunten: betrokken maken, oproepen van voorkennis en aansluiten bij eerder geleerde woorden.
2. Semantiseren: Van der Nulft en Verhallen beschrijven in hun boek hierbij :*“de 3 uitjes”: a. uitbeelden, b. uitleggen en c. uitbreiden.* Verder benadrukken ze dat woorden het beste in clusters gesemantiseerd kunnen worden, zodat betekenisverbindingen genoeg aan bod komen.
Het is een kunst om woorden goed uit te leggen, dit is een belangrijke fase van de viertact. De drie uitjes helpen leerkrachten om elk woord op een verantwoorde manier te semantiseren”(blz.83)
Verder zeggen ze: *“Met de betekenisaspecten die in je semantisering voorkwamen en de andere juiste betekenisaspecten die de kinderen noemen, maak je een woordweb”*(blz 93).

Ze noemen ook andere webben die goed te gebruiken zijn:

- Woordparachute (de categorienaam staat boven, wat er in thuis hoort staat eronder).
- Woordkast om tegenstellingen te verduidelijken.
- Woordtrap om een vergelijking weer te geven.

De schrijvers geven als tip voor de onderbouw om alle beeldwebben in een woordleerhoekje te plaatsen.

Verhallen en Verhallen (2004) geven aan dat in deze fase het gebruik van fysiek materiaal veruit de voorkeur geniet boven afbeeldingen. Plaatjes en foto's kunnen het beste gebruikt worden in de consolideer- en controlefase.

Ze noemen verder dat het semantiseren van signaalwoorden vaak door strips of pictogrammen kan plaatsvinden. Werkwoorden (met name handelingswerkwoorden) kunnen bij uitstek voorgedaan worden. Dit is natuurlijk het uitje van uitbeelden zoals Nulft en Verhallen dit aangeven. Ook rollenspelen en toneelstukjes zijn hier ideaal voor.

Consolideren:

Verhallen en Verhallen geven aan dat een woord pas is beklijfd wanneer het zeven keer herhaald is. Dit hebben verschillende onderzoekers bevestigd.

“Bij consolideren gaat het om herhalen en om variëren van contexten. Het woord moet stevig worden verankerd in het netwerk van het mentale lexicon. Dat betekent dat er allerlei verbindingen in het netwerk tot stand worden gebracht. (Verhallen en Verhallen, 2004, blz. 196).

Ze geven aan dat door steeds eerdere verbindingen te herhalen, er steeds nieuwe verbindingen tot stand komen. Ook is het een goed idee om leerkrachten eigen voorbeelden van leerlingen aan te grijpen, zo worden verbindingen met eigen ervaringen gelegd. *De woorden worden ingeoeft zodat de leerlingen de betekenis onthouden.* Om dit te bewerkstelligen zeggen Van der Nulft en Verhallen:

-“ga net zo lang door tot de kinderen het woord kennen

-veel en gevarieerd herhalen: bv a.h.v. de vijf-minuten-oefeningen.

Gebruik een woordenmuur, hier kunnen alle behandelde woorden bij elkaar hangen. Daarnaast hebben de kinderen een individueel woordleerschriftje. Ook kan het een idee zijn om een gemeenschappelijk klassenwoordenboek bij te houden, waarin de geleerde woorden geregistreerd worden.

In het woordenhoekje kunnen kinderen individueel of in groepjes consolideeroefeningen doen. Ook het af luisteren van ingesproken teksten samen met het plaatjesboek krijgen hier een plaats” (blz. 101).

3. Controleren: *“Door veel en kleine opdrachtjes tussendoor te geven kun je ongemerkt nagaan of een kind de woorden al heeft geleerd.” (blz. 105).* Zelf vind ik dit geen goede manier. Er zijn verschillende woorden per thema en op deze manier kun je nooit alles van elk kind controleren, je kunt alleen steekproefsgewijs te werk gaan.

Verhallen en Verhallen (2004) noemen het belang om juist op langere termijn te controleren wat er is blijven hangen. Leerkrachten moeten de woordenschatontwikkeling van hun leerlingen nauwgezet volgen om vooruitgang waar te kunnen nemen, juist ook om een betere aansluiting met de lessen te kunnen maken.

Naar mijn idee volgen de thema's in mijn werksituatie elkaar soms te snel op en wordt te weinig en niet genoeg gevarieerd geoefend. Het thema herfst en het weer is nog nauwelijks afgerond of er wordt al begonnen met het thema Sinterklaas met weer nieuwe woorden/woordclusters. De fase van het controleren aan het einde van een thema schiet er vaak bij in, laat staan dat dit gebeurt na een aantal thema's.

Over de woordenschatdidactiek noemt Paus het volgende:

Woordenschatdidactiek heeft de laatste jaren steeds meer aandacht gekregen en is in de meeste nieuwere methoden terug te vinden. Toch is alleen de methode niet genoeg. Nieuwe woorden leer je het beste in interactie met anderen” (Paus, 2006, blz. 94).

Verhallen en Walst (2001) noemen twee belangrijke verschillen in taalverwerving thuis en op school, waar een leerkracht in ieder geval rekening mee zou kunnen houden:

1. *"dertig leerlingen in de klas: 20 tot 30 leerlingen in de klas is in vergelijking met thuis een zeer beperkte situatie voor interactie. De spreektijd per kind is laag. Bovendien nemen de veelpraters (beurtdiefjes) veel beurten over".* (Verhallen en Walst, 2001, blz.38).

2. *"dertien vakken op de rooster: leerkrachten kunnen niet aldoor 'vrij' met kinderen praten".* (blz.43). In veel situaties is sprake van lesjes en is er dus een groot verschil met de interactie zoals die thuis is. Bovendien worden vragen tijdens deze lessen vaak door taalvaardige kinderen beantwoord.

Verhallen en Walst(2001) noemen drie aandachtspunten voor taalontwikkeling ten aanzien van bovenstaande verschillen:

1. *Organiseer je lessen zo dat leerlingen veel kunnen praten; organiseer gesprekken zo dat niet alleen de veelpraters aan woord zijn.*

2. *Voer echte gesprekken: stel authentieke vragen en als leerlingen onderwerpen aandragen, neem ze dan serieus.*

3. *Wees bij alle lessen alert op de taalontwikkelingskansen die zich voordoen, ook bij de niet taallessen.* (blz.45).

Om dit te verwezenlijken noemen Verhallen en Walst (2001) 3 'taalgroeimiddelen'. Deze zouden de leerkracht kunnen helpen structuur aan te brengen in hun taalonderwijs.

Taalaanbod: wanneer het interesse opwekt, aansluit bij de ontwikkeling en de inhoud is net iets boven niveau (er kan iets worden geleerd), dan is het taalaanbod optimaal. Het bevat dan de benodigde ingrediënten.

Taalruimte: wanneer de leerkracht eens rustig zou gaan observeren kan hij ontdekken hoe weinig taal een kind produceert. Het is daarom belangrijk om rekening te houden met 'taaldiefjes' en veel beurtuimte te geven aan de taalzwakke kinderen.

Feedback: Niet alleen praten, maar veel onopvallend verbeteren is zinvol zodat kinderen de verbeteringen spontaan oppakken.

"Alle leerlingen hebben de drie groeimiddelen nodig, met name de laag-taalvaardigen.

Zij moeten alle zeilen bijzetten om in de interactie te participeren. Zij hebben aangepast, rijk taalaanbod ,extra productieruimte en duidelijke feedback dubbel zo hard nodig.

Het taalgroeipakket moet dus in meertalige klassen met extra ijver, beleid en aandacht in driedubbele dosering worden ingezet" (Verhallen en Walst, 2001, blz.47)

Zowel Paus als Verhallen en Walst benadrukken de noodzaak om tot goed interactief taalonderwijs te komen.

2.5.5.Coöperatief Leren

Coöperatief Leren is een onderwijsmethode die gebaseerd is op samenwerking. Vanuit kleine heterogene groepjes leggen leerlingen elkaar leerstof uit, ze praten erover en vullen elkaar aan. Ze worden gestimuleerd om zelf initiatief te nemen terwijl de leerkracht een stapje terug moet doen. Kagan 2005 noemt drie doelen: zelfstandig in teamverband werken, geconcentreerd en bewuster leren en veiligheid in de groep.

Er is momenteel veel belangstelling voor coöperatief leren, dit heeft twee redenen:

-*"De maatschappij vraagt om mensen die verantwoordelijk zijn. Het onderwijs moet dus activerende werkvormen aanbieden.*

-*leren d.m.v interactie verbetert verhoudingen en er ontstaat een positief zelfbeeld"* (website Eduniek).

Kagan 2005 noemt denk-, communicatie- en sociale vaardigheden die hard nodig zijn in de steeds complexer wordende maatschappij.

Tot nog toe zijn er weinig verklarende studies verschenen met betrekking tot schoolresultaten. Dit heeft te maken met het feit dat er diverse technieken zijn die in verschillende groepen toegepast worden en leiden tot verschillende resultaten.

Kagan noemt dat coöperatief leren heel veel positieve elementen heeft die zonder meer een gunstig effect hebben op een aantal onderwijsresultaten.

Coöperatief leren gebeurt door middel van “didactische structuren”. Dit kun je zien als een organisatievorm om de leerlingen bepaalde lesstof eigen te laten maken. Dit kan in tweetallen, in viertallen, maar ook met de hele groep.

Ik wil me hier beperken tot de structuur: “Mix en ruil” (zie bijlage 3).

Het gaat als volgt:

- alle leerlingen krijgen een kaartje, dat past bij een van de andere leerlingen;
- met een kaart in de hand loopt iedereen door de klas en zoekt een partner. Hij/zij vraagt hem/haar iets wat met zijn kaartje te maken heeft;
- partner antwoordt, en coacht;
- er wordt van rol gewisseld;
- kaarten worden geruild;
- ze gaan uit elkaar en stap 1 t/m 4 gebeurt opnieuw.

Stap 1 t/m 4 is een structuur die voorafgaat aan ‘Mix en koppel’ en heet ‘Mix en ruil’. Wanneer deze structuur goed is aangeleerd, wordt dit uitgebouwd met de volgende stappen:

- er volgt een stilte teken;
- leerlingen denken aan een bijpassende kaart;
- leerlingen lopen naar het midden van het lokaal, halen de leerling met de bijpassende kaart op en gaan aan de kant staan.

Wanneer de laatste 3 stappen aan de structuur worden toegevoegd, is sprake van de structuur: ‘Mix en koppel’ (zie bijlage 4). Met deze werkvorm kunnen leerlingen bv. provincies en hoofdsteden bij elkaar zoeken, bladeren bij vruchten of bv. kleine dieren bij grote dieren. In de Verenigde Staten is veel onderzoek gedaan en studies hebben aangetoond dat deze onderwijsvorm leidt tot betere leerprestaties en een gunstig effect op het zelfvertrouwen en sociale vaardigheden. De verklaring zou hem vooral zitten in de interactie.

Leerlingen die veel uitleg geven en ontvangen, leren beter.

Implementatie van coöperatief leren is niet eenvoudig. Leerkrachten hebben echt een training nodig. Het organiseren van de lessen, de samenwerkingsproblemen, ordeproblemen en het meeliftgedrag (leerlingen die anderen voortdurend de antwoorden laten geven) zijn veel voorkomende problemen. Deze problemen maken het de leerkrachten moeilijk om deze onderwijsvorm in- en toe te passen.

Het is bij de invoering belangrijk om slechts een beperkt aantal eenvoudige werkvormen vaak te gebruiken. Ook is het belangrijk dat gekozen wordt voor een vakgebied, waar de leerkracht zich zeker bij voelt en dat hij niet specifiek veel aandacht hoeft te besteden aan de leerinhoud, maar zich volledig kan richten op de coöperatieve aspecten van de les.

Coöperatief leren past heel goed in het directe instructiemodel. Naast het cognitieve doel van de les, neemt bij coöperatief leren het samenwerkingsproces een belangrijke plaats in en kan gezien worden als een bijkomend doel.

Daarom is het belangrijk om in elke les niet alleen te evalueren op cognitieve prestaties maar ook op het proces van samenwerking.

Zelf heb ik deze training ook gevolgd en heb ik enkele maanden met coöperatief leren gewerkt. Dit is vrij kort om er iets zinnigs van te zeggen, maar wel merkte ik in die korte tijd dat hoe meer iedereen er aan gewend is, hoe meer effect het ressorteert.

2.5.6 Organisatie van de woordenschatdidactiek

Groepsorganisatie

Zoals hierboven al eerder is beschreven is klassikale interactie niet het meest winstgevend. *“De principes van taalontwikkende interactie zijn het best toe te passen wanneer je individueel of in kleine groepjes met kinderen praat. Je kunt het taalaanbod veel scherper afstemmen op individuele taalniveau's (Verhallen en Walst, 2001, blz.121).* Je kunt elk kind ruimte en feedback geven.

De kleine kring: Verhallen en Walst (2001) geven twee voordelen aan bij het werken in de kleine kring. Ten eerste wordt de interactie versterkt en ten tweede kunnen de minder taalvaardige kinderen extra begeleid worden. Er zijn verschillende manieren om een groep samen te stellen. De belangrijkste manier is op het taalniveau van de kinderen. Eén niveau (homogeen) of juist meerdere niveau's (heterogeen). Beiden kunnen de voorkeur genieten. Bij ons op school kiezen we in eerste instantie twee minder taalvaardige leerlingen van één niveau en daar kunnen dan één/twee leerlingen bij van hetzelfde niveau, mits we van zo'n viertal genoeg interactie verwachten. Wanneer er twee minder taalvaardige leerlingen bij elkaar zitten waar nog weinig uit komt, plaatsen we er één of twee meer taalvaardige kinderen bij, er wel op lettend dat iedereen hoe dan ook genoeg aan bod komt.

Leermiddelenorganisatie

Om woorden te semantiseren moet veel materiaal zelf gemaakt worden. Hergebruik van dit materiaal biedt tijdswinst. Toch is het wel belangrijk om niet alleen van dit materiaal te blijven uitgaan (Verhallen en Verhallen, 2004). Leerlingen kunnen te makkelijk profiteren van hun voorkennis. Bovendien blijft variatie nodig.

Om goed woordenschatonderwijs te kunnen bieden is het belangrijk dat leerkrachten bijhouden welke woorden aan bod zijn geweest. Niet altijd is het nodig dat leerkrachten lijsten zelf maken. Er bestaan diverse woordenlijsten:

“de nieuwe streeflijst woordenschat voor 6 jarigen (Kohnstamm), de woordenlijst voor 4 tot 6 jarigen (Projectbureau OVB-Rotterdam)” (Verhallen en Verhallen, 2004, blz.233). Ze noemden er zelfs 7, ik heb alleen de bovenste twee als voorbeeld genoemd.

2.6 Woordenschatonderwijs in relatie tot Inclusief Onderwijs

Wat is Inclusief Onderwijs?

Inclusief Onderwijs wordt op de website van inclusief onderwijs globaal beschreven als:

“onderwijs aan alle kinderen met of zonder beperking”. Alle kinderen gaan binnen hun eigen wijk naar school. De expertise die beschikbaar is in het speciaal onderwijs wordt naar de school van het kind met een beperking gebracht. De leerkrachten leveren op die manier 'onderwijs op maat'. De kans van slagen van inclusief onderwijs hangt uiteraard van diverse factoren af zoals: de beperking van het kind, het karakter van het kind, de groep waar het in terecht komt, maar voor een grootste deel hangt het af van de inzet van de leerkracht(en) en de direct betrokkenen. Bij beperkingen kan het gaan om auditieve-, visuele-, lichamelijke-, geestelijke beperkingen of om gedragsproblemen.

Bij integratie van leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs gaat het om het in praktijk brengen van respect, verantwoordelijkheid en tolerantie.

Uit ervaring met mijn eigen dochter die een cochleair implantaat heeft en met een rugzak in het regulier onderwijs zit, kan ik heel stellig zeggen dat één van de grootste problemen wordt gevormd door een taalachterstand (dus ook een woordenschatachterstand).

In het artikel “Westervoort Inclusief” getiteld: *‘Een ideale inclusieve school met dove en slechthorende kinderen’* werden een aantal punten genoemd die een reguliere basisschool zou kunnen hanteren om het onderwijs voor deze groep toegankelijk te maken.

Alles moet er in de klas aan gedaan worden om het geluid bij deze kinderen optimaal over te laten komen, zodat de achterstand niet groter zal worden.

Ten eerste moet de akoestiek verbeterd worden. Dit helpt kinderen alles net iets beter te verstaan zodat het minder energie kost. Een architect kan er voor zorgen dat er bv. niets meer galmt.

Ten tweede kan er rekening gehouden worden met lichtval. Er moet een plek gekozen worden zodat een kind niet tegen het licht in hoeft te kijken.

Ten derde is een goede plek in de klas belangrijk waarbij de leerling goed oogcontact heeft met de leerkracht.

Ten vierde kunnen deze kinderen veel baat hebben bij 'soloapparatuur' (een soort versterkertje). De leerling hoort de leerkracht nu nog beter en zonder omgevingsgeluiden. Daarnaast wordt in dit artikel genoemd het plaatsen van enkele leerlingen met dezelfde problematiek, zodat ze genoeg in eerste instantie genoeg houvast aan elkaar zouden kunnen hebben.

Daarnaast bestaat er natuurlijk een heel 'rugzaktraject' waarbij intern begeleiders (vorige school en nieuwe school, ambulant begeleider (rec 2) remedial teacher en logopediste een invulling geven aan de rugzak en handelingsplannen opstellen. Een handelingsplan ter bevordering van de woordenschat kan dan niet ontbreken. Ik weet uit ervaring dat de ambulant begeleider genoeg tips aandraagt voor de leerkracht en de remedial teacher zodat die er mee aan de slag kunnen gaan. Enerzijds zal de leerkracht aan de slag gaan met woorden die het kind niet begrijpt bv. naar aanleiding van begrijpend lezen lessen. Van alle geleerde woorden kunnen dan bv. stelselmatig kaartjes gemaakt worden om ze vervolgens met een zekere regelmaat te herhalen.

Bepaalde (begrijpend lezen) lessen kunnen gepreached worden in een instructiegroepje of samen met een remedial teacher. Ook kan de logopediste in samenwerking met de school hier hard aan werken.

In de klas kan een kind een schriftje gebruiken en moeilijke woorden opschrijven en ze eventueel opzoeken in een beeldwoordenboek. Op deze manier zou gewerkt kunnen worden in de midden- en bovenbouw.

In de onderbouw kan een slechthorend kind extra begeleid worden door veel woordkaarten aan te bieden die regelmatig als ondersteuning gebruikt kunnen worden. Ook is preteaching hier van belang en extra ondersteuning door middel van een remedial teacher en een logopediste. Verder kan een digitaal schoolbord extra uitkomst bieden bij het uitleggen van nieuwe woorden. Tenslotte hebben slechthorende kinderen heel veel baat bij visuele ondersteuning en dan met name ondersteuning van de taal door middel van gebaren.

Afhankelijk van de mate waarin het kind slechthorend is, kan op bepaalde momenten of de hele week een tolk ingezet worden. Daarnaast kunnen zowel leerlingen als leerkracht via de ambulant begeleider een gebarencursus krijgen. Soms geeft de ambulant begeleider zelf enkele gebarenlessen. Daarnaast is de manier waarop deze kinderen aangesproken worden nog essentieel. Leerkracht en leerlingen moeten duidelijk spreken, het slechthorende kind aankijken en op de schouder tikken i.p.v. roepen.

Enkele ondersteunende gebaren die de omgeving zich voor het kind eigen zou gaan maken, geven het slechthorende kind bovendien een welkom gevoel, een gevoel dat de omgeving haar best doet voor hem/haar.

Bovenstaand voorbeeld maakt duidelijk hoe belangrijk woordenschatonderwijs is.

Uiteraard geldt dit niet alleen voor slechthorende kinderen maar voor alle leerlingen die een taalachterstand hebben, hetzij door een lichamelijke/geestelijke beperking hetzij door tweetaligheid.

Op het gebied van woordenschat zijn daarom bovenstaande aanpassingen evengoed toepasbaar op taalzwakke kinderen.

2.7 Woordenschatonderwijs in het buitenland

Over woordenschatonderwijs op scholen in het buitenland in de eigen taal heb ik nauwelijks iets kunnen vinden. Op alle websites en in de meeste literatuur wordt verwezen naar Nederlands onderwijs in het buitenland op internationale scholen en vooral het belang daarvan.

In het volgende stukje heb ik informatie beschreven over de wereldschool en het belang van woordenschat, vervolgens beschrijf ik een stukje over NTC (onderwijs in de Nederlandse Taal en Cultuur) op lokale scholen. Daarna volgt een stelling van het NOB (Nederlands Onderwijs in het Buitenland) betreffende woordenschatonderwijs, waar drie mensen hun mening over geven. Tenslotte volgt het belang van lezen en voorlezen aan kinderen die in het buitenland wonen.

De 'wereldschool' is een organisatie die programma's voor Nederlandstalige kinderen in het buitenland verzorgt. Er kunnen zich verschillende situaties voordoen:

- Wanneer een kind in het buitenland naar een lokale school gaat, en de ontwikkeling van de Nederlandse taal gaat achter lopen, kan het kind met behulp van een speciaal pakket Nederlands, de woordenschat toch uit gaan breiden.
- Voor kinderen die in het buitenland verblijven zijn complete lesprogramma's ontwikkeld. Ouders kunnen de handleidingen gebruiken en huiswerk wordt eventueel nagekeken door docenten met leservaring in het buitenland.
- Voor kinderen waarvan het Nederlands niet de moedertaal is en wel een Nederlandstalige ouder hebben, is er een speciaal NT2 (Nederlands als tweede taal) pakket. Dit heeft als doel om kinderen die teruggaan te helpen zich verstaanbaar te maken.

Sinds 1982 wordt 'de wereldschool' door het ministerie van OCW gesubsidieerd.

Op de site van het taaluniversum wordt beschreven dat veel lokale en internationale scholen in het buitenland enkele uren per week NTC onderwijs aanbieden. (onderwijs in de Nederlandse taal en cultuur). Het doel hiervan is: het ontwikkelen van de Nederlandse taal en het stimuleren van de binding met de Nederlandse cultuur. Dit wordt groepsgewijs gegeven. In oktober 2007 werd door de NOB (stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland) in een artikel de volgende stelling opgeworpen: "Woordenschatonderwijs moet een onderdeel zijn van elke taalles". Drie leerkrachten reageren positief op deze stelling:

Gerard Veneman (leerkracht op de Hollandse school Singapore en tot 2007 directeur op de Nederlandse school in Lagos, Nigeria) zegt hierover het volgende: *"Bij elk vak heb je woordenschat nodig, zowel bij rekenen als bij de zaakvakken. In Lagos begon elk thema op een spelende manier met woordenschat. Zo gingen we met de leerlingen een keer naar de haven van Lagos om een cacaoboot te bekijken."*

Jolanda Demarteau (voorzitter stichting Zenon, NTC onderwijs, Cyprus) is het ook volledig eens met bovengenoemde stelling. Ze vertelt dat drie uur NTC onderwijs uiteraard lang niet genoeg is om woordenschat op te bouwen. De stichting stimuleert ouders en kinderen dan ook om Nederlandse televisie te kijken, te MSn 'en en te internetten in het Nederlands. Ook al gaan ouders niet meer terug, het belang van een grote Nederlandse woordenschat blijft. Het is altijd belangrijk om met familie te kunnen communiceren en trots kunnen zijn op je eigen taalachtergrond speelt ook mee.

Yvonne Koopman (leerkracht op 'De Oranje Draak Sjanghai') staat ook positief ten aanzien van de stelling. *"Wanneer gezinnen terug gaan is een goede woordenschat onmisbaar"*.

Dankzij de bijscholingscursus 'Met woorden in de weer' heeft ze geleerd om woordenschat op een leuke manier te vergroten. Ze zegt dat woordenschat als een rode draad door alle lessen moet lopen.

De stichting NOB vindt dat woordenschatonderwijs een onderdeel moet zijn van elke les. Kinderen die weinig woorden kennen presteren minder. De stichting adviseert de didactiek van Verhallen ('De Viertakt') te betrekken bij het woordenschatonderwijs.

Fred Adam van de NOB benadrukt het belang van lezen en voorlezen voor de woordenschat. Tijdens het lezen en voorlezen worden juist bepaalde woorden en zinnen gebruikt die je in de spreektaal anders niet zou gebruiken. Bovendien is het belangrijk dat kinderen wennen aan de klank van het Nederlands.

Ook ouders van kinderen die in het buitenland wonen zien het belang van lezen en voorlezen. Volgens directeur Daniel Ropers van 'Bol.com' werden er in 2009 100.000 boeken vanuit het buitenland door Nederlanders besteld.

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

3.1 Vooruitblik

In dit hoofdstuk komt de opzet en de organisatie van mijn onderzoek aan de orde.

In eerste instantie geef ik een globale opzet van het onderzoek, vervolgens werk ik dit stapsgewijs uit.

De manier waarop ik te werk zal gaan staat in directe relatie tot mijn onderzoeksvraag en deelvragen.

3.2 Aanpak onderzoek

In dit hoofdstuk zal ik de methodes en middelen beschrijven die ik zal gaan gebruiken om mijn onderzoek uit te voeren.

- Ik bespreek mijn onderzoeksopzet met directie, bouwcoördinator onderbouw en met betreffende leerkrachten;
- Ik stel een onderzoeksgroep en een controlegroep samen, rekening houdend met diverse factoren (zie 3.2.3);
- Ik stel het taalstadium vast van de kinderen in groep paars waarin ze zich nu bevinden wat als instrument moet dienen om beide groepen te kunnen vergelijken;
- Mijn parallelcollega stelt het taalstadium vast van de leerlingen in groep roze waarin ze zich nu bevinden wat als instrument moet dienen om beide groepen te kunnen vergelijken;
- Ik stel op grond van de drie thema's die aan bod zullen komen, een woordenlijst op, waarmee ik het woordenschatniveau kan bepalen. Deze lijst geef ik ook aan de leerkrachten van de parallelgroep zodat exact dezelfde woorden aan bod zullen komen;
- Ik voer een voormeting uit bij de onderzoeksgroep en controlegroep van zowel de actieve- als de passieve woordenschat van een vijftigtal woorden aan de hand van een opgestelde woordenlijst ;
- Ik stel een vragenlijst op om de werkwijze t.a.v. woordenschatonderwijs te vergelijken met die van mijn groep en voer een interview met de betrokken leerkracht;
- Ik observeer een woordenschatles aan kleuters (op een vergelijkbare school) waarbij coöperatieve werkvormen gehanteerd worden;
- Ik voer een gesprek naar aanleiding van een opgestelde vragenlijst met een taalcoördinator van de Lukasschool;
- Ik stel een lessenserie (in een periode van zes weken) samen, waarbij woordenschatonderwijs gerelateerd is aan de coöperatieve werkvorm 'mix en ruil';
- Ik geef de lessen in de onderzoeksgroep;
- Ik vergelijk alle gegevens van voor- en nameting;
- Ik verzamel de gegevens, trek conclusies en verwerk alles om tot een duidelijke presentatie te komen;
- Ik geef een presentatie van mijn onderzoek in een bouwvergadering.

3.2.1 Informeren betrokkenen

De directie stel ik evenals de bouwcoördinator onderbouw en de leerkrachten van de parallelgroep (tevens controlegroep) door middel van een mail (zie bijlage 5) op de hoogte van mijn onderzoek. Aangezien onze school in februari een geheel nieuwe onderwijsvorm zal krijgen verwacht ik wel medewerking en interesse, maar (nog) geen directe betrokkenheid.

3.2.2 Indeling groepen in taalstadia

Het is gebruikelijk dat van alle kleuters elk half jaar het taalstadium wordt vastgesteld. Dit gebeurt in september en januari. In verband met de oprichting van de “Klimroos” is dit iets verlaet en gebeurt dit in februari. Groep paars wordt door mij ingedeeld, groep roze door de leerkracht van die groep. Op grond van deze uitkomsten kan ik goed rekening houden met het niveau om de onderzoeksgroep en controlegroep in te delen.

Bij elk kind wil ik nagaan in welk beginnend taalstadium ze zich bevinden door ze in kleine kringen beurtelings te laten vertellen over een prentenboek.

In ongeveer twee kleine kringen en een aantal observaties tijdens een werkles hoop ik van deze kinderen hun taalstadium vast te stellen. Daarbij beperk ik mij tot de belangrijkste aspecten (die betrekking hebben op woordenschat) van de observatielijst. Zo zal ik taalbeschouwing en beginnende geletterdheid er niet in meenemen, maar wel taalproductie en taalbegrip.

Voor deze meting wordt in beide groepen de taalstadia-formulieren van de methode ‘Ik en Ko’ gebruikt. De bevindingen van zowel groep roze als groep paars worden in een schema gezet. De kinderen van groep paars en roze bevinden zich afhankelijk van hun niveau in stadium 1,2 of 3(zie bijlage 6 en 7)

3.2.3 Samenstelling onderzoeksgroep en controlegroep

Voor het onderzoek kies ik uit mijn groep vier kinderen: twee die het meest taalzwak zijn(stadium 1) en twee die taalvaardig zijn (stadium 3).Ik kies in dit geval bewust voor een heterogene groep aangezien dit hoogstwaarschijnlijk meer interactie uitlokt.

Op deze manier ga ik ook te werk bij de controlegroep.

Uiteraard kies ik uit beide groepen zo gelijkwaardig mogelijk.

Ik kijk in eerste instantie naar de leerprestaties, in dit geval de taalstadia. Daarnaast kijk ik of het een doelgroepkind is (of hij/zij voor V.V.E in aanmerking is gekomen) en naar de voorschool is geweest. Vervolgens kijk ik naar leeftijd en naar nationaliteit en geslacht.

Ik wil dus twee groepen van 4 waarbij

- de taalstadia volgens ‘Ik en Ko’ gelijk zijn;
- de leeftijden tussen de 4 en 5 jaar zijn;
- het aantal V.V.E kinderen gelijk is;
- de nationaliteiten overeenkomen;
- in elke groep twee jongens en twee meisjes zijn.

3.3 Toelichting onderzoeksvraag en deelvragen

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag: -‘Is er meer leerrendement te behalen wanneer er gevarieerder en vaker geconsolideerd wordt door middel van de coöperatieve werkvorm Mix en Ruil’?- is het belangrijk om eventuele verschillen ten aanzien van de manier van consolideren vast te stellen.

Als in de onderzoeksgroep gewerkt wordt volgens de huidige methode met daarnaast de werkvorm ‘mix en ruil’ om woorden te consolideren en het resultaat van dit onderwijs zou hoger zijn, dan zou ‘mix en ruil’ een hoger leerrendement impliceren.

Maar nog belangrijker is natuurlijk het verschil met de beginmeting. Wanneer het totale aantal woorden dat erbij geleerd is (zoals kan blijken na de nameting) door de onderzoeksgroep significant hoger is dan bij de controlegroep dan heeft de onderzoeksgroep uiteindelijk winst behaald. Meer hierover volgt in hoofdstuk 3.5.

Uiteraard is het van groot belang om de situaties exact gelijk te houden om een eerlijk beeld te krijgen. Zo zullen dezelfde woorden even vaak aan bod komen in beide groepen.

In beide groepen zijn een paar leerlingen al enigszins bekend met coöperatief leren. Zo hebben ze al een keer in tweetallen gepraat over een afbeelding (deel van een verhaal). Dit was een ‘Twee Gesprek op tijd’.

De volgende deelvragen wil ik op de volgende manier gaan onderzoeken:

- Wat werkt al goed in mijn huidige werksituatie met betrekking tot woordenschatontwikkeling om woorden te consolideren? *Door middel van een interview met een collega van de parallelgroep wil ik dit gaan onderzoeken.*
- Kan de coöperatieve werkvorm “mix en ruil” bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft? *Op deze vraag hoop ik antwoord te krijgen nadat ik mijn lessenreeks heb uitgevoerd.*
- Wanneer de werkvorm ‘mix en ruil’ wordt toegepast, ontstaat dan het meeste rendement bij de actieve- of de passieve woordenschat? *Na de eindmeting denk ik aan de hand van de gepresenteerde data aan te kunnen tonen waar het meeste rendement wordt behaald.*

Met betrekking tot de tweede deelvraag moet ik vermelden dat ik hier geen valide uitkomsten zal kunnen geven. Het gaat in dit geval puur om mijn eigen ervaringen/bevindingen gedurende het uitvoeren van de lessen. De afgelopen periode merkte ik dat de aandacht snel kon verslappen. Ik ben heel benieuwd of het werken met ‘mix en ruil’ bijdraagt aan een grotere betrokkenheid.

3.4 Oriëntatie onderzoek

Naast de meting zullen andere middelen meehelpen aan dit onderzoek alleen zijn die uiteindelijk niet bepalend voor de meting.

Hiermee bedoel ik observaties, een interview met een leerkracht van de parallelgroep en met een taalcoördinator van een andere school.

Zo kunnen overeenkomsten en verschillen qua lesinhoud aan bod komen.

3.4.1 Observatie en interview Lukasschool

28 januari zal ik samen met een studiegenoot naar de Lukasschool gaan om een woordenschatles aan groep 2 bij te wonen. We zullen dan een les zien die opgezet is volgens ‘het directe instructiemodel’ en die zal worden vormgegeven door middel van een structuur van ‘coöperatief leren’. Ik hoop een indruk te krijgen in hoeverre de manier van consolideren overeenkomt/verschilt met de manier zoals wij die momenteel hanteren.

Hierna volgt een gesprek met de taalcoördinator van deze school. Aan de hand van een vooropgestelde vragenlijst (zie bijlage 8) willen wij antwoord krijgen op onze vragen.

Aan de hand van mijn bevindingen stel ik mijn lessencyclus samen.

Bovendien kan ik in de toekomst van deze ervaring een en ander meenemen wat wellicht inpasbaar is in de huidige structuur van het woordenschatonderwijs en hopelijk een groter leerrendement oplevert.

3.4.2 Interview Klimroos

Voor het interview wil ik aan de hand van een vragenlijst (zie bijlage 9) ontdekken wat de opvattingen zijn ten aanzien van de huidige woordenschatlessen. Welke werkvormen worden in groep roze meestal gebruikt? Hoe vaak wordt er geconsolideerd? Is er genoeg rendement en betrokkenheid? Hoe wordt getoetst of de woorden zijn blijven hangen? Op welke manier denkt de leerkracht de leerlingen het meest te motiveren? Voldoen de lessen aan de verwachtingen? In hoeverre zijn deze kinderen bekend met coöperatief leren?

3.5 De meting

Om tot een objectief en duidelijk beeld te kunnen komen is er een duidelijk meetinstrument nodig om beide groepen goed te kunnen vergelijken.

Om te meten zal ik bij de voor- en nameting een vijftigtal woorden meten omtrent de thema's: "Wat loopt en kriebelt daar" en "Lente" (zie bijlage 10).

"Wat loopt en kriebelt daar" is ingedeeld in 3 weken die elk hun eigen subthema hebben:

1. buiten op de boerderij
2. jonge dieren
3. kriebelbeestjes/insecten

Zowel in de onderzoeks- als in de controlegroep zal ik de woordenschat actief en passief toetsen.

Dit gebeurt voorafgaand aan de lessencyclus (de beginmeting) en aan het einde ervan (de nameting).

3.6 De lessen

In dit hoofdstuk zal ik een toelichting geven op de componenten waaruit mijn lessen opgebouwd zullen zijn en waarom. Ik ga er vanuit dat ik elke week drie keer de structuur 'mix en ruil' kan gaan geven. Ik overleg het aantal consolideermomenten met de collega's van de parallelgroep.

Op de maandagen wordt het thema ingeleid, met name door de woorden uitgebreid te plaatsen in de context. De klas is ingericht en aangepast aan het nieuwe thema d.m.v hoeken met diverse bijpassende materialen. De nieuwe woorden worden uitgelegd aan de hand van bijbehorende woordkaarten in de eerste les. De lessen zijn voorbereid volgens een format zoals we dat voor onze kleutergroepen gebruiken.

Globaal zit het semantiseerschema van Verhallen (zie bijlage 11) hierin verwerkt:

- het startwoord;
- de uitbreidingswoorden;
- de voorbereiding van de leerkracht;
- de invulling van de 3 uitjes. De meeste woorden worden uitgelegd en gevisualiseerd door woordkaarten (uitgebeeld);
- de woorden worden evt. ook verwerkt in een woordweb.

Hierna volgt de fase van het consolideren. Dit gebeurt van dinsdag t/m vrijdag.

Drie keer per week vindt er een consolideerles plaats aan de hand van 'Mix en Ruil'.

De lessencyclus pas ik uiteraard aan, aan de beginsituatie van de groepjes kinderen die ik heb samengesteld.

De lessen zullen verweven worden met de aankomende thema's: 'wat loopt en vliegt daar' (3 weken): de boerderij (week 1), jonge dieren (week 2), kriebelbeestjes (week 3) en vervolgens 'de lente' 2 weken.

3.7 Terugblik

In dit hoofdstuk heb ik mijn onderzoek opgezet en mij daarbij georiënteerd op de onderzoeksmiddelen.

In het volgende hoofdstuk zal ik nader ingaan op het huidige taalniveau van de groepen en de data van de metingen.

Hopelijk kan ik genoeg conclusies trekken met betrekking tot het goed consolideren van woorden, het consolideren door middel van 'mix en ruil' en het rendement wat dit oplevert ten aanzien van de actieve- en passieve woordenschat.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie

4.1 Vooruitblik

Voorafgaand aan het onderzoek heb ik op een vergelijkbare school een observatie gedaan en een interview afgenomen om te zien hoe het woordenschatonderwijs daar gekoppeld is aan het coöperatieve leren. Ik deed dit samen met een studiegenoot. Op grond van deze ervaring, kan ik het coöperatief leren in mijn onderzoek betrekken en koppelen aan woordenschatonderwijs.

In dit hoofdstuk vermeld ik mijn bevindingen ten aanzien van

- de aanpak: informeren, indeling in taalstadia en onderzoek+controlegroep;
- de oriëntatie op het onderzoek;
- observaties en interviews enerzijds op de Lukasschool, anderzijds op de Klimroos.

De bevindingen ten aanzien van de interviews en de observatie relateer ik aan de volgende deelvragen:

- Wat werkt in mijn huidige werksituatie al goed om met betrekking tot woordenschatontwikkeling de woorden te consolideren?
- Kan deze coöperatieve werkvorm bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft?

Tenslotte presenteer ik alle data die tot stand zijn gekomen naar aanleiding van de beginmeting van het woordenschatniveau bij de onderzoeksgroep en bij de controlegroep.

Dan volgt een beschrijving van de lessen die in directe relatie staan tot mijn onderzoeksvraag en uiteindelijk volgen de data van de eindmeting in onderzoeks- en controlegroep.

Na deze datapresentatie zal ik antwoord geven op de deelvraag:

- Wanneer er regelmatig geconsolideerd wordt door middel van ‘mix en ruil’, is dan het meeste rendement te behalen bij de actieve- of bij de passieve woordenschatontwikkeling?

4.2 Bevindingen ten aanzien van de aanpak van het onderzoek

In dit hoofdstuk geef ik een presentatie van mijn bevindingen ten aanzien van de verschillende stappen en onderdelen voor de aanpak van dit onderzoek.

4.2.1 Informeren betrokkenen

De directeur en direct betrokken collega's heb ik geïnformeerd via een brief per mail zodat zij op de hoogte waren van mijn onderzoeksactiviteiten. Mijn directeur was in eerste instantie wat terughoudend ten aanzien van de controlegroep. Hij meende dat deze groep waarschijnlijk iets onthouden zou worden. Ik heb een en ander toegelicht en hem ervan getracht te overtuigen dat juist de onderzoeksgroep in dit geval iets extra's krijgt.

Met mijn collega van groep roze heb ik afspraken gemaakt voor observaties en voor het interview. Dit zelfde geldt voor mijn duo-collega. Ook heb ik de woordenlijst, die ik gebruik voor mijn metingen aan hen gegeven zodat naast de themavoorbereidingen waar de aan te leren woorden ontstaan, zeker is dat exact dezelfde woorden aan bod zullen komen.

4.2.2 Indeling in taalstadia

In januari is groep roze ingedeeld door de leerkracht en in februari heb ik dit gedaan voor groep paars. Ik heb dit gedaan in kleine kringen aan de hand van het thema “piraten” waar we toen mee bezig waren. Ik heb gelet op enkele punten zoals die genoemd staan in het ‘stadiumoverzicht’ van ‘Ik en Ko’:

- Objecten en handelingen aanduiden
- Vertellen van gebeurtenissen
- Antwoord geven
- Interactie in een groep

Er zijn wel duidelijke verschillen in de groepen:

Zo heeft groep roze 17 leerlingen en groep paars 12. Groep paars krijgt er binnenkort weer enkele kinderen bij. In groep roze zit het grootste deel in stadium 2 (8 leerlingen), zowel qua taalbegrip als qua taalproductie. Deze kinderen gebruiken goede maar nog vrij korte zinnen (4,5 of 6 woorden). Ze kunnen op eenvoudige vragen adequaat antwoord geven en nemen af en toe deel aan gesprekjes. Bovendien kunnen ze al gevoelens uitdrukken en kunnen ze niet aanwezige objecten benoemen. Ook kunnen ze soms al iets beschrijven in verleden tijd. In groep paars lopen de verschillen meer uiteen. Twee leerlingen zitten in stadium 1, drie leerlingen in stadium 2 en drie in stadium 3. Daarnaast zitten enkele kinderen tussen 2 en 3 in. Over het algemeen zitten veel allochtone kinderen die net zijn ingestroomd in het beginstadium (stadium 1).

Aanvankelijk had ik het idee om van beide groepen een kind te kiezen uit stadium 1, maar tijdens de woordenschatmeting ontdekte ik dat er erg weinig uit kwam. Deze leerlingen zijn nog zo druk met wennen dat ze zich nog nauwelijks durven te uiten. Ze moeten naar mijn idee eerst een wenperiode achter de rug hebben voordat je de taalontwikkeling goed kunt meten en volgen. Sommigen geven nauwelijks hoorbare antwoorden of het duurt heel lang voordat ze iets zeggen. Zo was ik met een 4 jarig meisje begonnen met de meting en het ging zo lang duren dat ik heb besloten het er bij te laten. Deze kinderen zijn nog niet toe aan een dergelijke meting.

4.2.3 Onderzoeksgroep en controlegroep

Voor mijn onderzoeksgroep heb ik 4 leerlingen gekozen: 2 jongens en 2 meisjes.

1. Im. is een Marokkaans meisje van 5,0 jaar. Zowel qua taalbegrip als taalproductie zit Im. in stadium 2. Van haar is niet bekend of zij een doelgroepkind is en of zij voorschool heeft gevolgd.
2. Sar. is een Nederlandstalig meisje, 4,9 jaar oud. Haar ouders komen uit Suriname. Zowel qua taalbegrip als taalproductie zit Sar. in het hoogste stadium (stadium 3). Ze is geen doelgroepkind en heeft geen voorschool gevolgd.
3. M.E-Eren is een Turks jongetje van 4,8 jaar met een goede taalontwikkeling. Hij zit in stadium 3. Hij is een doelgroepkind en heeft voorschool gevolgd.
4. IL is een jongetje van 4,3 jaar oud. IL is Marokkaans. Ouders en kinderen praten thuis alleen maar Nederlands. Zijn taalbegrip en productie bevinden zich in stadium 2. IL durft nog niet altijd te praten, maar hij kan het goed. Hij is een doelgroepkind en heeft voorschool gevolgd.

Voor mijn controlegroep heb ik in overleg met de leerkrachten van groep roze de volgende 4 leerlingen gekozen:

1. I.: vergelijkbaar met Im. Zij is 5,3 jaar, Marokkaans en zij zit ook in taalstadium 2. I zit volgens KIJK 6 maanden onder haar leeftijdsniveau (4,4 jaar), Im. 4 maanden (4,8 jaar). Zij is geen doelgroepkind en heeft geen voorschool gevolgd.
2. S.: vergelijkbaar met Sar.. Ze is twee maanden ouder, dus 4,11 jaar en Marokkaans. S. zit evenals Sar. in taalstadium 3. Ze wordt wel Nederlands sprekend opgevoed. Volgens KIJK zit S. exact op haar leeftijdsniveau (4,8 jaar) en Sar. zit een stukje boven haar leeftijdsniveau. Ze zit nu op 5,0 jaar. Ze is een doelgroepkind en heeft voorschool gevolgd.

3. B.E.: vergelijkbaar met IL. Hij is 1 maand ouder, dus 4,3 jaar en net als IL ook Marokkaans. Deze twee kinderen zitten beiden nog maar net op school en hebben nog geen KIIJK registratie gehad. beiden zitten in taalstadium 2. Hij is een doelgroepkind en heeft voorschool gevolgd.
4. A.: vergelijkbaar met M.E. Ook hij zit in stadium 3. Hij is 4,11 jaar en Marokkaans. A. zit precies op zijn niveau (4,8 jaar) en M.E zit er 4 maanden boven zijn leeftijdsniveau (5,0 jaar). Hij is een doelgroepkind en heeft voorschool gevolgd.

Op grond van bovenstaande gegevens zijn de onderzoeksgroep en de controlegroep tot stand gekomen. Er zijn op deze wijze twee gelijkwaardige groepen ontstaan.

4.3 Bevindingen ten aanzien van de oriëntatie op het onderzoek

Hier wil ik de uitkomsten van het interview met de observatie op de Lukasschool, vergelijken met de huidige situatie op de Klimroos.

De observatie op de Lukasschool helpt mij om antwoord te krijgen op mijn deelvraag:

‘Kan een werkvorm als ‘mix en ruil’ bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft’?

In de observatie en het interview beschrijf ik slechts de grote lijn van mijn bevindingen. Voor de observatie zelf verwijs ik naar de bijlage. Het interview met de taalcoördinator bestond uit twee delen. Ik stelde vragen m.b.t de onderbouw, mijn studiegenoot had vragen die betrekking hadden op de bovenbouw.

Ik beperk mij tot de onderbouwvragen en eventueel andere essentiële punten.

4.3.1 Observatie groep 2 Lukasschool.

Om 8.15 uur kwam ik binnen en stelde mij voor aan de leerkracht. Ik liet mijn blik snel door het lokaal gaan om zo veel mogelijk op te pikken. Alles zag er in mijn ogen erg overzichtelijk uit.

De leerlingen kwamen binnen druppelen en uiteindelijk zaten er 15 kinderen in de klas.

Er was slechts één Nederlands jongetje, de rest was buitenlands.

Na de gebruikelijke rituelen (namen, dagritme, datum), begon de woordenschatles. De leerkracht had al verteld dat de woorden over de winter al aan bod waren geweest en dat er deze keer vooral herhaald zou worden. Hij vertelde over de herfst en vroeg wat je dan allemaal nodig had. Vervolgens vertelde de leerkracht in het kort iets over de winter en vroeg weer wat je dan zoal qua kleding nodig hebt. Ditzelfde gebeurde met het voorjaar en de zomer. Aan de hand van 4 seizoenskaarten aan de muur werd op deze manier de winter in verband gebracht met de andere seizoenen.

De woorden van deze (en vorige) week hingen aan de muur in een parapluschema en werden wel 4 keer herhaald. De leerkracht plakte 4 woorden; het ijs, de winterkleden, koud, de sneeuw, op het woordweb ‘winter’ en vroeg de woorden die hij noemde aan te wijzen. Vervolgens herhaalde hij alles. Daarna wees hij aan en moesten de leerlingen de woorden benoemen.

Zowel passief, als actief kwamen de woorden aan bod.

Bij het woord winterkleden vroeg de leerkracht een kind of die er een paar kan opnoemen.

Hierna gaf hij de opdracht om dit in tweetallen te gaan doen. Elk kind draaide naar rechts. Een tweetal deed het voor: de een zei trui, de ander jas enz.

Dit is de didactische structuur; “Tweepraat” ook wel “pingpong” genoemd. Na dit voorbeeld gingen alle leerlingen in tweetallen tegenover elkaar aan de slag. Na 2 min. volgde het stilte teken en mochten enkele kinderen vertellen wat ze allemaal voor woorden gehoord

hadden van hun buurman.

De leerkracht wees het woord ‘sneeuw’ aan van het woordweb. Hij draaide de kinderen in de kring naar elkaar toe (links) zodat nieuwe tweetallen ontstonden. De opdracht was: “bedenk wat je allemaal kunt doen als er sneeuw ligt”. Op deze open vraag moest binnen 1 minuut antwoord gegeven worden, daarna werd er gewisseld.

Het is duidelijk dat de structuren uitermate bekend zijn voor de kinderen. Er is op geen enkel moment iets van onduidelijkheid waar te nemen en de kinderen zijn opvallend hard aan het werk. Na 2 minuten volgde weer het stilteteken en 2 leerlingen mochten vertellen wat ze gehoord hadden. Na dit “twee gesprek op tijd” was de les en daarmee dus ook de observatie afgelopen.

Het was opvallend dat ondanks de herhaling er geen verveling was iedereen leek erg betrokken te zijn bij de les. Helaas was ondanks mijn vraag via de coördinator niet doorgekomen dat ik in deze observatie graag de structuur ‘mix en ruil’ had gezien zoals ik aanvankelijk gehoopt had om antwoord te krijgen op mijn deelvraag. Uiteraard betrek ik nog wel mijn lessenreeks bij het beantwoorden van bovenstaande deelvraag. Voor de eigenlijke observatie verwijs ik naar bijlage 12.

4.3.2 Interview Taalcoördinator Lukasschool

Aan de hand van een vragenlijst zoals ik in hst.3.4.1 al aangaf heb ik samen met mijn studiegenoot een interview afgenomen van de taalcoördinator van de Lukasschool. Ik kwam ten aanzien van dit interview tot de volgende bevindingen:

Alle leerkrachten op de Lukasschool hebben een cursus coöperatief leren gevolgd en zijn geschoold in het werken met de methode van Verhallen: “met woorden in de weer”.

De meest bekende structuren worden gehanteerd bij diverse lessen (zie schema bijlage: Bruikbare coöperatieve structuren voor woordenschatonderwijs).

Voordeel van de coöperatieve structuren is dat het een grote mate van interactie oplevert en de kinderen gemotiveerd zijn en enthousiast aan het werk gaan. Dit geldt eigenlijk voor alle coöperatieve structuren, niet zo zeer alleen voor mix en ruil.

De relatie van de lessen met directe instructie bestaat in de onderbouw vooral uit:

Een instructie in de grote kring, die wordt vervolgd in de kleine kring.

In de onderbouw wordt gewerkt met de NT 2 methode: “Ik en Ko”.

Op de Lukasschool zijn geen specifieke computerprogramma's. De geleerde woorden worden niet per woord en per kind gecontroleerd.

Op de Lukasschool staat taal in het onderwijs al jarenlang centraal.

Een groep 3 is tot schakelklas benoemd. Er zitten 13 leerlingen in en deze leerlingen krijgen een ‘plusprogramma’ naast de reguliere groep 3 onderdelen. De nadruk wordt gelegd op woordenschat door middel van intensieve instructie. Op deze manier wordt getracht deze leerlingen die een extra achterstand hebben extra goed de basisvaardigheden van het lezen aan te leren om een nog grotere achterstand te voorkomen.

In groep 3 wordt gewerkt met de aanvankelijk leesmethode: “Veilig Leren Lezen” en de opvolger van “Ik en Ko”: “Ko heeft praatjes”.

Tenslotte kregen we de coöperatieve structuren (die de Lukasschool gebruikt) in relatie tot de 4 fasen van de viertakt voor woordenschat mee. Zie bijlage 13.

Op de deelvraag: ‘Kan deze coöperatieve werkvorm (mix en ruil) bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft?’ kan ik een bevestigend antwoord geven. De betrokkenheid is vooral bij de eenvoudigere werkvormen groot. Voordeel is dat deze lessen kort en intensief zijn. Hier valt mix en ruil ook onder.

4.3.3 Interview leerkracht Klimroos

Aan de hand van een vragenlijst (zie bijlage 9) voerde ik het interview met de leerkracht van groep roze.

Werkvormen die op de Klimroos in groep roze gebruikt worden om woorden te consolideren zijn: interactief voorlezen, woordvelden, woordkaarten benoemen en er spelletjes mee doen en de leerlingen uitlokken met echt materiaal.

Op de vraag hoe vaak het consolideren in een week plaatsvond kon geen duidelijk antwoord gegeven worden. Het zit eigenlijk overal in verweven. In rollenspellen maar ook in iets heel simpels als: jassen pakken. “De varkentjes (de jongens) pakken hun jassen, daarna de koetjes (de meisjes)”. De leerkracht zegt zelf erg ver door te gaan in het herhalen van themawoorden. In principe heeft elke dag wel een consolideermoment.

Op mijn vraag hoe ze de leerlingen het beste kon motiveren antwoordde ze: door zelf ook heel enthousiast te blijven. Verder door veel beurten te geven, door veel te visualiseren en door concreet materiaal aan te bieden.

Op de vraag of er genoeg betrokkenheid is werd geantwoord dat het thema: boerderij wel erg ver van deze kinderen af staat. In plaats van koeien en geiten hebben ze het liever over tijgers of monsters. Dat “leeft” veel meer.

De leerlingen zijn niet erg bekend met coöperatief leren volgens de leerkracht. In voorgaande jaren deden ze het vaker, met de net nieuwe leerkrachten wordt het nog niet veel gedaan. Een werkvorm die ze wel kennen is: ‘Zoek iemand die’. Dieren zijn door de helft geknipt, als ze de andere helft gevonden hebben, mogen ze in de hoepel gaan staan. Een tijd geleden hebben we nog een soort ‘binnen’- ‘buitenkring’ gedaan en moesten tweetallen over een plaat van een boek met elkaar praten.

Op mijn vraag of ze verschil merkt als er wel of niet met een coöperatieve werkvorm geconsolideerd wordt, kon ze geen antwoord geven.

De leerkracht denkt wel dat er momenteel genoeg leerrendement behaald wordt. Het meeste rendement zit in de kleine kringen. Kinderen worden daar optimaal uitgedaagd op hun eigen taalniveau. Ook in de taalkringen (de grote kring) wordt veel opgepikt wanneer er met aantrekkelijk en concreet materiaal les wordt gegeven. Dit is zeker goed te merken sinds februari, toen de groepen kleiner zijn geworden wat enigszins minder niveau verschil tot gevolg had. Belangrijk is dat nagenoeg alles gevisualiseerd moet worden, de woordkaarten nemen hier een belangrijke rol in.

In de laatste week van een thema is het de bedoeling dat de klassenassistent (m.b.v een woordenlijst) nagaat of de geleerde woorden beheerst worden. Helaas komt hier lang niet altijd iets van terecht. We hebben dat dit schooljaar tot nu toe twee keer gedaan.

Mijn eerste deelvraag: “wat werkt in mijn huidige werksituatie al goed om met betrekking tot woordenschatontwikkeling de woorden te consolideren”? Is hiermee beantwoord. De kleine kring en de grote kring (niet al te veel leerlingen) met veel concreet materiaal en woordkaarten werkt op dit moment al goed om de woorden te consolideren.

4.4. Uitkomst van de beginmeting

Om antwoord te krijgen op de vraag of het leerrendement bij de actieve of passieve woordenschatontwikkeling het grootst is zal ik aan de hand van begin- en eindmeting het leerrendement bepalen van de onderzoeksgroep en controlegroep.

Aan de hand van een woordenlijst waar een vijftigtal woorden op staan, zijn de actieve en passieve woordenschat gemeten bij zowel de onderzoeksgroep als bij de controlegroep.

De algemene uitkomsten zal ik in dit hoofdstuk beschrijven.

De cijfers van het aantal beheerste woorden per kind en per thema zijn terug te vinden in onderstaande tabel.

Al deze uitkomsten zijn in de derde en vierde tabel omgezet in procenten.

(Het totale aantal woorden per leerling is in de tweede tabel omgezet in procenten.)

In de onderste twee rijen staan de gemiddelden van het aantal woorden per thema categorie en bovendien staan deze uitgedrukt in procenten.

In blauw zijn de gegevens van de eindmeting weergegeven.

Uiteraard heb ik mijn meting van 50 woorden zowel bij de onderzoeksgroep als bij de controlegroep op twee momenten uitgevoerd.

4.4.1. Onderzoeksgroep

Zwart= beginmeting

Blauw= eindmeting

	Thema Boerde-rij	Thema boerderij	Thema jonge dieren	Thema jonge dieren	Thema kriebel-beestjes	Thema kriebel-beestjes	Thema lente	Thema lente
Naam:	Passief 12	Actief 12	Passief 21	Actief 21	Passief 14	Actief 14	Passief 5	Actief 5
Im. (o)	10 11	5 11	14 19	7 18	4 7	4 6	5 5	1 2
Sar. (o)	12 12	7 12	16 16	3 17	8 11	3 7	3 5	5 5
M.E (0)	8 12	5 9	13 19	8 16	6 10	5 8	4 5	2 2
IL (0)	10 12	6 8	15 19	9 15	8 11	4 9	5 5	1 3
Gem. Aantal wo	10 11,8	5,75 10	14,5 18,3	6,8 16,5	6,5 9,8	4 7,5	4,25 5	2,25 3
Gemiddeld procenten	83% 98%	48% 83%	69% 87%	32% 78,5%	46% 70%	29% 53%	85% 100%	45% 60%

4.4.2 Controlegroep

	Thema Boerde-rij	Thema boerderij	Thema jonge dieren	Thema jonge dieren	Thema kriebel-beestjes	Thema kriebel-beestjes	Thema lente	Thema lente
Naam:	Passief 12	Actief 12	Passief 21	Actief 21	Passief 14	Actief 14	Passief 5	Actief 5
I (c)	9 12	3 7	12 16	5 8	7 8	1 2	5 4	0 2
S. (c)	11 12	6 7	12 12	6 14	3 6	1 2	3 4	1 1
B.E (c)	8 11	4 7	10 13	6 7	6 4	6 4	2 4	1 3
A. (c)	9 12	9 10	12 20	8 13	6 12	3 6	4 5	3 2
Gem. aantal wo	9,25 11,8	5,5 7,8	11,5 15,3	6,3 10,5	5,5 7,5	2,8 3,5	3,5 4,3	1,25 2
Gem. procent	77% 98%	46% 65%	55% 73%	30% 50%	39% 54%	20% 25%	70% 85%	25% 40%

Wat me bij de afname opviel is het volgende:

De boerderijwoorden lijken in de tabel wel aardig bekend, maar daar moet bij vermeld worden dat de meting pas na een week plaats vond.

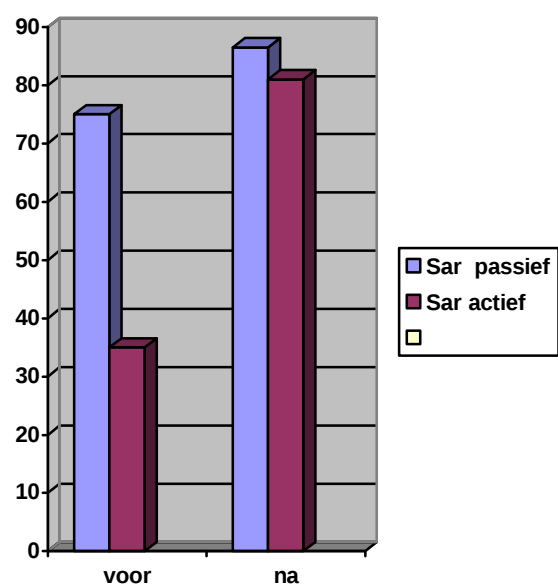
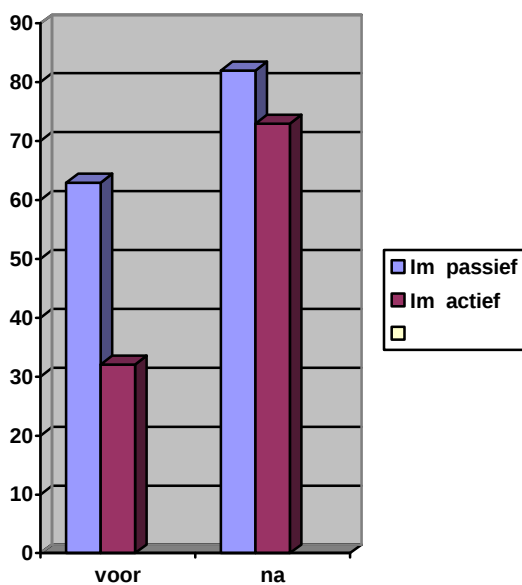
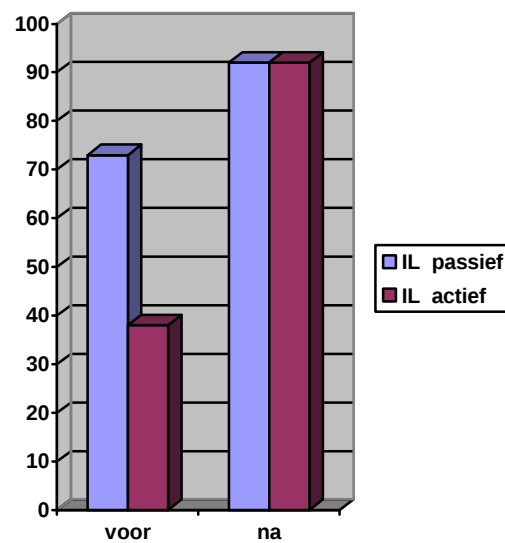
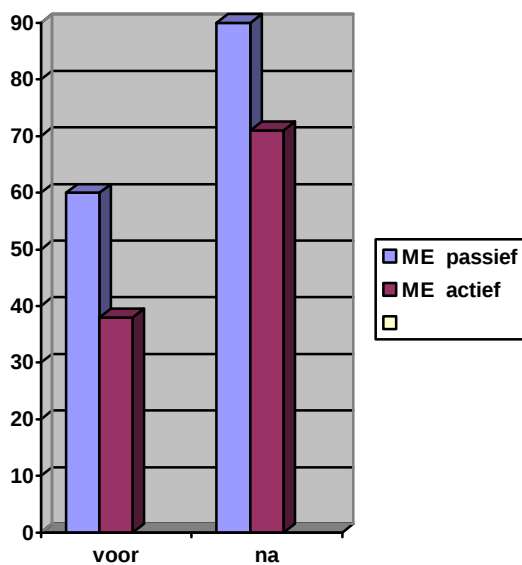
Verder was opvallend dat de namen van de jonge dieren niet bekend waren. Wel was varken kip, koe enz bekend bij de meeste kinderen.

Uiteraard is het aantal bekende woorden passief groter dan actief.

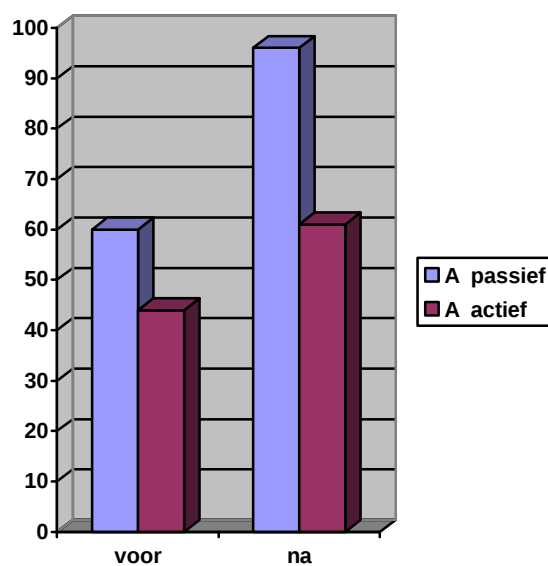
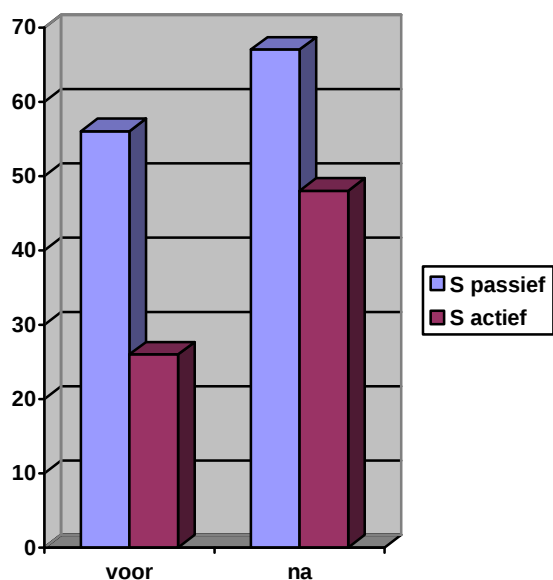
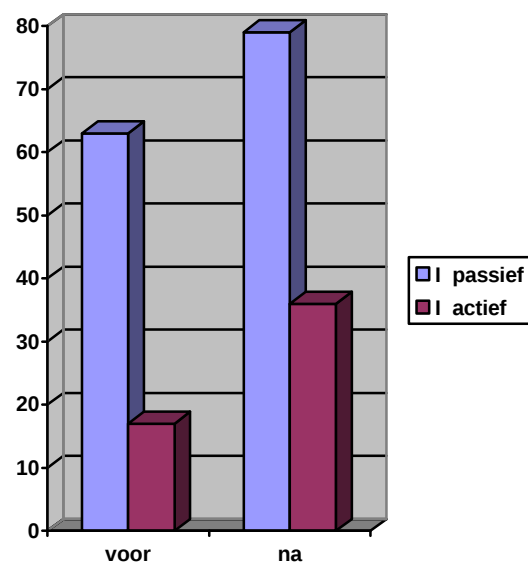
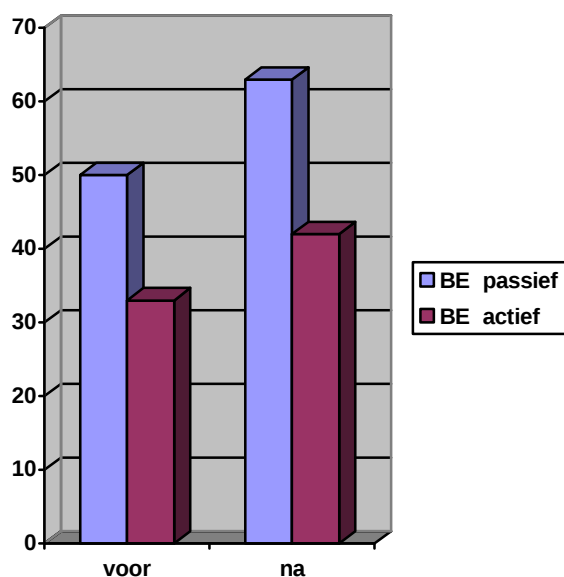
Ook was het heel frappant dat werkwoorden als loeien, kakelen, knorren en hinniken voor geen enkel kind bekend waren.

Tenslotte zijn er weinig kinderen die insecten kennen. De meeste kinderen kennen wel 'het lieveheersbeestje', 'de vlinder' en de 'rups' (zowel passief als actief).

4.4.3 Individuele resultaten onderzoeksgroep



4.4.4 Individuele resultaten controlegroep



4.5 Uitkomsten individuele resultaten

Een aantal afwijkende uitkomsten springen in deze grafieken in het oog zoals bij IL: bij de nameting waren zijn passieve- en actieve woordenschat exact gelijk. Bij geen enkel ander kind was dit het geval. De enige reden hiervoor zou kunnen zijn is het moment van afname. Het zou kunnen zijn dat hij op het moment van de passieve woordenschatafname niet zo lekker was. Hij is in die periode ook een keer ziek geweest. Per slot van rekening is deze afname evenals de afname van de actieve woordenschat slechts een momentopname. Verder was het opvallend dat bij alle kinderen de grootste groei te zien was bij de actieve woordenschat, in tegenstelling tot het resultaat van B.E. en A.. Bij hen zat de grootste groei in

de passieve woordenschat. Een oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat hun actieve woordenschat bij de beginmeting al vrij hoog was en er dus minder snel groei te zien zou zijn.

4.6 Uitkomst eindmeting onderzoeks- en controlegroep

Zowel bij de onderzoeksgroep als bij de controlegroep viel me bij de afname van de eindmeting al snel op dat de woordenschat bij alle kinderen duidelijk was toegenomen. Het was ook opvallend dat de woordenkennis bij het thema insecten nog steeds aan de lage kant was. Oorzaak zou kunnen zijn dat het thema boerderij en boerderijdieren gecombineerd is en alle woorden van deze twee thema's gedurende twee weken aan bod zijn gekomen, terwijl de insecten in een week zijn behandeld.

Verder valt op dat het hoogste leerrendement behaald is in groep paars.

Na de actieve- en passieve woordenschatmetingen voor- en na de lessenreeks kan ik op de deelvraag: : wanneer er regelmatig geconsolideerd wordt door middel van 'mix en ruil', is dan het meeste rendement te behalen bij de actieve- of de passieve woordenschatontwikkeling?

Het volgende antwoord geven:

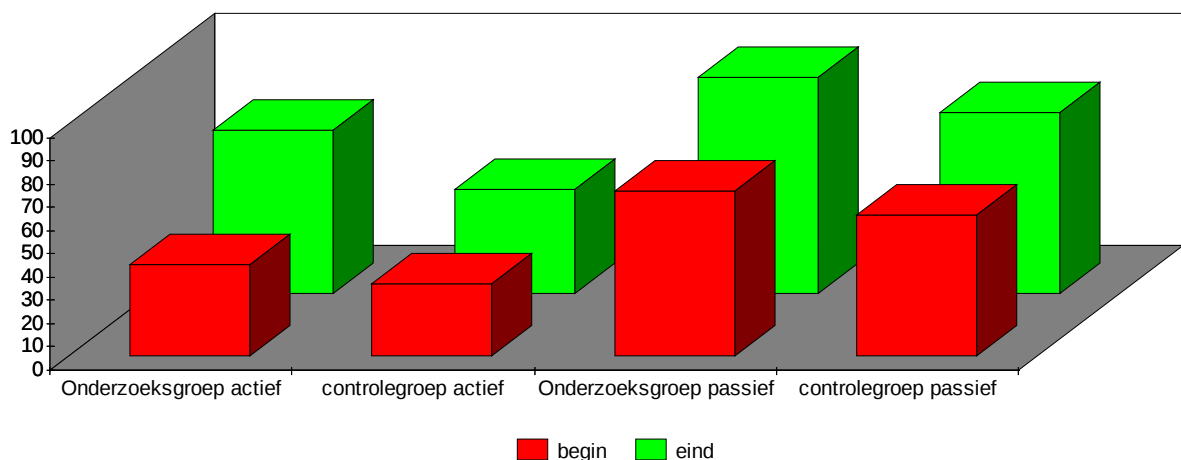
Bij de passieve woordenschat is het rendement op 1% na gelijk.

Het hoogste rendement ligt bij de actieve woordenschat. Er is hier 19% meer rendement behaald dan bij de passieve woordenschat. Het is zelfs dubbel zo groot als bij de controlegroep!

Bij de controlegroep ligt het rendement hier beduidend lager. Deze groep heeft uiteraard niet met de structuur van 'mix en ruil' gewerkt.

Begin- en eindmeting

	Voormeting	Nameting	Rendement	Voormeting	Nameting	Rendement
Totaal aantal woorden	Passief	Passief	Passief	Actief	Actief	Actief
Onderzoeks-groep	35,3	45,8	10,5/ 20%	18,8	37,5	18,7/36%
Controle-groep	29,8	39,8	10/ 19%	15,8	24,5	8,7/17%



4.7 De lessenreeks.

Kan deze coöperatieve werkvorm bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft?

Om op deze deelvraag antwoord te krijgen, beschrijf ik hierbij enerzijds mijn bevindingen van de lessen, anderzijds mijn bevindingen ten aanzien van het plezier en enthousiasme van de leerlingen.

In de eerste week heb ik drie lessen gegeven aan de hand van de coöperatieve structuur van mix en ruil. Aangezien dit voor de kinderen nog vrij onbekend was, was het oefenen van deze structuur sowieso een klus, ook al had ik dit de week vooraf ook al met ze geoefend.

Ook kenden ze de structuur van: “Zoek iemand die” al wel.

Enthousiasme was er genoeg. Aangezien ik deze lessen meestal op de dinsdagen gaf, liet ik mijn stagiaire haar bevindingen opschrijven.

De eerste week liep een en ander nog een beetje warrig, maar de boerderijwoorden zijn wel vaak aan bod gekomen. De eerste zin die de meeste kinderen gebruikten om een gesprek te openen was: “Hallo wat heb jij”? Per ongeluk werd natuurlijk direct al verteld wat op het kaartje stond. Vooral bij de allerjongste kleuters was dit het geval. Ik gebruikte een wekkertje als teken wanneer er gestopt mocht worden. De kinderen hadden nog niet goed door dat ze in tweetallen moesten gaan staan.

De tweede week kwamen de jonge dieren aan bod. Na twee lessen ging het al veel beter. Ze kenden de structuur al beter. Na het raden gingen ze het kaartje ruilen en weer verder. De kinderen herkenden nu het wekkertje als stopteken. De jongste kinderen die net op school zijn en nog maar weinig praten, hadden nog wel veel sturing nodig. Sommigen moest ik aan de hand meenemen en alles voordoen. Het kwam voor dat de kinderen niet naar deze kinderen toegingen bij het maken van tweetallen. Een aantal keren liepen ze alleen rond zonder dat ze op iemand afgingen en zonder dat ze werden toegesproken.

In deze week heb ik een aantal kinderen helemaal apart genomen en deze werkwijze opnieuw gemodelleerd met enkele standaardzinnen als opstapje.

De laatste keer heb ik zelfs de opdracht uitgebreid met het zoeken van moeder/jong zodat ze met passende kaartjes in tweetallen kwamen te staan. Er ontstond nu dus de structuur: “mix en koppel”.

Erg leuk was het om kinderen te horen praten die je anders niet zo gauw hoort.

De derde week verliep de structuur al een stuk gemakkelijker. In deze week stonden de insecten centraal. De kinderen reageerden blij toen ze een kaartje kregen. Het verwoorden van wat de bedoeling was, werd goed gedaan door een jongen. De kinderen maakten beurtelings tweetallen en stopten keurig toen het wekkertje ging. Ze waren allemaal actief en betrokken bezig geweest. Ook de taalzwakke kinderen werden nu meer aangemoedigd om mee te doen. Vaak zeiden deze kinderen alleen nog maar “wat heb jij”? Toch leken ze het gevoel te hebben er goed bij betrokken te worden. Ook stapte iedereen nu makkelijker op elkaar af. De beschrijvingen van de woordkaarten waren uiteraard per kind heel verschillend maar er leek echt vooruitgang in te zitten.

Omschrijvingen als: “hij heeft vleugels en kan goed vliegen” (vlinder) of: “hij heeft poten en stukjes van iets” (de mier) “het kindje van een schaap” werden nu gebruikt.

De vierde week ging nog soepeler. Ik hoefde niets meer uit te leggen. Ik heb alleen maar zitten observeren. Ik heb van te voren gezegd dat ze het nu helemaal zelf konden gaan doen. Ik kon zien dat de kinderen enthousiast waren. Ze waren druk bezig met luisteren en vertellen.

Dankzij mijn stagiaire die elke week zinnen opschreef die ze hoorde, kon ik zelf al voorzichtig de toegenomen interactie bespeuren.

Het nabespreken van de structuur deed ik elke keer om de kinderen te laten verwoorden welke woorden ze beschreven en geraden hadden.

Mijn antwoord op bovengenoemde deelvraag kan ik als volgt samenvatten:

Ja : de werkvorm “mix en ruil” draagt absoluut bij aan veel en veelzijdig consolideren.

Woorden worden op een enthousiaste manier geraden en beschreven. Zowel de actieve- als passieve woordenschat komt op deze manier aan bod. Keer op keer waren de kinderen enthousiast en erg betrokken. De interactiemogelijkheden zijn naar mijn idee voor iedereen groot. Ook de teruggetrokken kinderen kunnen op hun eigen niveau voorzichtig hun woordenschat en gespreksvaardigheid oefenen.

Hoofdstuk 5 Analyse

5.1 Vooruitblik

In dit hoofdstuk wil ik het belang van coöperatief leren vanuit de theorie koppelen aan mijn ervaringen uit de praktijk, in dit geval mijn gekozen structuur: "mix en ruil".

Daarnaast wil ik aan de hand van de lesopbouw volgens de 'viertakt' van Verhallen, die uit diverse theoretische hoeken werd aangeprezen, mijn praktische ervaringen verwoorden.

5.2 Deelvraag 1:

Wat werkt in mijn huidige situatie al goed met betrekking tot woordenschatontwikkeling om woorden te consolideren?

- In de voorbereidingsfase wordt veel aantrekkelijk materiaal gebruikt, dit werkt motiverend. Kinderen kunnen concrete ervaringen opdoen met het materiaal waarbij het concept (de betekenis van het woord) beter overkomt tijdens het semantiseren. Zowel uit de theorie als uit de praktijk bleek dit zeer effectief te zijn. Verschillende woorden zijn totaal nieuw voor de kinderen. Zo hebben ze van bepaalde woorden geen enkel besef, ze hebben er geen concept van in hun hoofd. Ze kennen woorden als krokus, tulp, weiland, hooiberg niet uit hun eigen taal. Deze woorden hebben ze dus hoogstwaarschijnlijk nog niet thuis al geleerd, aangezien het om zeer specifiek Nederlandse woorden gaat.

Zo hadden we in de boerderijhoek een grote speelgoedtractor staan, er lagen grote knuffel boerderijdieren en diverse attributen zoals hooi, een boerenkiel, klompen enz. Daarnaast zijn alle leerlingen nog naar een kinderboerderij geweest.

Uit het interview met de parallelleerkracht bleek ook dat concreet materiaal ook na het semantiseren nog een belangrijke plaats inneemt voor het consolideren. Zowel in de kleine kring als in de grote taalkring blijft dit extra motiverend voor de kinderen.

- Regelmatig kleine kringen aanbieden werkt erg bevorderlijk voor de woordenschat. Een groot voordeel is dat de kinderen meer beurten krijgen, meer durven en uitgedaagd worden. Bovendien kan de leerkracht inspelen op de taalbehoefte per kind. Zo produceert het ene kind twee woord uitingen, terwijl het andere kind soms al in samengestelde zinnen antwoordt. Ik realiseer me wel dat ik me soms verkijk op het niveau. Zo denk ik wel eens: wat praat hij/zij goed! Maar dat kind praat voor een gemiddeld Nederlands niveau eigenlijk helemaal niet bijzonder goed, misschien wel slecht, gezien de kromme zinnen die er nog vaak tussen zitten.

- Het interactief voorlezen werkt heel goed om kinderen bij een verhaal te betrekken. Ze kunnen een verhaal voorspellen, dat zet ze aan het denken.

Concreet materiaal erbij betrekken werkt goed om het verhaal levendiger te maken en verder is het van het grootste belang om moeilijke woorden van te voren te semantiseren.

- Het V.V.E inhaaltraject voor leerkrachten waar ik ook aan meedoe, heeft mij flink geholpen bij het interactief voorlezen en de kleine kring. Ik ben bewuster omgegaan met vraagstellingen (A,B,C vragen), taalniveau per kind en zie het belang van de doorgaande lijn met de voorschool. Daarom werkt het inhaaltraject voor leerkrachten erg goed, om iedereen te scholen in V.V.E en zo dus de kwaliteit te waarborgen.

- Aantrekkelijke woordkaarten die aan de muur hangen en die regelmatig kort herhaald worden werken goed om de woorden te consolideren. Zo veel mogelijk visueel maken is van groot belang.

- Tenslotte draagt een kleinere groep (taalgroep) ook bij aan de manier waarop woorden geconsolideerd worden. Er heerst meer rust, het niveau verschil is minder groot.

5.3 Deelvraag 2

Kan deze coöperatieve werkvorm bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren waarbij de betrokkenheid groot blijft?

- Zowel uit diverse theoretische hoeken als uit mijn eigen ervaringen middels observatie, interview en zelf gegeven lessen kan ik zeggen dat coöperatieve structuren (in dit geval 'mix en koppel') bijdragen aan een grote betrokkenheid.

Het is een uitkomst gebaseerd op mijn eigen ervaringen enerzijds tijdens de lessen die ik gaf en waarbij mijn stagiaire geobserveerd heeft.

Ook heb ik dit ervaren in mijn gesprek met de taalcoördinator en de observatie op die school aangaande coöperatieve werkvormen in zijn algemeenheid. Deze uitkomst bevestigt hetgeen in de literatuur hieromtrent wordt aangegeven (zie hst.2.6.4).

Ik zag tijdens mijn lessen dat de kinderen enthousiast aan het raden en het beschrijven waren. De drempel om zelf te praten was in deze situaties erg laag. Iedereen komt veel aan bod, er is erg veel interactie. Daarnaast worden de kinderen aangesproken op hun actieve- en passieve woordenschat. Zelf zijn ze flink bezig om hun gespreksvaardigheid te oefenen.

Daarnaast zal het sociaal emotionele aspect bijdragen aan een grote betrokkenheid.

Volgens de theorie vergroot coöperatief leren het zelfvertrouwen en de sociale vaardigheden.

Uiteraard kan ik hiervan in deze korte periode nog niets zeggen, wel merkte ik dat de sfeer goed was, en dat nieuwe teruggetrokken leerlingen langzamerhand steeds meer durfden.

Zoals ik in hoofdstuk 2.5.4 noemde, had Paus al geconstateerd dat je woorden het beste leert in interactie met anderen. Daarnaast noemen Verhallen en Walst de drie taalgroeimiddelen die van belang zijn in klassen met laagtaalvaardige kinderen.

Zelf heb ik tijdens mijn lessen deze groeimiddelen gebruikt: ik heb de interesse opgewekt (taalaanbod), geobserveerd en beurtuimte geboden aan de taal zwakkeren (taalruimte) en tot slot heb ik door zelf af en toe mee te doen veel onopvallend verbeterd (feedback). Dit laatste zou wellicht meegespeeld kunnen hebben in het verschil in groei tussen de onderzoeks- respectievelijk controlegroep. Door zelf mee te doen wordt er extra veel verbeterd.

In de controlegroep wordt er ook wel verbeterd. Dit gebeurt altijd tijdens de gebruikelijke lessen van beide groepen en is een aandachtspunt waar leerkrachten volgens het V.V.E protocol altijd op moeten letten. Dit is een onderdeel van interactievaardigheden voor de grote- en kleine kring waar parafraseren/herverwoorden een belangrijk item is. Aangezien de leerkracht van groep roze en ik meedoe aan het V.V.E inhaaltraject, zijn we hiervan beiden op de hoogte en doen we dit waarschijnlijk even vaak, afgezien natuurlijk van de extra aandacht door 'mix en ruil'. De grote betrokkenheid die de werkvorm 'mix en ruil' met zich meebracht, droeg in dit geval bij aan het goed consolideren van de woorden, waarbij het interactieve aspect een grote rol speelde.

5.4 deelvraag 3

Wanneer er regelmatig geconsolideerd wordt door middel van ‘mix en ruil’, is dan het meeste rendement te behalen bij de actieve- of bij de passieve woordenschatontwikkeling?

In hoofdstuk 4 heb ik al laten zien dat er wel degelijk meer leerrendement te behalen is wanneer er gevarieerder geconsolideerd wordt door de coöperatieve werkvorm ‘mix en koppel’.

Naar aanleiding van de beginmeting en de eindmeting blijkt het verschil in groei tussen actieve- en passieve woordenschat. Bij de passieve woordenschat is de groei tussen onderzoeksgroep en controlegroep vergelijkbaar. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de werkvorm ‘mix en ruil’ niet bijdraagt aan extra groei van de passieve woordkennis. Maar er is wel degelijk verschil waar te nemen tussen onderzoeksgroep en controlegroep bij de actieve woordenschat. Bij de onderzoeksgroep was er een groei van bijna 36% waarneembaar en bij de controlegroep was dit slechts 17%. Dit is een verschil in groei van maar liefst 19%. Dit betekent dat de onderzoeksgroep ruim twee keer zoveel groei heeft doorgemaakt als de controlegroep!

Daaruit blijkt dat mix en ruil wel degelijk bijdraagt aan de actieve woordenschatgroei. Dit is grotendeels verklaarbaar door het feit dat bij de lessenreeks aan de hand van mix en ruil enorm veel interactie plaatsvond en interactie stimuleert woordkennis. Bovendien had ik uit de theorie al ontdekt (zie hst.2.5.2) dat bij Turkse en Marokkaanse kinderen de beheersing van Nederlandse woorden receptief evenals de jaarlijkse receptieve woordenschatgroei veel lager is in vergelijking met Nederlandstalige kinderen. Ze hebben een beperktere betekenislading en minder associaties waar net geleerde woorden aan gekoppeld kunnen worden. Dit zou ook een verklaring kunnen zijn van de minder grote passieve (receptieve) woordenschatgroei. In mijn onderzoek gaat dit voor alle kinderen op, zowel voor de Marokkaanse- als de Turkse kinderen. In dit geval was er slechts sprake van één Turkse leerling. Ook bij het Nederlandse meisje was de groei passief beperkt, maar zij had al een relatief hoge woordenschat bij de beginmeting.

Daarnaast moet ik nog wel opmerken dat de hogere groeiscoringen van de onderzoeksgroep ook veroorzaakt zouden kunnen zijn enerzijds doordat ik misschien consequenter en zeker bewuster bezig ben met woordenschat.

Verder valt op dat de onderzoeksgroep bij de beginmeting al hoger scoorde dan de controlegroep ondanks het feit dat de condities gelijk waren: de groepen waren gelijkwaardig ingedeeld, de metingen zijn allemaal door mij afgenomen in beide groepen op een identieke wijze. De enige verklaring in het aanvangsverschil zou gelegen kunnen zijn in het feit dat de controlegroep hoger ingeschaald zou zijn qua taalstadia van ‘Ik en Ko’. Deze indeling heeft namelijk een vrij subjectief karakter vanwege de diverse momenten/wisselende situaties die een heel wisselend beeld kunnen geven. Zo kan een kind in een kleine kring ogenschijnlijk weinig zeggen en korte zinnen produceren, terwijl ditzelfde kind in de poppenhoek er met diverse samengestelde zinnen op los praat. Daarbij kan ook de leerkracht die observeert en indeelt in taalstadia afwijken van de andere leerkracht, dit heeft deels te maken met de grove indeling van de taalstadia uit de methode ‘Ik en Ko’.

B.E, maar vooral I vielen me voor een taalstadium 2 erg tegen bij de beginmeting. S. had terwijl ze ingeschaald was voor taalbegrip in taalstadium 3, een lagere passieve woordenschat bij de beginmeting dan B.E. Dit zou kunnen betekenen dat mijn verklaring voor een te hoge inschaling van de controlegroep in dit geval zou kloppen.

Als ik kijk naar het groeipercantage per leerling valt op dat alle acht leerlingen zowel voor- als na de meting een hogere passieve score hadden, maar dat bij zes leerlingen het grootste

groeipercentage zit in de actieve woordenschat. Bij B.E en A. daarentegen, was dit niet het geval, hun actieve woordenschatgroei viel lager uit dan hun passieve woordenschatgroei. Bij A. zou de oorzaak kunnen zitten in het feit dat zijn actieve woordenschat aanvankelijk al hoog was en dus minder extra groei kon maken.

Bij B.E viel op dat hij in vergelijking met de beginmeting er wel 9 woorden bij had geleerd, maar dat hij ook woorden vergeten was. Dit was het geval bij kip, rups en sprinkhaan. Deze wist hij bij de beginmeting wel en bij de nameting niet. Hij noemde een sprinkhaan nu zelfs een kikker. Ook was hij net ziek geweest, wellicht heeft hij diverse lessen gemist. Verder viel me op dat hij nog meer dan de eerste keer verlegen en teruggetrokken over kwam. Deze twee punten zouden bij B.E een oorzaak kunnen zijn van het afwijkende patroon in vergelijking met de andere zes kinderen.

Als ik bij het individuele kind kijk naar of ze een doelgroep kind waren (voldeden aan criteria om aanmerking te komen voor V.V.E) en voorschool gehad hebben, dan zijn er geen duidelijke verschillen waar te nemen tussen doelgroepkinderen en niet doelgroepkinderen. Je zou volgens de theorieën en richtlijnen denken aan hogere scores van niet doelgroepkinderen zoals ook naar voren kwam in het universiteitsrapport Utrecht (hst 2.4) Sar. (Nederlandstalig) is een niet-doelgroepkind en heeft geen voorschool gehad, heeft hoge scores, maar nog niet de allerhoogste scores. I (Marokkaans) is geen doelgroepkind heeft evenmin voorschool gehad, scoort bij de passieve woordenschat vrij hoog, maar bij de actieve- in vergelijking met de andere kinderen, erg laag. Het kan zijn dat zij geen doelgroepkind was door bv. de opleiding van de ouders. Kortom hieromtrent valt geen duidelijk patroon te ontdekken.

5.5 Mijn onderzoeksvraag met betrekking tot inclusief onderwijs

Is er meer leerrendement te behalen wanneer er gevarieerder geconsolideerd wordt door middel van de coöperatieve werkvorm: ‘mix en ruil’?

Na mijn bevindingen ten aanzien van woordenschatonderwijs in de onderbouw, wil ik gaan beschrijven of coöperatief leren (in dit geval ‘mix en ruil’) een goede manier is met betrekking tot inclusief onderwijs.

Zoals ik al aangaf in hoofdstuk 2.6, vormt de taalachterstand en dan met name de achterstand van de woordenschat voor slechthorende kinderen een van de grootste problemen.

Wanneer een kind (om wat voor reden dan ook) een taalachterstand heeft, en het krijgt coöperatieve structuren aangeboden, dan kan dat meewerken aan meer eigenwaarde doordat kinderen eerder uitgelokt worden om bij samenwerking zelf initiatieven te tonen.

Wel geeft coöperatief leren in dit opzicht een heel groot nadeel: Er is veel interactie, er wordt veel door elkaar gepraat en dat is nu juist voor een slechthorend kind een zeer belemmerende factor. Een dergelijk kind kan een maatje niet verstaan. Ook al is een werkvorm als ‘mix en ruil’ zeer effectief voor het leerproces, en bevordert het wellicht het sociale klimaat in de klas, toch kan dit alleen worden ingezet als er heel goede oplossingen bedacht zijn voor het omgevingsgeluid die deze manier van leren met zich meebrengt.

Een oplossing als soloapparatuur zou niet geschikt zijn. Het apparaat moet snel van het ene naar het andere kind overgebracht worden. Ook een zogenaamde T-stand waarbij het kind de leerkracht en de leerlingen beter zou horen zou denk ik nog steeds niet genoeg opleveren.

Een tolk zou (mits het kind natuurlijk gebaren kent) eventueel een oplossing kunnen bieden. Deze zou steeds met het slechthorende kind mee moeten lopen.

Ook zou het kind met een maatje naar een rustiger plekje van de klas kunnen lopen, maar daarmee schiet het samenwerkingsdoel/het sociale aspect enigszins zijn doel voorbij.

Kortom:

Coöperatief leren is voor inclusief onderwijs waarmee ik doel op een slechthorend kind op een reguliere school niet bij uitstek een geschikte manier om de woordenschat uit te breiden. Voor wat betreft kinderen met ernstige spraak taal moeilijkheden zou coöperatief leren ook een gunstige uitwerking kunnen hebben op de ontwikkeling van de woordenschat. Wel moet er dan sprake zijn van geschikte maatjes: de zwak taalvaardige kinderen koppelen aan de betere sprekers. Het kan natuurlijk ook zijn dat de leerkracht bij de zwak taalvaardige leerlingen zelf zorgt voor voldoende herverwoording van de woorden die in een coöperatieve les aan bod komen tijdens de interactie van de kinderen.

5 Eindconclusie

Is er meer leerrendement te behalen wanneer er gevarieerder geconsolideerd wordt door middel van de coöperatieve werkvorm: ‘mix en ruil’?
--

Bovenstaande onderzoeksvraag kan ik volledig bevestigen. Gezien de metingen blijkt dat het leerrendement bij de actieve woordenschat van de onderzoeksgroep beduidend hoger is dan die van de controlegroep. Daarnaast blijft de betrokkenheid groot. Alle kinderen doen enthousiast mee en op ieders taalbehoefte kan goed worden ingesprongen. Er is veel taalproductie en veel interactie. Dat dit een gunstige uitwerking heeft op de ontwikkeling van de actieve woordenschat kan ik uit eigen ervaring bevestigen.

Ook mijn duo is enthousiast geworden en wil ermee aan de slag gaan. Na de lessenreeks heb ik op haar verzoek een les ‘mix en ruil’ voorgedaan in onze groep. De leerkrachten van de andere groep zijn ook geïnteresseerd geraakt.

In hoofdstuk 6 zal ik met betrekking tot mijn bevindingen aanbevelingen doen ten aanzien van woordenschatonderwijs in de onderbouw.

Hoofdstuk 6 Reflectie, aanbevelingen, toekomst

6.1 Aanbevelingen voor de toekomst

Dit onderzoek heeft mijn kennis en inzicht in het woordenschatonderwijs vergroot. Gezien mijn huidige werksituatie is de keuze voor woordenschat in de onderbouw een goede keuze geweest.

Uiteraard wist ik dat coöperatief leren leidt tot meer interactie en tot betere leerprestaties (ook al is dit nog niet door wetenschappers aangetoond), zelf heb ik dit aan den lijve ondervonden. Kinderen zijn enthousiast en betrokken, de sfeer is goed en elk kind kan zijn eigen mogelijkheden uitbuiten. De positieve sociaal-emotionele invloed die coöperatief leren met zich mee kan brengen is een extra voordeel.

De 'viertakt' van Verhallen is een uitstekende didactische structuur om te hanteren bij woordenschatonderwijs. In de eerste fase (semantiseerfase) is concreet, aantrekkelijk materiaal van groot belang om woorden uit te leggen. Ook bij het consolideren is duidelijk en aantrekkelijk materiaal belangrijk. Woordkaarten moeten groot en duidelijk zijn. Het is daarom belangrijk om op internet de meest aantrekkelijke woordkaarten per thema op te zoeken. Deze kunnen aan de woordmuur gehangen worden en naderhand per thema opgeborgen worden. Daarnaast zou natuurlijk een digibord in dergelijke situaties een uitkomst zijn. Dit biedt zoveel meer mogelijkheden dan het werken met woordkaarten.

Ook heb ik gemerkt dat het langer doorwerken aan een thema genoeg mogelijkheden tot consolideren oplevert en dus meer rendement kan geven. Bovendien zou er dan meer tijd beschikbaar kunnen komen voor het controleren van woorden en ontstaat meer inzicht in het leerproces.

Relatief kleine taalgroepen werken goed, evenals interactief voorlezen. Interactie vergroot de taalproductie. Een coöperatieve werkvorm als 'mix en ruil' is bij uitstek geschikt om woorden te consolideren. De kinderen die deze structuur goed kunnen toepassen zijn vrij snel toe aan nieuwe vormen zoals bijvoorbeeld; 'mix en koppel', 'binnenkring-buitenkring', 'twee gesprek op tijd' en 'zoek iemand die'. Gezien het feit dat de andere collega's van de kleutergroepen ook meer en meer geïnteresseerd raken, zou het een goed idee kunnen zijn om mijn groep dit aan de andere twee groepen te laten zien. Het is zeker de moeite waard om het enthousiasme dat hieromtrent is ontstaan te delen met het team en te bespreken in hoeverre dit uitgebouwd zou kunnen worden binnen de onderbouw, maar ook eventueel naar midden- en bovenbouw. Na dit onderzoek heb ik kunnen concluderen dat in dit geval 'mix en ruil' extra rendement levert bij de actieve woordenschatontwikkeling. Gezien het feit dat een te beperkte woordenschat en het begrijpend lezen problemen vormen in midden- en bovenbouw, is onderzoek naar mogelijk structureel werken met coöperatief leren in de toekomst, denk ik een heel goed idee.

Zoals ik al in hoofdstuk 1 aangaf, hoop ik bovenstaande aanbevelingen van woordenschat in relatie tot coöperatief leren met het team te kunnen bespreken, des te meer daar ik gemerkt heb dat een aantal groepen hier al enigszins bekend mee waren. Ik kan bijvoorbeeld eens een gesprekje voeren met de Intern Begeleider om uit te zoeken wat de insteek is geweest en of er behoefte zou kunnen zijn dit weer eens op te pakken. Misschien zou de V.V. E medewerkster van Eduniek hier een rol in kunnen spelen gezien het feit dat zij ook cursussen coöperatief leren geven (ook aan teams op vergelijkbare scholen). Het zou geweldig zijn om uiteindelijk schoolbreed hiermee aan de slag te gaan.

In de toekomst zou ik graag meer met coöperatief leren willen gaan werken. Wanneer dit onderwerp besproken is in het team en er goedkeuring gegeven is, wil ik in eerste instantie in mijn eigen groep verschillende structuren gaan aanleren en nauwkeurig gaan bekijken wat voor gunstige invloed dit op de langere duur heeft op het groepsproces.

Daarnaast zou ik graag de onderbouw leerkrachten helpen bij het implementeren van ‘mix en ruil’ en vervolgens ‘mix en koppel’. De structuren kunnen dan worden opgenomen in de themavoorbereidingen.

Zeker op een school waar woordenschatonderwijs van cruciaal belang is, kan coöperatief leren een heel belangrijke bijdrage leveren.

6.2 Reflectie ten aanzien van mijn competenties

Ten aanzien van mijn eigen competenties zoals ik die had omschreven in oktober 2008 in mijn persoonlijk ontwikkelingsplan kan ik met betrekking van dit onderzoek het volgende constateren:

Mijn interpersoonlijke competentie is ten aanzien van vraagstellingen zeker gegroeid. Ook in dit onderzoek kwam ik regelmatig tot de ontdekking dat ik mijn deelvragen aan moest passen. Dit lukte steeds beter. Gesprekstechnieken heb ik in interviews toegepast en in gesprekken met collega's. In gesprek met mijn directeur bestond bij hem een wantrouwende houding ten aanzien van een controlegroep. Ik ben heel duidelijk geweest en heb stellig benadrukt dat niet zozeer de controlegroep iets te kort zou komen, maar dat de onderzoeksgroep juist iets extra's kreeg.

Over mijn organisatorische competentie was ik meestal tevreden, maar wat ik beoogde is tijdens mijn onderzoek prima gelukt. Ik heb heel duidelijk prioriteiten gesteld om zo effectief mogelijk te werken en gebruik te maken van alle gegevens die er waren. Zo kwam het regelmatig voor dat ik dit onderzoek even moest laten liggen en met mijn andere modules verder moest; praktijkgegevens verzamelen voor rekenen en om die aansluitend weer te verwerken in mijn rekenonderzoek. Even zo goed was dit andersom het geval; toen ik alle praktijkgegevens van gedrag had verzameld en grotendeels verwerkt had, ben ik gestopt om me verder op dit onderzoek te storten. Eigenlijk ging het plannen op deze manier vrij gemakkelijk.

Ook heeft dit onderzoek geleid tot een grotere competentie ten aanzien van reflectie. Vaak heb ik supervisie en intervisie gekregen van onze begeleider en van de ‘critical friends’. Het kostte geen moeite om dit op een positieve manier op mijzelf te betrekken. Iedereen was open en opbouwend naar elkaar.

Ten slotte kan ik wat betreft de didactische competentie nog het volgende zeggen:

Ik wilde aanvankelijk de betrokkenheid in mijn groep meten in verband met een deelvraag. Daarvoor had ik diverse observatiemodellen gezocht om dit te kunnen doen. Vervolgens heb ik die deelvraag geschrapt, maar uiteindelijk heb ik deze toch weer toegevoegd. In ieder geval heb ik ze niet meer gebruikt. Aangezien het gebruiken van diverse observatie middelen wel een beoogde didactische competentie was, heb ik er voor een heel klein deel iets aan gehad. Wel is het zo dat de didactische competentie aangaande woordenschatonderwijs vast groter is geworden. Het heeft absoluut rendement opgeleverd evenals het sociale aspect. Indirect zou dit dus door kunnen werken op mijn pedagogische competentie wanneer veel gewerkt zou worden met coöperatief leren.

Al met al heeft dit onderzoek absoluut mijn kennis vergroot aangaande theorie en praktijk wat betreft het woordenschatonderwijs in de onderbouw. Ik zal ik de toekomst veel bewuster omgaan met woordenschatonderwijs en zo mogelijk altijd de ‘viertakt’ erbij betrekken en afhankelijk van het beleid van de school zal ik dit combineren met coöperatief leren. Mijn enthousiasme hiervoor is absoluut toegenomen. Dit alles zal zeker bij kunnen dragen aan een grotere didactische competentie. Woordenschatonderwijs in de onderbouw is een goede keuze geweest voor mijn meesterstuk zowel voor mijzelf als voor mijn omgeving.

Daarnaast heeft mijn onderzoek ook een flinke bijdrage geleverd aan mijn kennis betreffende de manieren waarop een onderzoek tot stand komt en uitgevoerd kan worden.

Er is denk ik bij mij een meer onderzoekende houding ontstaan. Ik zal in de toekomst zeker eerder uitgedaagd worden om een bepaald onderwerp aan te pakken en te onderzoeken.

Litatuurlijst

Bosch A. van den en B. de Jaeger

KIJK Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier- tot zesjarigen.

Vlissingen: Bazalt.

Bouwers, H en H. Van Goor (1997).

Problemen met begrijpend lezen

Baarn: HB uitgevers.

M.Forrer e.a

Coöperatief Leren in het basisonderwijs

Amersfoort: C.P.S Uitgeverij

Goorhuis-Brouwer, S.M.(1997) *Het wonder van de taalverwerving.*

Utrecht: De Tijdstroom

Kagan, L. e.a. 2007 *Structureel Coöperatief Leren 'De basis' Werkboek.*

Vlissingen: Bazalt

Kallenberg, T e.a.(2007) *Ontwikkeling door onderzoek*

Utrecht: Thieme Meulenhoff

Nulft, D. van den en M. Verhallen (2002)*Met woorden in de weer.*

Bussum: Coutinho

Paus, H. (2006)*Portaal*

Bussum: Coutinho

Verhallen, M en S. Verhallen 7^e druk (2004)*Woorden leren woorden onderwijzen*

Hoevelaken: CPS

Verhallen, M. en R. Walst (2001)*Taalontwikkeling op school.*

Bussum: Coutinho

Artikelen en websites

Adam, F. <http://static.rnw.nl>,

3 januari 2010.

Hoogstrate, A. (Eduniek)

Notulen bijeenkomst Pilot

Gemengde Voorschool Leidsche Rijn

Voor in 't Holt, A. 2009 Westervoort Inclusief

website 1: stichting NOB

Demarteau, J., Y. Koopman, G. Veneman OBN oktober 2007 website 1: stichting NOB

2 januari 2010

website 1: Eduniek, infokrant juni 2005 Bron: Paul Stassen

21 november 2009

website 2: hollandseschool: school Singapore

2 januari 2010

website 3: inclusief onderwijs bron: samen leren samen leven Trix Grouff

website 4: interstudie-ndo 20 december 2009

website 5: klaarvoordestart NT2 didactiek 2

20 december

website 6: makkelijk lezen, Kees Vernooij artikelen 'Goede woordenschat Taalpilots

onderwijsachterstanden' december 2007 website: makkelijk lezen

website 7: onderwijsachterstanden inclusief onderwijs

30 december 2009

website 8: onderwijsachterstanden: V.V.E, bron: redactie onderwijsachterstanden 13-11-2003

12 december 2009

website 9: stichting NOB Demarteau, J., Y. Koopman, G. Veneman OBN oktober 2007

2 januari 2010

website 10: pontem inclusief onderwijs spraak taal

30 december 2009

website 11: taalsite PO

19 december 2009

Bijlagen

Bijlage 1

KIJK!

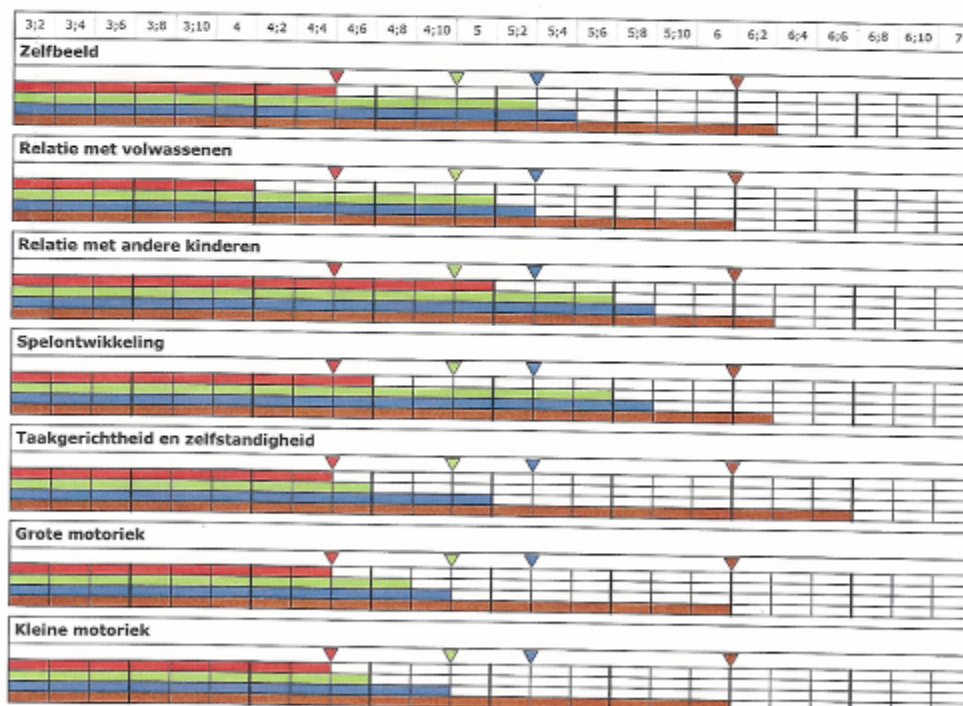
Individueel rapport - silvana Bruyne

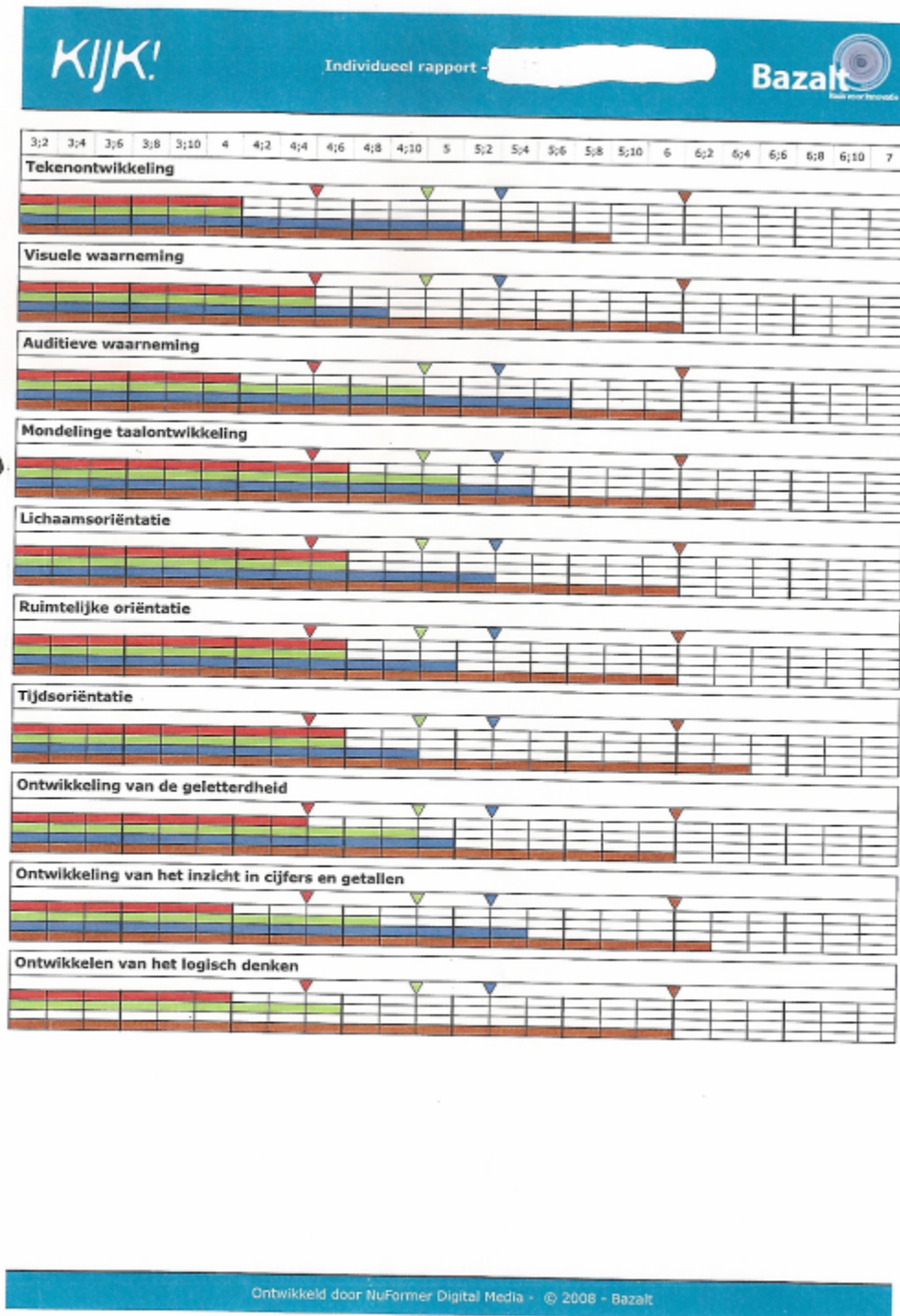


Naam:
Groepjaar:
Schooljaar:
Groep:
Geboortedatum:
Afdrukdatum:
Moedertaal:
Gebruiker:

	Moment 1	Moment 2	Moment 3	Moment 4		
Datum	01-05-2007	01-11-2007	15-03-2008	26-01-2009		
Basiskennmerken		*	±	+		
Gem. Betrokkenheidsscore		3,5	3,5	4,0		
Risicofactoren		impulsiviteit				

Ontwikkelingslijnen





Bijlage 2:

Gespreksvaardigheid (continuüm)

Naam:

Data: | |

	Stadium 1 ▼	Stadium 2 ▼	Stadium 3 ▼
1. Objecten en handelingen aanduiden			
Het kind:	kan een aantal objecten in het hier-en-nu aanwijzen en/of benoemen.	kan de meeste objecten in het hier-en-nu benoemen en ook naar niet aanwezige objecten verwijzen.	kan vrijwel alle objecten in het hier-en-nu benoemen en naar objecten buiten het hier-en-nu verwijzen.
2. Antwoord geven			
Het kind:	heeft nog moeite met antwoord geven op eenvoudige vragen.	kan op eenvoudige vragen antwoord geven.	kan op eenvoudige en wat moeilijkere vragen antwoord geven.
3. Vertellen van gebeurtenissen			
Het kind:	kan gebeurtenissen in het heden (wat het ziet/ wat er gebeurt/ wat het doet) een beetje beschrijven.	kan gebeurtenissen in het heden beschrijven, en probeert ook gebeurtenissen in het verleden te beschrijven.	kan gebeurtenissen in heden en verleden goed en volledig beschrijven (let op gebruik verleden-tijdsvormen).
4. Vragen stellen			
Het kind:	gebruikt bij het vragen van hulp meestal één woord, en weet niet altijd duidelijk te maken wat het bedoelt.	kan om hulp of informatie vragen, maar formuleert de vragen niet altijd duidelijk.	stelt regelmatig vragen, en doet dat op een voor anderen duidelijke en begrijpelijke manier.

Vervolg op kopieerblad 1B

Bijlage 2:

Gespreksvaardigheid (continuüm)

Naam:

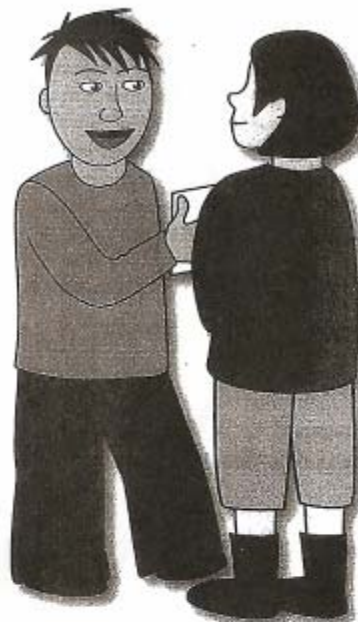
Data: | |

	Stadium 1 ▼	Stadium 2 ▼	Stadium 3 ▼
1. Objecten en handelingen aanduiden			
Het kind:	kan een aantal objecten in het hier-en-nu aanwijzen en/of benoemen.	kan de meeste objecten in het hier-en-nu benoemen en ook naar niet aanwezige objecten verwijzen.	kan vrijwel alle objecten in het hier-en-nu benoemen en naar objecten buiten het hier-en-nu verwijzen.
2. Antwoord geven			
Het kind:	heeft nog moeite met antwoord geven op eenvoudige vragen.	kan op eenvoudige vragen antwoord geven.	kan op eenvoudige en wat moeilijkere vragen antwoord geven.
3. Vertellen van gebeurtenissen			
Het kind:	kan gebeurtenissen in het heden (wat het ziet/ wat er gebeurt/ wat het doet) een beetje beschrijven.	kan gebeurtenissen in het heden beschrijven, en probeert ook gebeurtenissen in het verleden te beschrijven.	kan gebeurtenissen in heden en verleden goed en volledig beschrijven (let op gebruik verleden-tijdsvormen).
4. Vragen stellen			
Het kind:	gebruikt bij het vragen van hulp meestal één woord, en weet niet altijd duidelijk te maken wat het bedoelt.	kan om hulp of informatie vragen, maar formuleert de vragen niet altijd duidelijk.	stelt regelmatig vragen, en doet dat op een voor anderen duidelijke en begrijpelijke manier.

Vervolg op kopieerblad 1B

Mix & Ruil

Leerlingen mixen, stellen vragen aan verschillende partners en ruilen kaarten.
Na afloop weten alle leerlingen de antwoorden.



Stappen

Vorbereiding: Iedere leerling heeft een vraagkaart nodig met eventueel het antwoord op de achterkant

1. Met een kaart in de hand, *loopt* iedere leerling door het lokaal.
 2. Iedere leerling zoekt een partner en stelt hem of haar vragen die te maken hebben met hun kaart.
 3. De partner *antwoordt*. De ander *prijst* of *coacht*.
 4. Wissel van rol: De andere partner *vraagt* en *prijst* of *coacht*.
 5. Partners ruilen kaarten.
- Partners gaan uit elkaar en herhalen stappen 1 t/m 4 een aantal keer.*

Mix & Koppel

Leerlingen mixen, stellen vragen aan verschillende partners en ruilen kaarten.

Na afloop gaan ze snel naar een partner die een passende kaart heeft.



Stappen

1. Met een kaart in de hand, *loopt* iedere leerling door de groep. Iedere leerling zoekt een partner en stelt hem of haar vragen die te maken hebben met hun kaart (Voorbeeld: "Ik heb Duitsland. Wat is de hoofdstad? Of: Ik heb London, wat is het land?")

2. De partner *antwoordt*. De ander prijst of coacht.

3. Wissel van rol: De andere partner *vraagt*, en prijst of coacht.

4. Partners *ruilen* kaarten.

5. Partners *gaan uit elkaar* en herhalen stappen 1 t/m 4 een aantal keer.

6. De leraar roept: *Bevries!*

7. Leerlingen blijven stilstaan, verstoppen hun kaarten, en *denken aan* hun bijpassende kaart.

8. Leerlingen lopen naar het midden van het lokaal, halen de leerling met de passende kaart en gaan snel met hun nieuwe partner aan de kant staan.

Suggestie: De leraar houdt op een grafiek bij hoe lang de leerlingen erover doen om de partner met de passende kaart te vinden. Leerlingen proberen het record van hun groep te breken.

Bijlage 5

Brief ter kennisgeving betrokkenen over het meesterstuk

Beste collega's,

Het einde van mijn opleiding is in zicht.

Momenteel ben ik bezig met mijn laatste module: 'gedrag'.

Daarnaast ben ik hard bezig met mijn meesterstuk. Hier ben ik in november al mee gestart. In mei/juni hoop ik mijn meesterstuk af te hebben gerond. Ik heb gekozen voor woordenschatonderwijs in de onderbouw, waarbij de viertakt van 'Verhallen' uitgangspunt is. Mijn onderzoeksvraag is als volgt:

"Is er meer leerrendement te behalen wanneer er gevarieerder en vaker geconsolideerd wordt door middel van de coöperatieve werkvorm; 'mix en ruil' "?

Deelvragen:

-levert meer herhaling een beter resultaat op voor consolideren van de woorden?

-kan deze coöperatieve werkvorm bijdragen aan veel en veelzijdig consolideren, waarbij de betrokkenheid groot blijft?

Om antwoord te krijgen op deze vragen, vindt er een onderzoek plaats

- a. in een onderzoeksgroep
- b. in een controlegroep

Concreet gezien bestaat het onderzoek uit de volgende punten:

- Het samenstellen van een onderzoeks- en controlegroep. De eerstgenoemde groep bestaat uit 4 leerlingen van groep paars, de tweede groep zijn 4 leerlingen uit groep roze.
- Het vaststellen van het taalstadium waarin de kinderen uit beide groepen zich nu bevinden, hetgeen als instrument moet dienen om twee gelijkwaardige groepen te formeren.
- Een voormeting bij deze 8 leerlingen aan de hand van een vooropgestelde woordenlijst.
- Een observatie van een woordenschatles in beide groepen.
- Een interview met de leerkracht van groep roze.
- Het samenstellen van een reeks lessen over een periode van 8 weken waarbij woordenschatonderwijs gerelateerd is aan de coöperatieve werkvorm: 'mix en ruil'.
- Het uitvoeren van de lessen in de onderzoeksgroep zoals hierboven genoemd staat.
- Een nameting aan de hand van dezelfde woordenschatlijst als bij de voormeting bij de 8 leerlingen (onderzoeksgroep en controlegroep).
- Het verzamelen van gegevens en interpretaties om conclusies te kunnen trekken naar aanleiding van dit onderzoek.

Hopelijk is het jullie duidelijk wat ik de komende weken ga doen m.b.t mijn meesterstuk.

Zijn er nog vragen, dan hoor ik het graag.

Uiteraard zal ik jullie op de hoogte houden van mijn bevindingen.

Met vriendelijke groet,

Lizet

Bijlage 6
Groep 1 B paars
Indeling tweede taalverwerving

	Taalstadium 1		Taalstadium 2		Taalstadium 3		
Naam kind	begrip	productie	begrip	productie	begrip	productie	Bijzonderheden
L.				x	x		Taalproductie komt goed op gang
ME.					x	x	
Ay.					x	x	
Im.			x	x			Praat weinig, eenvoudige zinnen
Sar.					x	x	
An.				x	x		
Ar.				x	x		
Mo.	x	x					Onderzoek loopt, begrijpt weinig, onbegrijpelijke taaluitingen
D.	x	x					Net op school, zegt nauwelijks iets, begrijpt weinig
IL.			x	x			Net op school, taalproductie komt goed op gang
Am.			x	x			Net op school, praat zachtjes, begrijpt niet alles vlot

Bijlage 7

Indeling taalstadia vanaf februari 2010

Naam kind	Stadium 1		Stadium 2		Stadium 3		Bijzonderheden
	taalbegrip	taalproductie	taalbegrip	taalproductie	taalbegrip	taalproductie	
Phil			x	x			
Jason			x	x			
Badr-eddine			x	x			Nog niet veel horen praten
Imran			x	x			
Mohammed K							
Ilayda			x	x			Is heel erg bezig met taal
Oumaima		x	x				Is heel erg bezig met taal
Kerim		x	x				
Siham			x	x			
Anass					x	x	
Dounia					x	x	
Sara					x	x	
Giovanni				x	x		
Amer		x	x				
Adilhan		x	x				
Carolina			x	x			
Ozcan			x	x			

Bijlage 8

Vragen m.b.t. woordenschatonderwijs

Onderbouw:

1. Welke coöperatieve werkvormen worden gekoppeld aan het woordenschatonderwijs?
2. Hoe is de betrokkenheid bij de werkvorm 'mix en ruil'?
3. Wordt het coöperatief leren ook gebruikt bij andere vakken?
4. Hoe worden deze lessen gerelateerd aan het directe instructiemodel?
5. Gebruiken jullie voor de onder-, midden, en bovenbouw speciale computerprogramma's? Wordt er alleen geoefend, of registreert de computer ook welk woord het kind niet kent?

Bovenbouw:

5. Worden er naast de CITO ook woordenschattoetsen gedaan voor het controleren van de woorden?
6. Hoe wordt het woordenschatonderwijs gegeven in de bovenbouw?
 - Coöperatief?
 - Welke methode?
 - Hoe vaak worden de woorden geconsolideerd?
7. Zou een taalmethode als "Taal in beeld" genoeg bieden t.a.v. woordenschatonderwijs?

Bijlage 9

Interview leerkracht Klimroos

1. Welke werkvormen worden gebruikt om de thema woorden te consolideren?
2. Hoe vaak gebeurt dit in een week?
3. Hoe denk je de leerlingen optimaal te motiveren tijdens deze lessen?
4. Is er op dit moment genoeg betrokkenheid?
5. In hoeverre zijn de leerlingen bekend met coöperatief leren?
6. Merk je verschil als er met een coöperatieve werkvorm geconsolideerd wordt of niet?
7. Denk je dat er genoeg leerrendement behaald wordt? Zo ja, met welke activiteiten en hoe?
8. Hoe wordt getoetst of de woorden zijn blijven hangen?

Bijlage 10

Woordenschatmeting

Thema: wat loopt en vliegt daar? Wk. 1:boerderijdieren	Passief	Actief	Opmerkingen
Binnen			
Buiten			
De schuur			
Het weiland			
Het gras			
Het hooi			
De hooiberg			
De boerderij			
De boer			
De boerin			
De dieren			
De tractor			

Thema: wat loopt en vliegt daar? Wk.2:jonge dieren	Passief	Actief	Opmerkingen
De eend			
Het kuiken			
Het paard			
Het veulen			
Het varken			
De big			
Het schaap			
Het lam			
De koe			
Het kalf			
De geit			
De kip			
De haan			
De veren			
De krulstaart			

De manen			
De horens			
Hinniken			
Knorren			
kakelen			
loeien			

Thema wat loopt en vliegt daar? Wk.3: kriebelbeestjes	Passief	Actief	Opmerkingen
Zoemen/gonzen			
De rups			
De vlinder			
De vlieg			
De hommelmot			
De sprinkhaan			
De wesp			
De bij			
De krekel			
De libel			
De mug			
De mier			
Het lieveheersbeestje			
De oorworm			

Thema lente	Passief	Actief	Opmerkingen
De tulp			
De krokus			
Het ei			
De zaadjes			
Het nest			

INVULSCHEMA SEMANTISEREN

Startwoord:

Uitbreidingswoorden:

1 Voorbereiding leerkracht

- Welke betekenissen?

2 Invulling van de 3 uitjes

- *Uitbeelden*: concreet plaatje, voorwerp of situatie creëren.
- *Uitleggen*: het vertellen van de betekenis(sen) van een woord.
- *Uitbreiden*: aanhaken van extra woorden in het netwerk.

3 Verwerken met de leerlingen

- Woordweb/beeldweb
- Woordparachute
- Woordkast
- Woordtrap

Bijlage 12

Observatie groep 2 Lukasschool donderdag 28 januari.

Zodra we de school binnenwandelen wordt ons al gauw uitgelegd waar de groep van de betreffende leerkracht is. We stellen ons voor aan de leerkracht bij wie we mogen observeren. We geven bovendien aan dat we daar erg blij mee zijn. Hij vertelt dat de kinderen de meeste woorden van het thema winter al gehad hebben. De les zal dus in het teken van herhaling staan. Ook zegt hij dat de meeste kinderen het wel gewend zijn dat er iemand achterin de klas zit. Ze zullen dus niet gek opkijken.

Het is 8.20 uur. Ik zit samen met mijn studiegenootje achter in de klas, nadat we ons voorgesteld hebben aan de leerkracht (een man) waar we een les woordenschat mogen komen observeren.

De kinderen komen rustig binnen en voor ze gaan zitten, geven ze de leerkracht een hand. Als het 8.30 uur is, zijn er 14 leerlingen. De leerkracht knipt het licht even uit en aan, dit is schijnbaar het signaal dat de les begonnen is.

Iedereen is direct stil. De leerkracht zet een liedje in: "goedemorgen allemaal" de kinderen zingen mee en nemen het over. De leerkracht bespreekt de dagritmekaarten.

Nu komt er nog een jongetje binnen, zijn vader neemt snel en zachtjes afscheid. Het jongetje geeft de leerkracht een hand en gaat zitten. Nu zijn er dus 15 leerlingen.

Enkele leerlingen vertellen in het kort iets wat ze mee hebben gemaakt. Soms is het achterin niet goed te verstaan wat er precies verteld wordt.

De leerkracht wijst op het woordweb en wijst het woord winter met het plaatje aan. Hij legt uit wat er zoal gebeurt en de kinderen vullen aan.

Vervolgens wijst hij op de seizoenskaarten die aan de muur hangen.

"Wat komt er voor de winter" vraagt de leerkracht? Regen antwoordt een meisje. "Maar hoe heet het als de zomer geweest is en het vaak regent in september, oktober, november"?

"Een jongen steekt zijn vinger op en antwoordt: 'herfst'. Ditzelfde gebeurt met het voorjaar. Een jongen weet goed te vertellen dat alles weer gaat groeien en groen wordt.

De leerkracht herhaalt de namen van de 4 seizoenen en vraagt twee leerlingen ze nog eens in volgorde op te noemen.

De leerkracht zet een liedje in: 'sneeuwvlokje'. Het valt echt op dat de leerkracht slechts 2 of 3 zinnen zingt en dat iedereen ook keurig meezingt. Hij kondigt zelfs het liedje van te voren niet aan.

De leerkracht plakt nu 4 woorden (woordclusters) op het woordweb dat aan de muur hangt.

Onder elk woord staat een plaatje. De leerkracht benoemt de woorden die met winter te maken hebben: de sneeuw, het ijs, de winterkleden, koud. Hij vraagt ze vervolgens aan leerlingen om ze te komen aanwijzen. Dit gaat goed. Hierna herhaalt hij alles.

Nu wijst hij de woorden aan en laat hij de leerlingen ze benoemen. Ook dit gaat goed. Een jongen zegt: 'de ijs'. Ook dit wordt herhaald.

Bij het woord winterkleden vraagt de leerkracht een jongetje om er eens een paar te noemen.

Er komt geen antwoord. De leerkracht noemt jas als voorbeeld. Het jongetje vult aan met trui.

Een meisje komt nog met sjaal, muts, laarzen.

De leerkracht nummert de leerlingen.

Een tweetal mag het voordoen: de een noemt sjaal en de ander vult aan met jas, de ander noemt een trui. Hierna volgt een het teken dat ze kunnen beginnen.

Een tweetal zie ik erg aarzelend bezig. De een zegt iets, de ander vult niet aan, ze kijken om zich heen en luisteren waarschijnlijk naar hun burens.

Een ander tweetal lijkt druk bezig zoals de meeste kinderen.

Na twee minuten volgt het stilteteken. De leerkracht vraagt aan een jongen wat hij zoal gehoord heeft van zijn buurjongen. Hij antwoordt: sjaal, muts, jas. Iemand anders noemt daarbij nog: handschoenen.

De leerkracht vertelt dat ze tot slot nog even een binnen-, buitenkring zullen gaan doen. Heel vlot draait hij van twee kinderen de hoofden naar elkaar toe en er zijn weer nieuwe tweetallen gevormd.

De leerkracht wijst het woord 'sneeuw' aan en vraagt: "Wat kun je allemaal doen als je buiten bent en het sneeuwt? Alle nummers 1 gaan beginnen met vertellen. Er wordt nu druk gekwebbeld. Iedereen lijkt goed aan de gang te zijn.

Na enkele minuten volgt een stilteteken en wordt er van rol gewisseld.

De leerkracht vraagt twee leerlingen iets te vertellen van wat zij gehoord hebben.

De een zegt: "naar buiten gaan en spelen". De ander zegt: je kunt ballen, sneeuwballen maken en dan gooien". En je kan glijden met de sneeuw".

Bruikbare COOP- structuren voor woordenschatonderwijs

Binnen- buitenkring • Klas maakt een binnen- en buitenkring • Binnenkring stelt een vraag over het onderwerp of over een woord van de woordmuur • Buitenkring antwoordt • Binnenkring reageert • Buitenkring draait met de klok mee • Ruilen van rol Netwerk openen - Consolideren	Tweetal Coach • A. geeft oplossing of antwoord op een vraag over een woord • B. zegt of het goed is, neemt antwoord over • De beurt wisselt Doorgaan tot taak is voltoerd of tijd om is Consolideren
Kaartjes Ruilen • Kaartjes uitdelen met vragen over de woorden of de woordbetekenis (woord op achterkant) of met alleen de woordjes • Mixen (op muziek) en ruilen van de kaartjes • Muziek stopt, stilstaan • Formaties maken en opdracht geven: vragen stellen of woordbetekenis geven en het woord laten raden • Weer mixen Consolideren	Twee Gesprek op tijd • De leerkracht stelt een open vraag om netwerk te openen • De leerlingen werken in tweetallen • A vertelt één minuut • B luistert en reageert/bedankt • De rollen wisselen Netwerk openen
Mix Tweetal • Mix tot de muziek stopt • Hand omhoog, vorm een koppel, hand omlaag • Er wordt een vraag gesteld (met denktijd) over een woord of om netwerk te openen • Twee Gesprek of TweePraat Netwerk openen – consolideren	Tweetal Interview of in team (teaminterview) • Werk in koppels of in team • Beide leerlingen hebben iets bij zich (woordkaartje of voorwerp) • Leerling A wordt geïnterviewd gedurende een vastgestelde tijd • De rollen worden omgewisseld. • Daarna vertelt de leerling aan de teamleden wat deze te weten is gekomen Consolideren
Teken Het! (pictionary) • Eén leerling tekent het woord • De ander raadt wat het is De rollen wisselen totdat de tijd verstreken is of de kaartjes op zijn Consolideren	Team Hints of in tweetal • Eén leerling pakt een kaartje en... • Beeldt het woord/begrip, o.i.d. uit • De ander raadt • De rollen wisselen totdat de kaartjes op zijn (of de tijd voorbij is) consolideren

Zoek de valse • Leerkracht geeft een opdracht om drie zinnen, woordjes op te schrijven, waarvan er een vals is • Denktijd en opschrijven • Leerling noemt op wat is opgeschreven • Denktijd, welke is vals? • Klopt dat? consolideren	Schud en pak • Kaartjes liggen in het midden • Een kind pakt het kaartje en leest een vraag over een woord • De volgende beantwoordt de vraag • De volgende zegt of het goed is of vat samen Consolideren
Rondpraat • In teams van 4 • De leerkracht geeft een onderwerp • De leerlingen geven om beurten mondeling antwoord • Ieder krijgt evenveel tijd Netwerk openen – consolideren	TafelRondje per twee- of viertal • Ieder tweetal of team krijgt één werkblad • De leerkracht stelt een vraag/opdracht De leerlingen geven het werkblad door en schrijven om beurten een antwoord, idee, oplossing op "schriftelijk ping-pong" netwerk openen – consolideren
Breinkaart • De leerkracht introduceert een onderwerp • De leerlingen schrijven het woord/thema op of tekenen een plaatje in het midden van een vel papier • Om het kernbegrip heen komen per leerling ideeën, tekeningetjes, pijlen, kleuren, symbolen, om het kernbegrip voor te stellen en te relateren aan andere begrippen. Netwerk openen	Twee Praat • De leerkracht stelt een vraag waar korte antwoorden op gegeven kunnen worden (netwerk openen of om woorden op te schrijven die bij doelwoord horen) • In tweetallen geven de leerlingen om de beurt (ieder 5x) een antwoord "verbaal ping-pong" netwerk openen – consolideren
Wie Ben Ik? 1. Afbeelding of woord op ieders rug 2. Rondlopen, tweetallen vormen 3. A. stelt twee ja/nee vragen aan B. 4. Rollen wisselen 5. Nieuwe tweetallen vormen, stap 3 en 4 herhalen 6. Geraden? Dan een nieuwe afbeelding halen of alleen vragen beantwoorden van anderen die het nog niet weten. consolideren	Zoek iemand die... • Ieder krijgt de helft van een afbeelding, een woord of de betekenis van dat woord of twee dezelfde plaatjes of woordkaartjes • Rondlopen op zoek naar iemand met de andere helft, hetzelfde woord of de betekenis van het woord • Compleet? Benoemen van afbeelding, het woord, kaartjes inleveren, zitten of nieuwe pakken consolideren