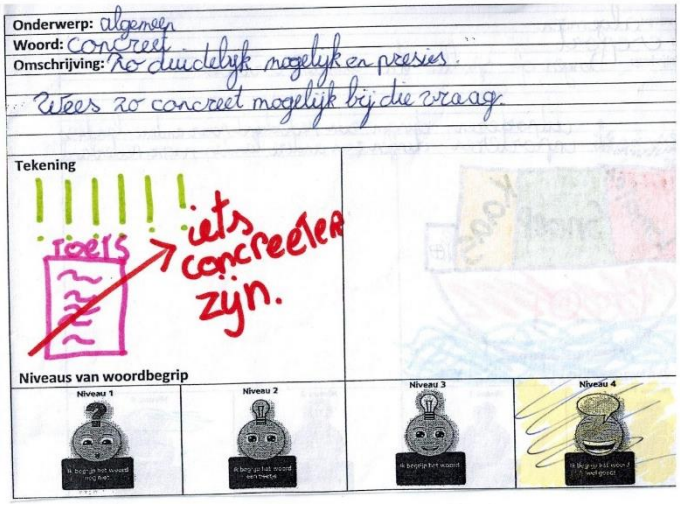
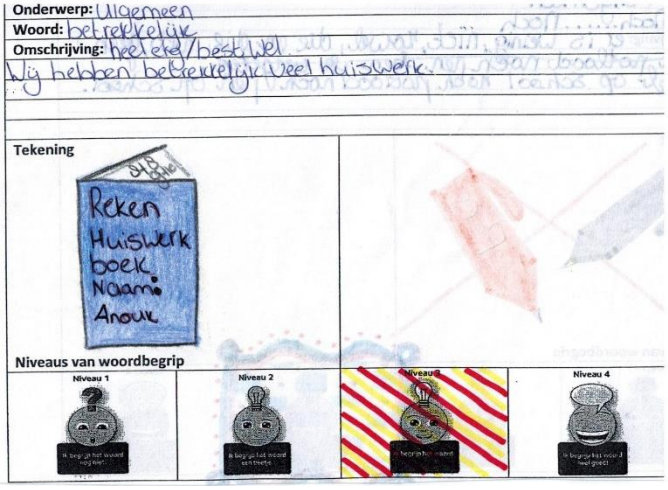
Via schooltaal naar beter leesbegrip





Studentnaam: Marlies Oosterlee
Studentnummer: 2423030
Studiebegeleiders: A. Bouman, A. Riezebos
Lesplaats: Rotterdam
Toets: Praktijk Gericht Onderzoek

Toets PGO	
Naam student: Marlies Oosterlee **Studentnummer (7 cijfers): 2423030** **Lesplaats: Rotterdam** **Studiebegeleiders: A. Bouman, A. Riezebos**	
Conform de OER en het handboek Toetsing verklaar ik dat: **mijn praktijkgerichte onderzoek authentiek (inclusief reflectie), eigen werk is.** **Invuldatum: 13-08-2015**	
Indien gewenst (facultatief): deze toets verwerkte modulen (0- maximaal 2) mét verwerkingsopdracht: afkorting module noteren	
1. 2.	
Aantal woorden: **eigen tekst**	**10694**
Titel onderzoek: Via schooltaal naar beter leesbegrip	
Letterlijke feedback vanuit vorige toets (indien herkansing dan feedback vorige poging) Beste Marlies, Je hebt een fijne schrijfstijl, jouw verslag is goed gestructureerd en duidelijk opgebouwd. Dat maakt dat het prettig leest. Het is voor de lezer verhelderend als je in de inleiding de context van de school kort toelicht (reguliere basisschool, jouw rol, hoeveel groepen, populatie, enz) Wees nauwkeurig mbt APA-richtlijnen. Op p 7 noem je bijvoorbeeld Brouwer en Stokmans (2011) en dat correspondeert niet met de literatuurlijst, zie ook P 10 (De With, Visser Puper en 2013) en p 15 (Bors, Stevens, 2014) Je beschrijft een heldere persoonlijke aanleiding voor het onderzoek en onderbouwt deze aanleiding met aanvullende data. Het begrip 'gemiddelde nullijn' p6 verdient nadere toelichting. Het vooronderzoek is erg beperkt. Je onderbouwt de keuze van jouw onderzoeksonderwerp wel, maar je baseert je daarbij op maar één bron. Denk je dat door het richten van je onderwijsaanbod op specifiek schooltaalwoorden de meeste winst te halen is? Zouden er nog andere opties geweest zijn? Zijn er meerdere bronnen waarin het belang van schooltaalwoorden wordt bevestigd (of juist niet)? Hetzelfde geldt voor de aanpak: je kiest voor Marzano. Waren er ook alternatieven? Heb je je breder georiënteerd voordat je deze keuze bepaalde? Hoofdstuk 1: hier verwacht ik naar aanleiding van de geformuleerde hoofdvraag een evaluatieonderzoek. De deelvragen die je daarna benoemt dekken de hoofdvraag niet: je hebt immers veel meer onderzocht dan alleen deze twee deelvragen. Hoofdstuk 2: Goed dat je een korte inleidende tekst schrijft bij elk hoofdstuk. Zorg wel dat deze tekst de lading dekt. Werking van het geheugen: ik mis de focus op houw specifieke onderwerp: Schooltaalwoorden? Licht afbeeldingen toe en verwijs ernaar in de tekst (figuur 2) In figuur 4 wordt het GRRIM-model weergegeven. Dit model wordt vaak gehanteerd in actuele publicaties. Licht het belang van dit model verder toe; je noemt het alleen. Jouw theoretisch kader kent een heldere structuur, de lezer wordt meegenomen in jouw zoektocht, je laat zien dat je gebruik maakt van diverse bronnen die je kritisch vergelijkt en jouw afwegingen worden goed beschreven. Hoofdstuk 3: Doel van actieonderzoek is het onderzoeken van en het reflecteren op het eigen handelen, dat aspect mis ik. Heldere onderbouwing van de stappen die je gaat nemen en de afbakening van de literatuurstudie Instrumenten nulmeting: september is geen officieel afnamemoment van Cito, dus niet genormeerd. Hoe verantwoord je deze keuze? P 19 een te stellige uitspraak: "Ten tweede wijkt mijn onderzoeksstrategie 'de zesstappenaanpak van Marzano' dermate af van mijn huidige woordenschatdidactiek dat een eventuele groei in woordenschat en begrijpend lezen daar aan toe te schrijven valt". Kijk eens naar de effectladder (De Lange e.a.) Bronnen: Citotoetsen, schrijfproducten van leerlingen en logboek. Hoe geven zij antwoord op jouw deelvragen? Actieonderzoek is ook gericht op onderzoek doen, leren en veranderen. Deze methodes zijn erg gericht op het resultaat, alleen het logboek is gericht op het proces. Ik lees dat je leerlingen bepaalde woorden in de woordenlijsten laat aankruisen. Ook dat zijn data die je verzamelt en kunt gebruiken. Ethische aspecten worden uitgebreid en concreet beschreven. Goed dat je in staat bent geweest om een half schooljaar aan de slag te gaan	

met de interventie. Ik mis in hoofdstuk 3 de beschrijving van het cyclische karakter; een belangrijk kenmerk van actieonderzoek. Hoofdstuk 4 Zou je het aantal woorden die 'aangeleerd' kunnen worden in een bepaalde periode kunnen onderbouwen? Je komt uit op 106 woorden die je in een half schooljaar gaat aanbieden. Is in de literatuur verantwoording voor te vinden voor dit aantal? Heb je de ervaringen van jouw collega in de andere groep 8 meegenomen? Waar lees ik die? Je neemt uiteindelijk de resultaten van alleen jouw groep 8 mee? Die conclusie moet ik als lezer zelf trekken. Hier wordt duidelijk dat je de reguliere eindmeting gebruikt hebt en niet de toets in september hebt afgenomen, zoals ik eerder vermoedde. Goed dat je verantwoordt waarom je de M6 meting niet kunt meenemen. Tabel 4 p 22: leg de tabel uit voor de lezer. Wat bedoel je met de term 'niveaugroep' in deze context? Om deze tabel goed te kunnen interpreteren is het van belang om te weten wat is de gemiddelde groei van de vaardigheidsscore tussen meetmoment E7 en M8 is. P 22 "Uit de tabel valt af te lezen dat bijna alle leerlingen, leerling 13, 15, 24 en 25 uitgezonderd, een groei in vaardigheidsscore laten zien. Hier heb ik geen verklaring voor." Waarvoor heb je geen verklaring? Bij de analyse van de data zou het Organisatorisch Continuüm van Struiksma helpend kunnen zijn. Je analyseert de data, maar wat betekent het bijvoorbeeld dat het aantal leerlingen in A is afgenomen? Is het onderwijsaanbod effectief voor deze groep leerlingen? Veel kwantitatieve data, ik heb ze niet allemaal gecheckt, want ik vraag me af of ze allemaal relevant zijn. Technisch lezen als verklarende factor? Wat betekent het voor jouw onderwijsaanbod dat er blijkbaar problemen zijn bij technisch lezen? Ik lees in dit hoofdstuk niets over het proces (logboek?) en niets over de analyse van de schrijfproducten van de leerlingen. Hoofdstuk 5: Hierin koppel je de dataanalyse aan de deelvragen en de literatuur. Je ziet hier dat de deelvragen niet de hoofdvraag dekken, welke data geven antwoord op jouw deelvragen? Geef je 1-op-1 antwoord op de deelvragen in 5.1 en 5.2? In 5.2 verantwoord je de keuze om aan schooltaal te gaan werken. Dit past beter eerder in het document. Er zijn mooie kwalitatieve data te vinden in jouw logboek die je niet beschrijft. Bijvoorbeeld over het woordbewustzijn waarvan je in hoofdstuk 2 het belang aangeeft. Hoe zorg je ervoor dat ook de sterke lezers uitgedaagd blijven?? Bronnen in de bijlagen ontbreken In de bijlagen lees ik dat jouw collega van de parellelgroep na twee weken heeft afgezien van deelname. Dat hoort IN jouw verslag te staan. Hoe zag de interventie er concreet uit? Wat waren jouw ervaringen? Ik ben op zoek naar kwalitatieve data. Die vind ik in de bijlagen en in de reflectie. 'dyslecten': gebruik deze term liever niet, het zijn leerlingen met dyslexie! P 29 Een aantal opvallende zaken komen naar voren tijdens het analyseren van de vragenlijst welke te lezen zijn in bijlage 12. Niet meer meenemen in dit verslag, ook bijlagen niet. Dit is weer een nieuw onderzoek.. Heldere aanbevelingen. Goed dat je je collega's meeneemt en dat er al een vervolg is. Triade: theorie en praktijk oké, maar wat deed JIJ in deze praktijk concreet? Daar lees ik wel veel over in jouw reflectie. Samenvattend: een helder beschreven onderzoek met potentie. Methodologisch nog niet in orde. Ik hoop dat je met de gegeven feedback genoeg handvatten hebt om er een ruim voldoende verslag van te maken. Succes met de herkansing Anja van Schijndel

Feedback derde beoordelaar: Het is een actueel onderzoeksthema, waarbij de relevantie goed is onderbouwd. Het doel is duidelijk verwoord: het verbeteren van de beroepspraktijk. Het is ook een mooi onderzoek, maar onderzoeksmethodologie en het onderzoeksverslag mist consistentie. Ik beoordeel dit nu als onvoldoende: een vijf, maar heeft de potentie om een goed onderzoek te worden! Hoofdstuk 1 De hoofdvraag is relevant, maar de deelvragen zijn geen echte deelvragen. Het zijn allebei vragen die betrekking hebben op het theoretisch kader. Kernbegrippen worden niet genoemd Hoofdstuk 2 duidelijke verantwoording van keuze voor schooltaal , theoretische verkenning. Goed gebruik van internationale bronnen. Begripsafbakening kan wat scherper: is woordenschat onderwijs hetzelfde als aanleren van schooltaal? Dit hoofdstuk kan versterkt worden door samenvatting aan het einde. Hoofdstuk 3 Dit hoofdstuk is niet eenduidig opgebouwd. Het voldoet niet helemaal aan de criteria van actie onderzoek. De onderzoeksopzet is niet concreet en navolgbaar beschreven. De logica vraagt om paragrafen over respondenten (participanten), interventie, onderzoeksmethoden (instrumenten)en de procedure. De respondenten bestaan oa uit 2 groepen 8 , die niet nader beschreven worden. Waarom een groep met 29 leerlingen en een van 19 leerlingen? Zijn de groepen van hetzelfde capaciteiten niveau? Wat is de context van de leerlingen (Ned als moedertaal of juist 2e taal). In hoofdstuk 4 worden alleen de resultaten beschreven van de groep met 29 leerlingen. Onder het kopje 'toetsing" worden de instrumenten besproken; De leerlingen krijgen in totaal 236 woorden aangeboden (p 16) , verderop 2 per les (p 17). De gevolgde procedure is niet concreet beschreven. Er blijkt ook nog een vragenlijst onder collega's afgenomen, die nergens in het onderzoeksverslag genoemd wordt (alleen bijlage) Hoofdstuk 4 In de data analyse worden vooral de uitkomsten van de voormeting en nameting besproken. Kwalitatieve data worden niet onderbouwd. Waarop is de uitspraak "De leerlingen tonen zich tijdens de de zesstappenaanpak enthousiast, betrokken en serieus" gebaseerd? Taalgebruik/formuleringen zijn soms niet correct gebruikt (p 7) meer leerlingen moeite hebben met lezen … dan.....??/) . de wetenschap zegt … (p 8) De betooglijn is niet altijd even duidelijk : Niet alleen Vernooy (2007) en van de Mortel (2010) zijn deze mening toegedaan. Wat is de strekking van deze zin? Wat is de verbinding met de volgende

zin? Aandachtpunt: te veel gebruik opsommingstekens. Ook bij feedback vorige toets genoemd. Gebruik lopende zinnen. APA APA richtlijnen en gebruik van voorvoegsels: Bij OSO is de afspraak dat zowel de Nederlandse manier van verwijzen (With, de) als de internationale manier van verwijzen (De With) is toegestaan, mits het consequent Verwijzing Marzano (2004) in bronnenlijst verwijst de publicatie van 2011 naar de zesstappenaanpak. &-teken niet gebruiken in lopende tekst. Figuren en tabellen in APA Figuren: De titel komt onder de afbeelding met de bronvermelding aan het eind van de titel. Het woord Figuur en het nummer worden cursief weergegeven. Tabellen: De titel komt boven de tabel, overgenomen uit bron: met de bronvermelding als een noot onder de tabel beginnend met het woord Noot. Ook zelf gemaakte tabellen moeten in APA op bepaalde manier opgemaakt zijn. P 8 verwijzing naar fig 3, terwijl er een tabel genoemd wordt. Citaat (altijd pagina nummer vermelden) Met vriendelijke groet, Trees Das

Feedback tweede beoordelaar (onderzoeksbegeleider) Beste Marlies, Het is een lastige klus gebleken je toets PGO te beoordelen. Naast de eerst beoordelaar heeft een derde beoordelaar je toets beoordeeld, en ik sluit me aan bij hun beoordeling en feedback. In deze toets PGO laat je zien dat je in staat bent aan te sluiten op het doel van toets PGO: je laat zien dat je in staat bent zelfstandig, met behulp van critical friends, onderzoek te doen. Je laat hierin expliciet zien over een reflectief-onderzoekende houding te beschikken. In je uitwerking zijn echter verbeteringen nodig om ervoor te zorgen dat je helder communiceert over het uitgevoerde onderzoek. (zie daartoe ook de feedback van de andere beoordelaars) . Ik beperk met tot de algemene criteria van toets PGO, zoals die verwoord staan in het handboek. In hoofdstuk 1 stel je een onderzoeksvraag op die gebaseerd is op een beschrijving en analyse van je praktijk: het onderwijs en de behaalde resultaten van leerlingen in groep acht, op het gebied van begrijpend lezen. Je beschrijft een reële handelingsverlegenheid, en benadert vanuit de triade. Je bent in staat een koppeling te maken tussen je kennis van en inzichten in jouw beroepscontext en de gekozen theorie. Daarbij heb je oog voor sociaal maatschappelijke en ethische overwegingen. Je hebt de theoretische bronnen bekeken, en die vanuit verschillende, ook internationale perspectieven beschreven. Je geeft aan welke elementen van de theorie voor jouw onderzoeksonderwerp en –vraag passend zijn. Deze keuze verantwoord je. Vanuit je praktijksituatie, theoretische kennis en je eigen opvattingen maak je de keuze voor actieonderzoek. Ook geef je aan welke onderzoeksmethoden je gebruikt. (zie ook de feedback van andere beoordelaars ten aanzien van een zorgvuldige beschrijving) Je beschrijving van je onderzoeksresultaten is onevenwichtig. Het accent ligt op de kwantitatieve data en ook de analyse van die data is niet overal inzichtelijk of verantwoord. Wat wil je precies ‘bewijzen”? De verkregen kennis uit je eigen ervaringen als (actie) praktijkonderzoeker, blijven voor de beantwoording van je onderzoeksvraag relatief onderbelicht. Wel ben je in staat verkregen kennis te integreren en deze te vertalen naar nieuwe, verbeterde praktijksituatie. Je koppelt terug naar de theorie, formuleert aanbevelingen en maakt een start met vervolgonderzoek in je praktijk. De gevolgde werkwijze heeft meer expliciete beschrijving nodig. In je reflectie blik je terug op je onderzoeksproces, waarbij je aandacht geeft aan de verschillende vormen van reflectie. Tot slot: Ik beoordeel je onderzoek als zeer waardevol voor de praktijk, voor je eigen school natuurlijk, maar ook voor andere scholen. Je onderzoek verdient een plaats op de HBO-kennisbank en heeft daarvoor ook de inhoudelijke diepgang. Ik verwacht dat je met de aangegeven feedback een navolgbaar en zorgvuldig verantwoord verslag van je praktijkonderzoek kan schrijven en ik wens je daarbij succes, Aartje Bouman

Positieve punten	- fijne schrijfstijl, goed gestructureerd verslag, duidelijk opgebouwd, prettig leesbaar. - heldere persoonlijke aanleiding voor het onderzoek en onderbouwing aanleiding met aanvullende data - heldere structuur theoretisch kader - gebruik van diverse bronnen die kritisch vergeleken worden, afwegingen worden goed beschreven - Heldere onderbouwing van de te nemen en goede de afbakening van literatuurstudie - Ethische aspecten worden uitgebreid en concreet beschreven. Goede (lange) interventieperiode. Ik mis in hoofdstuk 3 de beschrijving van het cyclische karakter; een belangrijk kenmerk van actieonderzoek. - mooie kwalitatieve data - Goed dat je je collega's meeneemt en dat er al een vervolg is. - Triade: theorie en praktijk oké, - Samenvattend: een helder beschreven onderzoek met potentie. - relevantie is goed onderbouwd. Doel is duidelijk verwoord - Het is ook een mooi onderzoek - duidelijke verantwoording van keuze voor schooltaal , theoretische verkenning. Goed gebruik van internationale bronnen. - je laat zien dat je in staat bent zelfstandig, met behulp van critical friends, onderzoek te doen. Je laat hierin expliciet zien over een reflectief-onderzoekende houding te beschikken. - Je bent in staat een koppeling te maken tussen je kennis van en inzichten in jouw beroepscontext en de gekozen theorie. - Wel ben je in staat verkregen kennis te integreren en deze te vertalen naar nieuwe, verbeterde praktijksituatie - onderzoek is zeer waardevol voor de praktijk, voor je eigen school natuurlijk, maar ook voor andere scholen
Aandachtspunten	- **context school kort toelichten** - **gebruik APA richtlijnen nauwkeurig** - keuze onderzoeksonderwerp baseren op meer bronnen baseren - **deelvragen moeten de hoofdvragen dekken** - **naar afbeeldingen verwijzen en toelichten** - onderzoeken van en het reflecteren op het eigen handelen wordt gemist - geef aan hoe methoden deelvragen beantwoorden - minder resultaat gerichte, meer procesgerichte data - cyclisch karakter van PGO weergeven - onderbouw aantal aan te leren woorden - bepaalde gegevens in H 4 plaatsen, niet in de bijlage - uitleg geven bij tabel - gemiddelde groei in vaardigheidsscore weergeven - consequenties onderwijsaanbod beschrijven n.a.v. data - Twijfel aan relevantie kwantitatieve data - Info uit logboek weergeven - analyse schrijfproducten leerlingen weergeven - deelvraag 1 en 2 eerder in verslag beantwoorden - Beschrijf en onderbouw kwalitatieve data - Hoe daag je sterke lezers uit? - Bronnen in de bijlagen ontbreken - Interventie en eigen ervaringen nauwkeuriger beschrijven - Triade : mijn handelen beter weergeven. - Methodologisch nog niet in orde.

	- onderzoeksmethodologie en het onderzoeksverslag mist consistentie - hoofdvraag is relevant, maar de deelvragen zijn geen echte deelvragen. Het zijn allebei vragen die betrekking hebben op het theoretisch kader - Begripsafbakening kan wat scherper - onderzoeksopzet is niet concreet en navolgbaar beschreven - beschrijf de onderzoeksgroepen - De gevolgde procedure is niet concreet beschreven - te veel gebruik opsommingstekens - helder communiceren over onderzoek

Verwerkte competenties (kruis aan, 1 en 7 verplicht)

1. Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen
X 2. Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen
X 3. Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen
X 4. Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen
X 5. Competent in samenwerking met collega's
☐ 6. Competent in samenwerking met de omgeving van de school
7. Competent in reflectie en ontwikkeling

Verwerkte basisdimensies (alle)

A1 Visie op inclusie en waarderen van diversiteit
A2 Normatieve professionaliteit
A3 Authentiek functioneren

B1 Kritisch toepassen van kennis
B2 Hanteren cyclus professioneel werken
B2.1 Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden
B2.2 Samenwerkend leren
B2.3 Onderzoekend handelen

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte modulen, minimaal 9 verschillende (schrijf modulecode)

HGW1	OGC1	DIV1	TAA4	RWA2	RWA3	RWA4	LBGF1	LGBF2	VLB2		

Totaaloverzicht van alle in toetsen verwerkte basisdimensies (schrijf nummer)

A1	**A2**	**A3**	**B1**	**B2**	**B2.1**	**B2.2**	**B2.3**

Inhoud

Samenvatting 9
H1 Aanleiding, probleemstelling en relevantie onderzoeksvraag 10
1.1 Aanleiding en probleemstelling 10
1.2 Begrijpend lezen 10
1.2.1 Cito leerlingvolgsysteem 10
1.2.2 Cito eindtoets 2014 11
1.2.3 Het inspectierapport 11
1.3 De onderzoeksvraag 11
1.4 De relevantie van het onderzoek 12
H2 Theoretische onderbouwing van mijn onderzoek 13
2.1 Het belang van schooltaal 13
2.2 Nieuwe woorden leren 13
2.3 De ontwikkeling van diepe woordkennis 14
2.4 De zesstappenaanpak van Marzano 16
2.5 Beantwoording deelvragen 17
2.6 Samenvatting 18
H3 Onderzoeksstrategie en -methodologie 19
3.1 Onderzoeksdoel 19
3.2 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie 19
3.3 Participanten 19
3.4 Plan van aanpak 19
3.5 Onderzoeksmethode 21
3.5.1 Deelvraag 1 en 2 21
3.5.2 Deelvraag 3 21
3.5.3 Deelvraag 4 21
3.6 Ethische aspecten 21
3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid 22
H4 Data presentatie en analyse 23
4.1 Schooltaalwoordenlijst en doelwoordenlijst 23
4.2 Logboekgegevens 23
4.2.1 Collega's 23
4.2.2 Leerlingen 23
4.2.3 Onderzoeker 24
4.3 Data Cito Begrijpend leestoets M7 en M8 24
4.4 Conclusie op dataniveau 27

H5 Beantwoording onderzoeksvragen, conclusie en aanbevelingen 28
5.1 Deelvragen: 28
5.2 Hoofdvraag en conclusie: 29
5.3 Aanbevelingen 30
H6 Reflectie 31
6.1 Biografische reflectie 31
6.2 Beschrijvende reflectie 31
6.3 Technische reflectie 31
6.4 Kritische reflectie 32
6.5 Metareflectie 32
6.6 Tot slot 32
Literatuurlijst 34
Bijlage 1 Woordportfolio 38
Bijlage 2 Herhaalactiviteiten 39
Bijlage 3 Coöperatieve werkvormen 40
Bijlage 4 Woordenschatspelen 42
Bijlage 5 Tijdpad 43
Bijlage 6 Schooltaalwoordenlijst 45
Bijlage 7 Leerlingvoortgangskaart 46
Bijlage 8 Aangeleerde woorden in de onderzoeksperiode 47
Bijlage 9 Logboekgegevens 48
Bijlage 10 Vaardigheidsscore, vaardigheidsniveau en score-interval Begrijpend lezen M7 en M8 .. 50
Bijlage 11 Leerrendementenoverzicht van LOVS-toetsen 54

Samenvatting

In mijn onderwijspraktijk, word ik dagelijks geconfronteerd met leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen. Tijdens gesprekken met leerlingen komt naar voren dat de betekenis van woorden als ‘verreweg’, ‘mits’ en ‘desondanks’ onbekend is waardoor de relatie tussen tekstdelen niet opgemerkt wordt. In de literatuur wordt deze categorie woorden schooltaal genoemd en blijkt kennis van deze schooltaal, naast een goede technische leesvaardigheid en het toepassen van leesstrategieën het begrijpend leesniveau van leerlingen positief te beïnvloeden. Als uit het leerlingvolgsysteem blijkt dat in meer dan de helft van het aantal groepen van mijn school (school X) de scores voor begrijpend lezen lager liggen dan die van de landelijke referentiegroep, besluit ik het vergroten van de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen middels het aanbieden van schooltaalwoorden, centraal te stellen in mijn praktijk gerichte onderzoek (PGO). Tijdens literatuurstudie wordt duidelijk dat de zesstappenaanpak van Marzano een geschikte methode kan zijn om de kennis van schooltaal te vergroten. Deze aanpak betrekt leerlingen actief bij het omschrijven en afbeelden van nieuwe begrippen en coöperatieve werkvormen stimuleren de toename van betekenisaspecten van een woord waardoor er sprake is van diepere woordkennis. Deze methode spreekt mij aan waardoor ik besluit om via deze methode schooltaal aan te bieden tijdens mijn actieonderzoek. De keuze voor de zesstappenaanpak van Marzano leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

- Tot welke resultaten leidt het uitbreiden van kennis van schooltaal, middels de zesstappenaanpak van Marzano, in groep 8 op het begrijpend leesniveau van de leerlingen?

Tijdens de onderzoeksperiode tonen de leerlingen zich betrokken tijdens de zesstappenaanpak. Leerlingen zijn ook buiten de woordenschatlessen bezig met de betekenis van een woord te achterhalen. Aan het einde van de onderzoeksperiode zijn de begrijpend leesresultaten van een groot aantal leerlingen gestegen waaruit ik concludeer dat de zesstappenaanpak van Marzano een bijdrage kan leveren om de schooltaalwoordenschat te vergroten en daarmee de begrijpend leesvaardigheid te verbeteren.

H1 Aanleiding, probleemstelling en relevantie onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding en probleemstelling

Ik ben als leerkracht van groep 8 werkzaam op reguliere basisschool X met 361 leerlingen, verdeeld over 14 groepen. De populatie leerlingen bestaat voornamelijk uit autochtone leerlingen van overwegend mbo/hbo-opgeleide ouders.
Al enkele jaren signaleer ik dat ongeveer één derde van mijn leerlingen moeite heeft met begrijpend lezen. Opvallend is dat leerlingen een tekst weliswaar goed technisch kunnen lezen, maar over bepaalde woorden heen lezen of de betekenis van sommige woorden, zoals teneinde en globaal niet kennen waardoor hen de essentie van een tekst ontgaat. Volgens Brouwer(2011) en Stokmans (2011) gaat het hier om schooltaal: een categorie woorden binnen de woordenschat die voor veel leerlingen een struikelblok vormt tijdens het lezen. Volgens Brouwer(2011) en Stokmans (2011) belemmert onvoldoende kennis van schooltaalwoorden de interpretatie van teksten en vragen. Broekhof (2011) stelt dat leerlingen schooltaal in de dagelijkse omgang nauwelijks tegenkomen en gebruiken, terwijl schooltaal wel in schoolteksten en zaakvakken voorkomt. Broekhof (2011) concludeert dat leerkrachten te weinig aandacht besteden aan deze woorden. Hij pleit voor instructie van schooltaal waardoor leerlingen teksten, uitleg en opdrachten begrijpen. Deze kennis resulteert in mijn wens om de kennis van schooltaal van mijn leerlingen te vergroten waarmee ik het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen hoop te verbeteren.

1.2 Begrijpend lezen

Om vast te stellen of in groep 8 de noodzaak bestaat om het leesbegrip te verbeteren, adviseert Pring (2000) deze te onderbouwen. Als onderbouwing gebruik ik mijn eigen observaties, het Cito Leerling en Onderwijs Volgsysteem (LOVS) voor begrijpend lezen, de Cito eindtoets 2014 en het inspectierapport (2012-2013).

1.2.1 Cito leerlingvolgsysteem

Tabel 1 toont vijf niveaugroepen die Cito hanteert op basis van behaalde scores voor begrijpend lezen door een relevante referentiegroep. Niveaugroep D en E wordt door 25% van deze referentiegroep vertegenwoordigd. Uit LOVS-gegevens in tabel 2 blijkt dat op school X in zeven groepen het percentage D- en E-scorende leerlingen hoger is dan het percentage van de relevante referentiegroep. Hieruit concludeer ik dat niet alleen leerlingen uit mijn groep moeite hebben met begrijpend lezen.

Tabel 1 Score van de relevante referentiegroep

Niveau	%	Interpretatie
A	25	De 25% hoogst scorende leerlingen
B	25	De 25% leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde scoren
C	25	De 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
D	15	De 15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren
E	10	De 10% laagst scorende leerlingen

overgenomen uit: Begrijpend lezen door H. Feenstra, 2010, p.23

Tabel 2 Overzicht scores Cito Begrijpend lezen 2014 school X

Groep	4	**4**/5	5	4/**5**	6	**6**/7	6/**7**	7	8	8
Groepsgemiddelde	**C-**	**A-**	**D**	**C**	**D+**	**C+**	**B-**	**C**	**B**	**A-**
Percentage D/E-scores	28%	8%	36%	40%	45%	40%	26%	33%	24%	17%

overgenomen uit: LOVS school X

1.2.2 Cito eindtoets 2014

Uit de resultaten van de Eindtoets Cito van 2014 (tabel 3) blijkt dat de leerlingen onder het de landelijk gemiddelde, weergegeven door de 'nullijn', scoren op het domein taal welke bestaat uit spelling, schrijven, woordenschat en begrijpend lezen. Zowel voor begrijpend lezen als woordenschat wordt er onder het landelijk gemiddelde gescoord. Tabel 3 toont het verschil in score tussen taal en de overige domeinen.

TABEL 1: OVERZICHT SCORES CITO EINDTOETS 2014 SCHOOL X.

Totaalscores					-2	-1	0	+1	+2
Taal	100		69,2						
Rekenen-Wiskunde	60		43,2						
Studievaardigheden	40		31,0						
Wereldoriëntatie	90		68,4						
Totaal incl. WO	290		211,9						
Totaal excl. WO	200		143,4						

OVERGENOMEN UIT: PORTAL.CITO.NL

1.2.3 Het inspectierapport

In het laatste inspectierapport (2012-2013) heeft de volgende opmerking mijn aandacht getrokken: (…….)"*Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat er sprake is van een fors dalende trend*". "*De werkelijke score voor begrijpend lezen ligt net boven de ondergrens van de inspectie hetgeen het kwetsbare beeld versterkt"* (….) "*De school dient er alles aan te doen om er voor te zorgen dat de eindopbrengsten op het niveau komen dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht"*.

Bovenstaande bronnen maken mijns inziens aannemelijk dat het begrijpend leesniveau van veel leerlingen verbeterd kan worden.
Door gebruik te maken van aanwezige kennis over begrijpend lezen wil ik tot een verantwoorde keuze van mijn interventie komen. Vernooy (2007) noemt vlot kunnen lezen van teksten, beschikken over een goede woordenschat en het toepassen van leesstrategieën als belangrijke onderliggende vaardigheden voor leesbegrip.

Om de technisch leesvaardigheid van leerlingen te versterken voert school X in 2012 de technisch leesmethode Estafette in. Om de begrijpend leesstrategieën te vergroten schaft school X in 2010 de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip aan. Aan het structureel vergroten van de woordenschat is tot op heden geen aandacht besteed. De taalmethode Taalactief die op school X gebruikt wordt, kent wel een woordenschatuitbreiding, maar is om financiële redenen nooit aangeschaft.
Hierdoor acht ik het zinvol om deze onderliggende vaardigheid voor begrijpend lezen te versterken. Aangezien in groep 8 schoolteksten abstracter en complexer zijn dan in de lagere groepen (Branden, 2000) richt ik mijn interventie specifiek op het aanbieden van schooltaalwoorden. Van de Mortel (2011) en Schleppegrell (2012) stellen dat begrip van schooltaal noodzakelijk is om correcte antwoorden op opdrachten te kunnen geven. Schleppegrell (2012) voegt hier aan toe dat leerlingen met een minder goede beheersing van schooltaal minder van het gegeven onderwijs profiteren, zowel op het gebied van taal als rekenen.
Op grond van mijn eerder beschreven observaties en de verworven inzichten uit de literatuur over schooltaal, verwacht ik door het vergroten van de schooltaalwoordenschat het leesbegrip van leerlingen te verbeteren.

1.3 De onderzoeksvraag

Voor het vergroten van de schooltaalwoordenschat maak ik gebruik van de zesstappenaanpak van

Marzano (2004) wegens zijn focus op school- en vaktaal. Deze keuze zal ik in hoofdstuk 2 vanuit bestaande literatuur onderbouwen. De keuze voor de zesstappenaanpak van Marzano resulteert in de volgende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag:

- Tot welke resultaten leidt het uitbreiden van kennis van schooltaal, middels de zesstappenaanpak van Marzano, in groep 8 op het begrijpend leesniveau van de leerlingen?

Onder resultaat versta ik binnen dit onderzoek het ontstaan van woordbewustzijn en woordeigenaarschap van de aangeleerde schooltaal en een vooruitgang op de Cito begrijpend leestoets M8 in vergelijking met M6 en M7.

Deelvragen:

1. Wat zegt de theorie over het belang van schooltaal?
2. Welke woordenschatdidactiek ligt ten grondslag aan de zesstappenaanpak van Marzano?
3. Welke resultaten zijn zichtbaar in mijn didactisch handelen?
4. Welke resultaten zijn zichtbaar op het begrijpend leesniveau van de leerlingen?

Overleg met mijn studiebegeleider resulteert in een toelichting bij de hoofdvraag en een toevoeging van deelvraag 3 en 4 waarmee ik het onderzoeken van en reflecteren op mijn handelen zichtbaar kan maken.

1.4 De relevantie van het onderzoek

Eén van de doelen van het primair onderwijs is kinderen toerusten voor participatie in de samenleving (SLO, 2006). Kinderen groeien momenteel op in een talige kennismaatschappij die een groot beroep doet op de begrijpend leesvaardigheid. Vernooy (2007), Förrer en Van de Mortel (2010) beschouwen leesbegrip als een belangrijke voorwaarde voor succes in de school en daardoor in de huidige en toekomstige samenleving. Ik ben het met Vernooy en Van de Mortel eens aangezien alle schoolvakken een beroep doen op de begrijpend leesvaardigheid.
Tijdens mijn jaarlijkse overdracht met docenten van het voortgezet onderwijs (VO) wordt dit ook bevestigd. Zij geven aan dat leerlingen met onvoldoende leesbegrip belemmerd worden in hun schoolsucces.

H2 Theoretische onderbouwing van mijn onderzoek

In dit hoofdstuk geef ik vanuit bestudeerde literatuur het belang van schooltaal in relatie tot een beter leesbegrip weer. Voorts beschrijf ik didactische principes die leiden tot het ontwikkelen van diepe woordkennis en hoe de zesstappenaanpak van Marzano hier op aansluit. Tenslotte hoop ik middels de verkregen inzichten deelvraag 1 en 2 te kunnen beantwoorden.

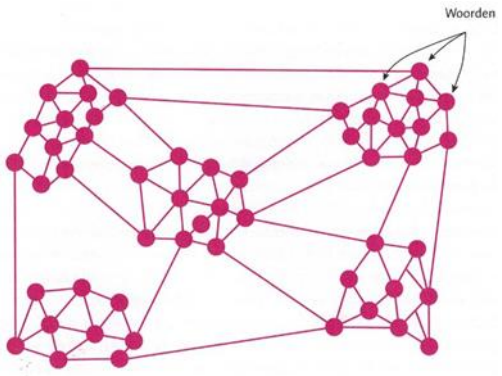
2.1 Het belang van schooltaal

Kenmerkend voor woordenschat -waar schooltaal ook deel van uitmaakt- is het herkennen van en betekenis kunnen verlenen aan een hoeveelheid woorden (Jalango en Slobak, 2010). Woordenschat beïnvloedt niet alleen de denkontwikkeling, maar ook het tekstbegrip van leerlingen (Carver en Leibert, 1995). Leerlingen met een tekort aan woordkennis hebben in de regel minder profijt van het onderwijs waardoor de leerwinst geringer wordt. Dit kan resulteren in een nog groter tekort aan woordkennis (Nulft en Verhallen, 2009). In mijn onderwijspraktijk merk ik dit aan de vragen die leerlingen mij stellen over de opdrachten die zij moeten maken. Zij snappen regelmatig niet wat er van hen verwacht wordt. Het is belangrijk om zowel aandacht te hebben voor de woordenschat die leerlingen in de dagelijkse omgang nodig hebben als voor de woordenschat die leerlingen bij het lezen van teksten nodig hebben, de zogenaamde leeswoordenschat (Vernooy, 2011). Çavuş-Nunes en Julien (2006) spreken hier over CAT (Cognitief Abstracte Taalvaardigheid, 'schooltaal'). Zij stellen dat de DAT (Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid, 'spreektaal') onvoldoende is om teksten te begrijpen na groep 5. Zij pleiten derhalve voor uitbreiding van de CAT in de begingroepen van het basisonderwijs.

2.2 Nieuwe woorden leren

Om woorden te kunnen onthouden maken we gebruik van ons geheugen. Het geheugen bestaat uit een langetermijn- en een kortetermijngeheugen. Goed verwerkte en ingebedde informatie bevindt zich in het langetermijngeheugen in geheugenschema's. Deze schema's blijven onbeperkt lang bewaard en ontwikkelen zich door herhaalde ervaringen. Door een nieuw aan te leren woord (bijvoorbeeld *lawaai*) te verbinden aan een geheugenschema ('geluid') vergroot de leerling zijn mentale lexicon (Aitchison, 2008) en kan het bestaande geheugenschema worden bijgesteld, herzien of uitgebreid (Boekaerts en Simons, 2003).

Het kortetermijngeheugen bestaat uit een werkgeheugen en een onmiddellijk geheugen. De opnameduur en capaciteit van het werkgeheugen nemen toe tijdens de basisschoolperiode (Sousa, 2005; Boekaerts en Simons, 2003). Het is belangrijk om bij het aanleren van nieuwe woorden rekening te houden met de werkgeheugencapaciteit van leerlingen. Leerlingen in groep acht kunnen gedurende tien minuten gemiddeld vijf eenheden vasthouden en bewerken. Ook de leerlast van woorden speelt een rol; abstracte zoals schooltaalwoorden zijn moeilijker te leren dan concrete woorden waardoor het niet eenvoudig is om een richtlijn te geven voor het aantal aan te leren woorden per les (Beck, McKeown en Kucan, 2002). Uit onderzoek van Stahl en Fairbanks (1986) blijkt dat leerlingen slechts 8 -10 effectief onderwezen woorden per week kunnen leren.
Aandachtspanne en ruimte van het werkgeheugen zijn positief te beïnvloeden door leerlingen in coöperatieve werkvormen te laten oefenen, door woorden op verschillende manieren (auditief, visueel) aan te bieden en ze samen te voegen tot grotere gehelen. Dit wordt in beeld gebracht door figuur 1. Hierdoor worden woordbetekenissen snel teruggevonden (Branden, 2011). Daarnaast blijken woorden beter onthouden te worden indien ze gekoppeld worden aan persoonlijke en emotioneel geladen ervaringen (Medina, 2008). Dit kan ik als leerkracht stimuleren door aan te sluiten bij de belevingswereld van mijn leerlingen.



Figuur 1 Woordennetwerk, overgenomen uit woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren door With, Visser en Puper, 2013, p.34.

2.3 De ontwikkeling van diepe woordkennis

De transfer van nieuw geleerde woorden van het korte termijngeheugen naar het langetermijngeheugen verloopt makkelijker als leerlingen productief bezig kunnen zijn met de nieuwe woorden en zij verbindingen kunnen leggen met andere kennisgebieden (Marzano, 2011; With et al., 2013).
Door toename van het aantal verbindingen (fig. 1) stijgen de betekenisaspecten van een woord waardoor er sprake is van diepere woordkennis. Door nieuwe woorden doelgericht en actief aan te leren wordt deze kennis verbreed. Indien verschillende betekenissen van een woord bekend zijn en woorden in verschillende contexten gebruikt worden is het doel van het woordenschatonderwijs bereikt (Dale en O'Rourke,1986)

De wijze waarop ons brein woorden verwerkt en opslaat vraagt om een passende woordenschatdidactiek. De With et al. (2013) spreken over drie pijlers waar woordenschatonderwijs op dient te rusten:

Pijler 1 : Woorden leren en gebruiken
Woordenschatonderwijs kan incidenteel, semi-incidenteel en intentioneel plaatsvinden. Bij incidenteel woordenschatonderwijs komen woordbetekenissen min of meer toevallig aan de orde, bij semi-incidenteel woordenschatonderwijs is er wel sprake van enige structuur, maar meestal niet van woordselectie en bij intentioneel woordenschatonderwijs worden woorden bewust geselecteerd en op gestructureerde wijze aangeboden (Nulft en Verhallen, 2009).
Intentioneel woordenschatonderwijs vergroot zowel de achtergrondkennis van leerlingen als hun kennis van taal (Marzano, 2011; Graves, 2006; Scott en Nagy, 2004). Dit leidt tot een beter begrip en een sterkere productie van complexe taal. Om dit te bereiken geeft de leerkracht (With et al., 2013): uitleg over het woord, ook wel semantiseren genoemd (Nulft en Verhallen, 2009). Een goede uitleg is concreet en specifiek, impliceert beeldmateriaal, spreekt leerlingen aan, start met één betekenis en breidt zich daarna uit.

Door modeling toont de leerkracht zijn strategie, zijn denkproces om een woordbetekenis te achterhalen (Frey en Fisher, 2009). Critical friend *AJ* wijst mij erop dat modeling zowel verbaal als non-verbaal kan plaatsvinden. De leerkracht stapt doelbewust in valkuilen en laat de leerlingen zien hoe ze hier uit kunnen komen. De leerkracht laat woorden in verschillende contexten terugkomen en brengt ze met elkaar in verband. Hij stimuleert leerlingen woorden actief, op verschillende manieren te gebruiken en te herhalen waardoor opslag in het langetermijngeheugen en opname in het dagelijks taalgebruik plaatsvindt. Van der Nulft en Verhallen (2009) noemen dit de consolidatiefase. Het aantal herhalingen dat onderzoekers aanbevelen, verschilt overigens van zeven tot twintig keer (Nation, 2009).

De leerkracht monitort de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. Een belangrijk onderdeel vormt de woordselectie door de leerkracht (Beck et al., 2002; Frey en Fisher, 2009). Het drielagenmodel (fig. 2) van Beck en McKeown (1985) kan als hulpmiddel dienen om woorden naar bruikbaarheid in te delen.

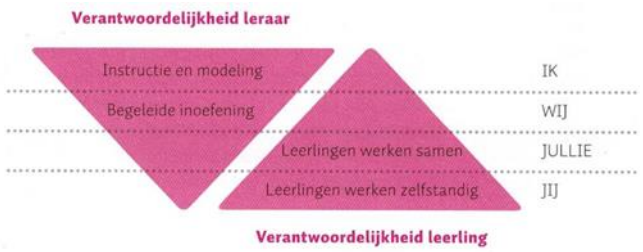
Figuur 2 Het drielagenmodel van Beck en McKeown, overgenomen uit woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren door With, Visser en Puper, 2013, p.45.

Laag 1 bevat woorden die veel voorkomen in het dagelijks taalgebruik, bijvoorbeeld lachen, aardig, blij, fietsen. Deze woorden behoeven nauwelijks instructie op school, aangezien we ze verwerven door ze tijdens het spreken te koppelen aan woorden die we al kennen. Toch worden deze woorden frequent aangeboden in de laagste groepen van het basisonderwijs (Adams, 1990). De With et al.,(2013) halen een onderzoek van Roser en Juel uit 1982 aan waaruit blijkt dat ook leerlingen uit groep 5, 6 en 7 al 72% van de woorden van de aanbevolen begrippenlijst voor het basisonderwijs kent. Zelfs leerlingen met een laag leesniveau blijken 48% van deze woorden te kennen. Mijn eigen ervaring bevestigt dit onderzoek; de geselecteerde woorden van Taalactief 3 blijken bij veel leerlingen reeds bekend waardoor er geen uitbreiding van woordenschat plaatsvindt.
Laag 2 bevat woorden die breed toepasbaar zijn en frequent door taalsterke volwassenen in de communicatie worden gebruikt. Ook wel schooltaal genoemd. Brouwer (2011) wijst erop dat er in de taalmethoden doorgaans weinig aandacht voor schooltaal is. De bijbehorende woordenschatprogramma's zijn te eenvoudig van aard en hebben te magere contexten, omdat woorden niet in een netwerk worden aangeboden. Van diepe woordenschat is geen sprake. Marzano (2004) spreekt over woorden die van belang zijn voor het begrijpen van de leerstof, maar die minder frequent voorkomen en niet zo snel aangeleerd zullen worden door lezen. Deze woorden behoeven wél instructie. Door de instructie neemt de taalvaardigheid van de leerlingen toe waardoor leerlingen in staat zijn complexere teksten te lezen en opdrachten te begrijpen (Beck, et al., 2002 en 2008; Vernooy, 2007; Branden, 2011).
Laag 3 bevat woorden die in specifieke contexten voorkomen en betrekking hebben op één specifiek domein bijvoorbeeld irrigatie, revolutie en tarwe. Hoewel deze woorden wel de achtergrondkennis van leerlingen helpt vergroten, dragen ze niet bij aan een beter leesbegrip.

Ook Van den Nulft en Verhallen (2009) hanteren selectieregels. Zij adviseren nuttige, frequent voorkomende woorden die leerlingen nog niet kennen en die in een netwerk geplaatst kunnen worden, aan te leren. Het drielagenmodel van Beck en McKeown (1985) geniet mijn voorkeur ten opzichte van de selectiecriteria van Van den Nulft en Verhallen (2009), aangezien dit model een duidelijke relatie weergeeft tussen schooltaal het tekstbegrip.

Pijler 1 van De With et al., (2013) komt overeen met de viertakt (voorbewerken, semantiseren, consolideren, controleren) van Van den Nulft en Verhallen (2009). De fase van het voorbewerken ontbreekt echter. In deze fase worden leerlingen geprikkeld om kennis te nemen van nieuwe woorden. Voor onderbouwgroepen waarin leerlingen ongeletterd zijn, acht ik deze fase van wezenlijk belang. Door de geletterdheid van mijn leerlingen en het gebruik van methoden met contexten acht ik deze fase minder relevant.

Pijler 2 : Woordleerstrategieën
Leerlingen kunnen onmogelijk alle woorden op school leren en zullen ook buiten school nog regelmatig onbekende woorden tegenkomen. Het is derhalve van belang om leerlingen vaardigheden te leren waarmee ze zelf de betekenis van onbekende woorden kunnen achterhalen. Dit kan door: het analyseren van de woordstructuur, het gebruiken van de context en het gebruiken van hulpbronnen.
Onderzoek toont aan dat instructie over het gebruik van strategieën een positief effect heeft op het woordleren van leerlingen (Bonset en Hoogeveen, 2010; De Glopper, Fukkink en Swanborn, 2000). Een effectief instructiemodel waarbij de verantwoordelijkheid voor het woordleren geleidelijk verschuift van leerkracht naar leerling (Förrer en Van de Mortel, 2010) is het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (fig. 3) (Pearson, Gallagher, 1983). Hierbij introduceert en demonstreert de leerkracht een vaardigheid (ik-fase) waarna leerlingen met begeleiding de vaardigheid oefenen (wij-fase). Vervolgens passen leerlingen de vaardigheid eerst samen (jullie-fase) en tenslotte zelfstandig (jij-fase) toe.



Figuur 3 Gradually Released Responsibility Instruction Model van Pearson en Gallagher, overgenomen uit woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren door With, Visser en Puper, 2013, p.18

Pijler 3 : Woordbewustzijn en- eigenaarschap bevorderen
Van woordbewustzijn is sprake indien een leerling alert is op onbekende woorden en de betekenis hiervan graag wil leren. Een woordbewuste leerling kent het verschil in woordgebruik tussen geschreven en gesproken taal en is zich bewust van de communicatieve functie van woorden (Scott en Nagy, 2004).
Van woordeigenaarschap is sprake indien een leerling zich bewust is van zijn eigen woordenschatontwikkeling en gemotiveerd is om deze te vergroten.

2.4 De zesstappenaanpak van Marzano

Marzano (2004) heeft een woordenschatdidactiek ontwikkeld -*de zesstappenaanpak*- die rekening houdt met de wijze waarop leerlingen woorden onthouden en diepe woordkennis ontwikkelen. De drie pijlers van De With et al. (2013) en de viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009) zijn hier in terug te vinden.

Stap 1:
De leerkracht geeft op zowel linguïstische als non-linguïstische wijze een omschrijving van het begrip.

Stap 2:
De leerlingen omschrijven in eigen woorden het begrip in hun woordportfolio (bijlage 1) waardoor het woordbewustzijn van leerlingen gestimuleerd wordt.

Stap 3:
De leerlingen maken een beeldende weergave zoals een pictogram, kleine tekening of schema van het woord. Dit stimuleert leerlingen om op een andere manier over het woord na te denken. Hierna geven leerlingen –als uiting van hun woordeigenaarschap- hun niveaubegrip aan door het

corresponderende pictogram te omcirkelen (fig.4) in hun woordportfolio.

Figuur 4 Niveaus van woordenbegrip van Marzano, overgenomen uit Wijs met woorden door R.J. Marzano, 2011, p.27

De stappen 1 tot en met 3 richten zich op de introductie van en kennismaking met het nieuwe begrip. Bij stap 4 tot en met 6 ligt de nadruk op de verdieping van het woordbegrip.

Stap 4:
De leerlingen verdiepen middels herhaalactiviteiten hun woordkennis (bijlage 2). De woordstructuur wordt geanalyseerd (begeleiden-begeleider-begeleiding-leiding) en er worden metaforen en analogieën verzonnen bij de begrippen die worden vergeleken en gerangschikt. Vervolgens reflecteren leerlingen op hun eerste omschrijvingen en tekeningen.

Stap 5:
De leerlingen gaan middels coöperatieve werkvormen (bijlage 3) in interactie over de begrippen. Zo kunnen leerlingen hun eigen kennis aanvullen of eventuele vergissingen opsporen. Deze werkvormen stimuleren het woordbewustzijn en woordeigenaarschap van leerlingen.

Stap 6:
De leerlingen krijgen spelenderwijs meer inzicht in de begrippen. Woordenschatspelletjes, quizzen en raadspelletjes stimuleren leerlingen om de nieuwe begrippen in verschillende situaties en contexten te gebruiken (bijlage 4).

2.5 Beantwoording deelvragen

De feedback van AvS doet mij besluiten om op grond van bovenstaande literatuurstudie deelvraag 1 en 2 te beantwoorden.

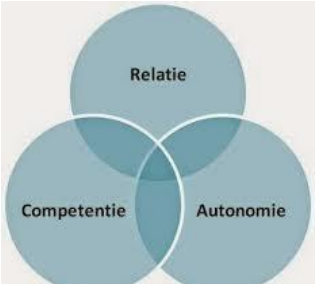
Deelvraag 1: Wat zegt de theorie over het belang van kennis van schooltaal?
Broekhof (2011) acht expliciete instructie van schooltaal van groot belang, aangezien leerlingen deze schooltaal in de dagelijkse omgang nauwelijks tegenkomen, laat staan gebruiken. Kennis van deze schooltaal is echter noodzakelijk aangezien dit leerlingen in staat stelt teksten, opdrachten en uitleg van leerkrachten te volgen. Het aanbod van schooltaal in taalmethodes is volgens Brouwer (2011) te summier en van een te laag niveau waardoor het accent op woordverbreding in plaats van op woordverdieping komt te liggen. De constatering van Brouwer (2011) neem ik ook in mijn eigen onderwijspraktijk waar. Veel woorden die in de handleiding als onbekend worden verondersteld, zijn bij veel leerlingen reeds bekend. Uit onderzoek blijkt dat het begripsniveau van leerlingen toeneemt indien woordenschatonderwijs zich richt op specifieke woorden die van belang zijn om teksten te begrijpen in plaats van op lijsten met frequent voorkomende woorden (Stahl en Nagy, 2012). Het uitbreiden van het woordenschatonderwijs met school- en vaktaal vergroot de taalvaardigheid en de achtergrondkennis van leerlingen waardoor ook hun leerprestaties toenemen (Beck, et al., 2002 en 2008; Vernooy, 2007; Branden, 2011).

Deelvraag 2: Welke woordenschatdidactiek ligt ten grondslag aan de zesstappenaanpak van Marzano?

In de zesstappenaanpak van Marzano is zowel de Viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009) terug te vinden als de drie pijlers van De With et al. (2013). De Viertakt kent vier in elkaar overlopende fasen: voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. De fase van het voorbewerken waarin in een duidelijke context wordt gecreëerd en de belangstelling van de leerlingen wordt gewekt, komt minder nadrukkelijk aan bod bij De With et al. en de zesstappenaanpak van Marzano. Tijdens het semantiseren stimuleert de zesstappenaanpak van Marzano de betrokkenheid van leerlingen door hen in een woordportfolio zelf omschrijvingen en tekeningen te laten maken naar aanleiding van een door de leerkracht gegeven omschrijving. Tijdens de consolidatiefase stimuleren coöperatieve werkvormen de ontwikkeling van woordbewustzijn en woordeigenaarschap waardoor leerlingen hun eerste omschrijvingen kunnen bijstellen. In de fase controleren is bij de zesstappenaanpak een belangrijke rol voor de leerling weggelegd. Na elk nieuw omschreven en grafisch weergegeven woord kruisen zij de mate waarin zij het woord begrijpen aan in hun woordportfolio (fig. 4). Ook dit stimuleert het woordbewustzijn.

2.6 Samenvatting

In de literatuur komt naar voren dat kennis van schooltaal belangrijk is om de aangeboden leerstof goed te kunnen begrijpen. De zesstappenaanpak van Marzano kan een goede methode zijn om de kennis van schooltaal onder leerlingen te vergroten. Deze methode stimuleert woordbewustzijn en -eigenaarschap en besteedt aandacht aan de woordstructuur. Deze vaardigheden komen minder duidelijk aan de orde bij de viertakt van Van den Nulft en Verhallen (2009). Deze vaardigheden acht ik echter van groot belang, omdat ze mijns inziens een positieve bijdrage leveren aan het vervullen van de motivationele basisbehoeften *autonomie en competentie* van leerlingen (Bors en Stevens, 2014). Door leerlingen vertrouwd te maken met de structuur van woorden geef ik hen gereedschap in handen om deze kennis zelfstandig bij nieuwe woorden toe te passen. Zo kunnen zij zich minder afhankelijk van de leerkracht voelen.



Figuur 5 Basisbehoeften van Stevens, overgenomen uit (https://www.google.nl/search?q=basisbehoeften+stevens&biw)

H3 Onderzoeksstrategie en -methodologie

In dit hoofdstuk verantwoord ik de opzet van mijn onderzoek.

3.1 Onderzoeksdoel

Ik wil onderzoeken of het aanleren van schooltaal middels de zesstappenaanpak van Marzano leidt tot een beter het leesbegrip van mijn leerlingen.

3.2 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie

Nu ik de verlegenheidsituatie in mijn onderwijspraktijk in hoofdstuk 1 in kaart heb gebracht, sta ik voor de keuze een passende onderzoeksstrategie te kiezen die aansluit bij mijn wens om mijn onderwijspraktijk te verbeteren. Ik kies voor het actieonderzoek. Deze onderzoeksvorm stelt zich ten doel zowel kennis te vergaren door literatuurstudie als verbeteringen in de onderwijspraktijk te realiseren middels een verbeterplan (zie 3.3) waarbij verkregen inzichten uit de literatuur verwerkt worden (Ponte, 2006). Het actieonderzoek heeft haar wortels in het kritisch emancipatorisch paradigma (Evans, 1996) waarin handelen geïnspireerd wordt door reflectie en gericht is op het in gang zetten van leer- en veranderingsprocessen van de betrokkenen. Dit paradigma gaat er vanuit dat ik als beroepsbeoefenaar invloed kan uitoefenen op mijn omgeving. In mijn onderwijspraktijk wil ik onderzoeken of leerlingen door het uitbreiden van kennis van schooltaal -middels de zesstappenaanpak van Marzano- vaardigheden ontwikkelen waarmee ze in staat zijn betere begrijpend lezers te worden. Voorts hoop ik door mijn onderzoek de aandacht van mijn team op het begrijpend leesonderwijs te vestigen waardoor bewust gewerkt kan worden aan het versterken van de overige onderliggende begrijpend leesvaardigheden (technisch lezen, leesstrategieën). Dit vergroot de kans om leerlingen betere begrijpend lezers te laten worden.

3.3 Participanten

Uit ethische overweging laat ik beide groepen 8 deelnemen aan dit onderzoek zodat alle leerlingen kunnen profiteren van eventuele positieve resultaten. Groep 8a bestaat uit 29 leerlingen, groep 8b uit 19. Het leerlingenaantal van groep 8b is kleiner doordat deze groep vorig schooljaar deel heeft uitgemaakt van een combinatiegroep 7/8. Groep 8a telt negen dyslectische leerlingen en groep 8b één. Ondanks dit verschil hebben de groepen een overeenkomstig capaciteiten niveau. In beide groepen zitten 3 leerlingen voor wie de Nederlandse taal de 2e taal is. Deze leerlingen zijn allen in Nederland geboren.

Om de continuïteit van mijn onderzoek te waarborgen wonen mijn parallel collega, duo partner en studieverlofwaarnemer een woordenschatles bij waarin ik de stappen van Marzano toon. Ik beantwoord eventuele vragen die tijdens of na deze voorbeeldles ontstaan. Ik lever gedurende de onderzoeksperiode mijn collega's het beeldmateriaal voor het digibord aan dat tijdens de eerste stap van de zesstappenaanpak gebruikt wordt.
Mijn directeur en overige collega's betrek ik ook bij dit onderzoek door hen vooraf, tijdens en na het onderzoek op de hoogte te stellen over de opzet, de voortgang en de resultaten van dit onderzoek. Mijn collega's en studiegenoten nemen de rol van critical friends waar waardoor ook zij participanten van het onderzoek zijn.

3.4 Plan van aanpak

Mijn interventie start in week 38 (2014) en eindigt in week 3 (2015). Bijlage 5 geeft mijn tijdpad weer.
De start van mijn interventie vindt plaats door leerlingen te betrekken bij het selecteren van woorden die ik in de onderzoeksperiode aanleer. Zo voorkom ik dat bekende woorden worden aangeboden (Beck, et al., 2002; Guchte en Vermeer, 2003). Hiervoor maak ik gebruik van de

Schooltaalwoordenlijst (bijlage 6), opgesteld door het SLO (z.d.). Deze lijst bevat 180 woorden die frequent voorkomen in de schooltaal waardoor het begrip hiervan relatief zwaar weegt. Deze lijst vul ik aan met 56 doelwoorden die tijdens de onderzoeksperiode in de methoden *Taalactief, Hier en Daar, Bij de Tijd en Natuurlijk* centraal staan. Doelwoorden dienen tijdens een bepaalde les aangeleerd te worden om de tekst te kunnen begrijpen. Hierdoor krijgen de leerlingen in totaal een lijst met 236 woorden aangeboden waarop zij onbekende woorden aankruisen; hiertoe behoren ook woorden waarvan leerlingen weleens hebben gehoord, maar waar zij geen omschrijving van kunnen geven. Ik start mijn interventie met het aanleren van woorden die door alle leerlingen als onbekend worden aangekruist. Er worden 120 woorden aangeleerd in de onderzoeksperiode.

Tabel 4 illustreert de planning van de zesstappenaanpak van Marzano (zie hoofdstuk 2) welke ik kort zal toe lichten.

Tabel 2: planning zesstappenaanpak

Fase		Frequentie	Tijdsduur
Stap 1	**Introductie van 2* onbekende woorden**	4 x per week	3 minuten
Stap 2	**Beschrijving van woorden**	4 x per week	3 minuten
Stap 3	**Beeldend weergeven van woorden**	4 x per week	3 minuten
Stap 4	**Herhaalactiviteiten met woorden**	1 x per week	15 minuten
Stap 5	**Interactie over woorden**	1 x per week	15 minuten
Stap 6	**Vergroten inzicht door spel**	1 x per 2 weken	10 minuten

*De keuze voor twee woorden per les is gebaseerd op de leerlast van deze schooltaalwoorden; die is vrij groot door het hoge abstractieniveau van de woorden (Branden, 2000). Daarnaast bevat de reguliere leerstof ook nieuwe woorden die uitleg behoeven. Een te groot aanbod van nieuwe woorden bemoeilijkt de herhalingsactiviteiten met de nieuwe woorden waardoor de kans op diepe woordkennis afneemt (With et al., 2013). Critical friend *A* wijst mij op differentiatie binnen mijn schooltaalaanbod. Dit leidt tot de volgende opdrachten voor leerlingen met een grote woordenschat: Zij zoeken synoniemen en tegenstellingen bij bekende woorden, beschrijven het begrip in eigen woorden, bedenken een situatie bij het woord en passen woorden in verschillende contexten toe.

Stap 1 zet ik. Voorafgaand aan de les omschrijf ik de nieuwe begrippen en voorzie deze van een illustratie op het digibord. Stap 2 tot en met 5 zetten de leerlingen. Hierbij loop ik door het lokaal om zicht te houden op de juistheid en de duidelijkheid van de omschrijvingen van de leerlingen. Zo ben ik in staat om leerlingen directe feedback te geven op hun werk. Bij stap 4, 5 en 6 zet ik verschillende coöperatieve werkvormen in (bijlage 3). Ik leg onbekende werkvormen uit. Na week 5 en week 10 maken de leerlingen hun vorderingen op de leerlingvoortgangskaart (bijlage 7) zichtbaar. Ik betrek de leerlingen bij het bespreken van de vorderingen aangezien onderzoek aantoont dat sociaal leren motiverend is voor leerlingen, wat direct of indirect leidt tot betere resultaten (Aarnoutse en Verhoeven, 2003) . Naast het invullen van de leerlingvoortgangskaart maken leerlingen in week 5 en 10 ook zelf zinnen met de aangeboden woorden waardoor voor mij zichtbaar wordt of de begrippen inderdaad begrepen worden.

3.5 Onderzoeksmethode

Ik maak gebruik van verschillende methoden en meetinstrumenten om mijn deelvragen te kunnen beantwoorden. Per deelvraag geef ik de toegepaste methoden en of instrumenten weer.

3.5.1 Deelvraag 1 en 2

Ik maak gebruik van nationale en internationale literatuurbronnen (zie H2) om deelvraag 1: **Wat zegt de theorie over het belang van schooltaal?** en deelvraag 2: **Welke woordenschatdidactiek ligt ten grondslag aan de zesstappenaanpak van Marzano?** te beantwoorden.

Ik raadpleeg boeken, artikelen en internet. De sterke kant van literatuuronderzoek is de mogelijkheid om mijn eigen praktijksituatie af te zetten tegen de beschikbare achtergrondkennis om zo tot kennisactivering en kennisuitbreiding te komen. Een mogelijke valkuil van literatuuronderzoek is het overstelpt raken door de enorme hoeveelheid beschikbare literatuur (Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Om dit te voorkomen laat ik literatuur over leesstrategieën en technisch lezen - beide van invloed op het begrijpend leesproces- buiten beschouwing en begrens de literatuurstudie tot het terrein van de (schooltaal)woordenschat.

3.5.2 Deelvraag 3

Om de deelvraag: **Welke resultaten zijn zichtbaar in mijn didactisch handelen tijdens de zesstappenaanpak van Marzano?** te kunnen beantwoorden analyseer ik de leerlingvoortgangskaart en de schrijfproducten van de leerlingen op grond waarvan ik mijn handelen bij kan stellen. Voorts maak ik gebruik van mijn logboekgegevens waarin ik betekenisvolle ervaringen vastleg. Deze ervaringen kunnen tijdens de onderzoeksfase tot aanpassingen ten gunste van het onderzoek leiden. Na de onderzoeksperiode kunnen de gegevens uit het logboek mij van dienst zijn bij het uitwerken van het onderzoek waarmee het logboek een belangrijke evaluatie waarde krijgt.

3.5.3 Deelvraag 4

Deelvraag 4: **Welke resultaten zijn zichtbaar op het begrijpend leesniveau van de leerlingen van groep 8?** wil ik beantwoorden aan de hand van observatiegegevens -weergegeven in mijn logboek-, schrijfproducten van leerlingen en de Cito begrijpend leestoets M8. Dit laatste meetinstrument is een gestandaardiseerde toets die mij een betrouwbare en valide meting oplevert waardoor de kwaliteit van mijn onderzoek gewaarborgd kan worden.
Deze gegevens (eindmeting) vergelijk ik met de resultaten van de Cito begrijpend leestoets M6 en M7 (nulmeting). Daar eerdere resultaten een helder beeld geven over de wijze waarop deze groep leerlingen zich de afgelopen jaren ontwikkeld heeft, is een eventueel significante afwijking hierdoor beter toe te schrijven aan mijn interventie. Feedback van AvS heeft mij doen besluiten de Cito Woordenschattoets niet als toetsinstrument in te zetten, aangezien deze onvoldoende relevant is voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag.

3.6 Ethische aspecten

Om de ethische aspecten die van belang zijn bij het opstellen van dit onderzoek te waarborgen maak ik gebruik van de vijf gedragsregels uit de *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO* (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij, 2010).

Professionele en maatschappelijke belangen dienen.
Mijn onderzoek betreft een relevant maatschappelijk thema; door het vergroten van de schooltaalwoordenschat kan de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen toenemen en daarmee de kans op succes in school en maatschappij. Daarnaast verwacht ik dat mijn onderzoek en eventuele positieve resultaten de leerkrachten van school X een impuls zal geven om zich te bekwamen in de didactiek van de schooltaalwoordenschat waarmee een professioneel belang gediend wordt.

Zorgvuldig zijn
Met de directeur van school X bespreek ik voorafgaand aan dit onderzoek de potentiële waarde van de onderzoeksresultaten voor leerkrachten en leerlingen.
Vervolgens formuleer ik op doordachte wijze –met inachtneming van feedback uit mijn onderzoeksvoorstel en van mijn critical friends en studiebegeleiders- mijn onderzoeksvraag en kies voor een passende onderzoeksmethode die mijn onderzoeksvraag helpt beantwoorden. Nationale en internationale literatuur vormen een belangrijk onderdeel tijdens mijn onderzoeksproces. Ik verzamel op secure wijze gegevens door de gegeven richtlijnen voor toetsafname nauwkeurig op te volgen en geef deze exact en systematisch weer in de verslaglegging. Middels een PowerPointpresentatie informeer ik collega's vooraf over het doel van mijn onderzoek en achteraf over de resultaten van het onderzoek. Tijdens en na het onderzoek leg ik in gesprekken en vergaderingen de bevindingen voor aan collega's. Ik draag de uitvoering van mijn onderzoek over aan collega's die mijn groep waarnemen tijdens mijn afwezigheid.

Respectvol zijn
Ik respecteer de werkwijze van mijn duo partner en studieverlofvervanger die de zesstappenaanpak van Marzano in praktijk brengen tijdens mijn afwezigheid. Hierbij sta ik open voor kritische opmerkingen en/of andere opvattingen over de zesstappenaanpak.
Ik informeer de ouders van de onderzoeksgroep mondeling tijdens de informatieavond aan het begin van het schooljaar over mijn onderzoek. De leerlingen informeer ik in de klas bij de aanvang van het onderzoek. Ik ga op respectvolle wijze om met de kennis en vaardigheden van de leerlingen tijdens het aanleren van schooltaalwoorden.

Integer zijn
Ik anonimiseer de onderzoekgegevens waardoor de relatie tussen onderzoeksgegevens en persoonsgegevens ontbreekt. Ik vermeld duidelijk de bronnen die ik raadpleeg tijdens literatuuronderzoek. Tijdens het onderzoek ben ik aanspreekbaar over mijn handelen voor collega's, leerlingen en ouders. Onderzoekgegevens gebruik ik alleen voor het doel van dit onderzoek.

Verantwoording van keuzes en gedrag
De keuze voor actieonderzoek komt voort uit de wens om mijn eigen handelen en de situatie waarin dit handelen plaatsvindt te onderzoeken en te verbeteren. De keuze voor de zesstappenaanpak van Marzano als didactisch instrument om de kennis van schooltaal te vergoten, komt voort uit een literatuurstudie.

3.7 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid en kwaliteit van mijn onderzoek te waarborgen maak ik gebruik van triangulatie. Dit geef ik vorm door in mijn onderzoek gebruik te maken van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2010). Mijn eigen observaties onderbouw ik aan de hand van dossieronderzoek uit het LOVS en vul ik aan met literatuurstudie. Voorts maak ik gebruik van verschillende respondenten en participanten te weten: leerlingen, leerkrachten en critical friends. Tot slot gebruik ik -om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden- schrijfproducten van leerlingen en de gegevens van de Cito begrijpend leestoetsen M7 en M8. Deze toetsen zijn door de Commissie van Testaangelegenheden Nederland (Cotan) als valide en betrouwbaar beoordeeld. Betrouwbaarheid realiseer ik ook door de afname-instructies nauwgezet op te volgen zodat deze bij herhaalde afname, door een andere onderzoeker naar verwachting dezelfde resultaten opleveren.

H4 Data presentatie en analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van mijn actieonderzoek weergegeven en toegelicht.

In week 41 geeft mijn parallel collega aan niet verder mee te werken aan mijn onderzoek. Hierdoor wijzig ik mijn onderzoeksvraag in:

Tot welke resultaten leidt het uitbreiden van kennis van schooltaal, middels de zesstappenaanpak van Marzano, in mijn groep 8 op het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen?

4.1 Schooltaalwoordenlijst en doelwoordenlijst

Uit analyse van de aangekruiste woorden (zie H 3.3) blijkt verschil in woordkennis op het gebied van woordaantal en woordsoort. Het aantal aangekruiste woorden varieert van 69 tot 206. Toch blijken door alle leerlingen 47 dezelfde woorden te zijn aangekruist. Deze woorden vul ik aan met 73 woorden die door de meeste leerlingen als onbekend zijn aangekruist, waardoor een lijst met 120 woorden ontstaat. Wegens buitenschoolse activiteiten vallen 7 lessen uit waardoor ik in de onderzoeksperiode 106 woorden aanbied (bijlage 8).

4.2 Logboekgegevens

4.2.1 Collega's

Bij de presentatie van mijn onderzoeksopzet en onderzoeksresultaten neem ik grote betrokkenheid onder mijn collega's waar. Dit blijkt uit de wens van alle collega's om aan (schooltaal)woordenschat te willen werken. In deze betrokkenheid signaleer ik een potentieel draagvlak voor een toekomstige schoolbrede interventie op het gebied van (schooltaal)woordenschat. Na overleg met mijn directeur besluit ik om dit draagvlak verder te onderzoeken middels een vragenlijst over woordenschat en begrijpend lezen welke tijdens een studiedag ingevuld wordt waardoor de respons 100% bedraagt. Op grond van de feedback van beoordelaar AvS besluit ik de verkregen gegevens niet dit PGO te vermelden. In het nieuwe schooljaar bespreek ik de analyse van de verkregen gegevens met mijn team.

Mijn duo collega en studieverlofwaarneemster uiten hun enthousiasme over de zesstappenaanpak, aangezien leerlingen heel actief meedoen tijdens hun lessen.

4.2.2 Leerlingen

Wat mij opvalt tijdens de introductie van een nieuw woord op het digibord (stap 1) is de stilte in de klas. De leerlingen geven aan de grafische weergave naast de omschrijving van een nieuw begrip prettig te vinden. Bij het omschrijven van het woord (stap 2) valt op dat tien leerlingen het nieuwe begrip eerst grafisch weergeven (stap 3) waarna de omschrijving in eigen woorden volgt. Volgens Marzano (2004) helpt de grafische weergave de leerlingen in het vinden van een passende omschrijving. Ongeveer vijftien leerlingen maken eerst een zin waarin het nieuwe begrip wordt toegepast en geven daarna een omschrijving van het woord. De zin biedt hen houvast bij het formuleren van een omschrijving. De eerste twee weken besteden alle leerlingen meer tijd aan de grafische weergave dan gepland. Leerlingen zijn zeer creatief in het grafisch weergeven van abstracte begrippen als 'betrekkelijk' of 'concreet' zoals op het voorblad van deze toets is waar te nemen. Vijf leerlingen vinden het lastig om een grafische weergave te maken bij hun omschrijving. Zij kunnen verder nadat groepsgenoten hen verschillende contexten aanreiken bij het nieuwe begrip. Wat mij opvalt is dat de leerlingen al tekenend met elkaar in gesprek gaan over hun gevonden omschrijving

(stap 4 en 5) waardoor ze ongemerkt tot verdieping van de woordkennis komen middels associatie en vergelijken. Het effect van deze oefeningen is ook bij andere lessen merkbaar ;leerlingen tonen woordbewustzijn en woordeigenaarschap door aan de hand van de woordstructuur de betekenis van onbekende woorden te achterhalen.

Het reflecteren over de gekozen omschrijvingen en afbeeldingen tijdens de coöperatieve werkvormen (bijlage 3) en de interactiemomenten leidt bij ongeveer één derde van de leerlingen tot aanvulling van hun eerste omschrijving. De afbeeldingen worden nauwelijks veranderd.
Het spel (stap 6) 'Bingo' (bijlage 4), waarbij ik alleen beschrijvingen geef en de leerlingen op hun bingokaart zoeken of zij het bijbehorende woord genoteerd hebben, wordt met gejuich ontvangen.

Tijdens de twee monitormomenten (na 5 en 10 weken) ervaren elf leerlingen twijfel bij het kiezen tussen het derde (Ik begrijp het woord) en vierde begripsniveau (ik begrijp het woord heel goed) van de aangeleerde woorden. Bij acht van deze leerlingen verdwijnt de twijfel als ik ze desbetreffende woorden in zinnen laat gebruiken. Drie leerlingen hebben meer oefening nodig.

4.2.3 Onderzoeker

Het in praktijk brengen van de zesstappenaanpak doet een beroep op mijn didactische en organisatorische competenties. Het zoeken naar passende afbeeldingen en omschrijvingen van nieuwe begrippen kost mij de eerste drie weken vijf à tien minuten per woord. Na deze periode kost mij dit gemiddeld drie minuten per woord. Voorts vraag het grote verschil in woordkennis tussen de leerlingen om differentiatie waarbij ik een evenwicht tracht aan te brengen tussen het maximaal wenselijke en maximaal haalbare. Vijf leerlingen met een grote woordenschat maken de differentiatieopdrachten (zie 3.4). Leerlingen proberen elkaar te overtroeven met het aantal synoniemen en tegenstellingen. Ook het bedenken van een situatie bij een woord levert veel plezier op. Twee leerlingen vinden ook uitdaging in het maken van omschrijvingen voor het bingospel.
Ik ervaar de interactie tussen mijn leerlingen en mijzelf van essentieel belang om leerlingen te helpen een correcte omschrijving van een nieuw begrip te laten verwerven.
Drie leerlingen kunnen niet goed omgaan met de vrije situatie bij de coöperatieve werkvormen. Deze leerlingen stuur ik aan mijn instructietafel aan zodat de andere leerlingen ongestoord de verdiepingsopdrachten (stap 4 en 5) kunnen doorlopen.
Leerlingen zelf groepen laten vormen, leidt tot minder effectieve samenwerking waardoor ik zelf groepen formeer waarin verschillende cognitieve niveaus vertegenwoordigd zijn. Hierdoor werken de leerlingen taakgerichter. De leerlingvoortgangskaart vind ik een goed monitorinstrument, aangezien dit leerlingen leert reflecteren op woordbegrip. Het toepassen van de aangeleerde woorden in zinnen wordt op vier leerlingen na heel goed gemaakt. Deze leerlingen begrijpend de woorden overigens wel, maar vinden de toepassing lastig.

4.3 Data Cito Begrijpend leestoets M7 en M8

Tijdens de onderzoeksperiode wordt duidelijk dat de afname van de toets Begrijpend lezen M6 niet volgens de voorschriften heeft plaatsgevonden waardoor deze gegevens onvoldoende betrouwbaar zijn. Hierdoor maakt deze toets geen deel uit van de nulmeting.

Aan het einde van mijn interventieperiode heb ik de Cito Begrijpend Leestoets M8 (eindmeting) afgenomen. De resultaten vergelijk ik in tabel 5 met de Cito Begrijpend leestoets M7 (nulmeting). Voor beide toetsen zijn de toetsscores van de leerlingen volgens de richtlijnen van Cito omgezet naar een getal op een vaardigheidsschaal, de zogenaamde vaardigheidsscore. Hierdoor kunnen resultaten van verschillende toetsen binnen één leergebied met elkaar vergeleken worden (Cito, 2012).

Vaardigheidsscores corresponderen met vaardigheidsniveaus (bijlage 10) waardoor ik met behulp van tabel 2 (H1) de resultaten van mijn leerlingen kan vergelijken met de resultaten van de landelijke referentiegroep. Ik hanteer hierbij de normscore A tot en met E aangezien deze op school X gebruikt wordt. Een hogere vaardigheidsscore impliceert een hogere begrijpend leesvaardigheid. Om de wenselijke groei in vaardigheidsscore vast te stellen maak ik gebruik van het Leerrendementenoverzicht van LOVS toetsen (Woude, 2015) (bijlage 11).

Tabel 5: Cito Begrijpend lezen M7 en M8

Citotoets Begrijpend lezen M7 en M8							
Leerling	Vaardigheidsscore M7	Vaardigheidsniveau	Gewenste groei vaardigheidsscore	Vaardigheidsscore M8	Werkelijke groei vaardigheidsscore	Vaardigheidsniveau	
1	46	B	+9	61	+15	B	
2	29	D	+7	43	+14	C	
3	53	B	+9	90	+37	A	
4	43	C	+8	53	+10	C	
5	46	B	+9	71	+25	A	
6	40	C	+8	42	+2	C	
7	30	D	+7	49	+19	C	
8	21	E	+6	15	-6	E	
9	63	A	+10	59	-4	B	
10	49	B	+9	77	+28	A	
11	57	A	+10	90	+37	A	
12	51	B	+9	53	+2	C	
13	40	C	+8	57	+17	B	
14	35	D	+7	53	+18	C	
15	57	A	+10	55	-2	B	
16	32	D	+7	38	+6	D	
17	37	C	+8	53	+16	C	
18	74	A	+10	106	+32	A	
19	63	A	+10	61	-2	B	
20	30	D	+7	40	+10	D	
21	29	D	+7	28	-1	E	
22	51	B	+9	65	+14	A	
23	15	E	+6	41	+26	D	
24	55	A	+10	65	+10	A	
25	46	B	+9	65	+19	A	
26	60	A	+10	57	-3	B	
27	21	E	+6	15	-6	E	
28	31	D	+7	38	+7	D	
29	30	D	+7	50	+20	C	
Groep	42,6	C	+ 11	54,8	+12,2	B	Gemiddelde groei

In tabel 5 is zichtbaar dat de leerlingen 9, 15, 19, 21 en 26 tijdens de eindmeting op een lager vaardigheidsniveau scoren dan bij de nulmeting. Leerling 8 en 27 gaan in vaardigheidsscore achteruit binnen de laagste niveaugroep E. Voor leerling 8, 21 en 27 is deze daling mogelijk toe te schrijven aan dyslexie en een technische leesvaardigheid van E5, E5 en M6 waardoor het ontsleutelen van teksten ten koste gaat van leesbegrip (Vernooy, 2011). In de dagelijks onderwijspraktijk koppel ik deze leerlingen aan sterke lezers die hen teksten voorlezen of hulp bieden tijdens het lezen. Dit is echter tijdens de afname van de Citotoets begrijpend lezen verboden in verband met de validiteit van de toetsgegevens. Leerlingen 9, 15, 19 en 26 zijn begaafde leerlingen met een VWO-advies. Zij hebben meer zelfstandigheid gekregen tijdens de begrijpend leeslessen waardoor zij mogelijk te weinig instructie hebben gekregen. Voorts vertonen deze leerlingen een tamelijk divergente denkstijl waardoor meerkeuze vragen nog wel eens tot verwarring leiden. Bij leerling 6, 12 en 16 is de groei in vaardigheidsscore te gering. Leerling 16 spreekt thuis Turks met zijn ouders. Zijn moeite met begrijpend lezen signaleer ik ook tijdens andere vakken. Ik heb geen verklaring voor de score van leerling 12. Wat mij wel opvalt is dat deze leerling op alle gebieden gedurende het schooljaar wisselende prestaties laat zien. Leerling 6 heeft dyslexie en heeft moeite met het zelfstandig lezen van grote stukken tekst. De vaardigheidsscores van de overige 19 leerlingen stijgen. 11 leerlingen plaatsen zich in een hoger vaardigheidsniveau.

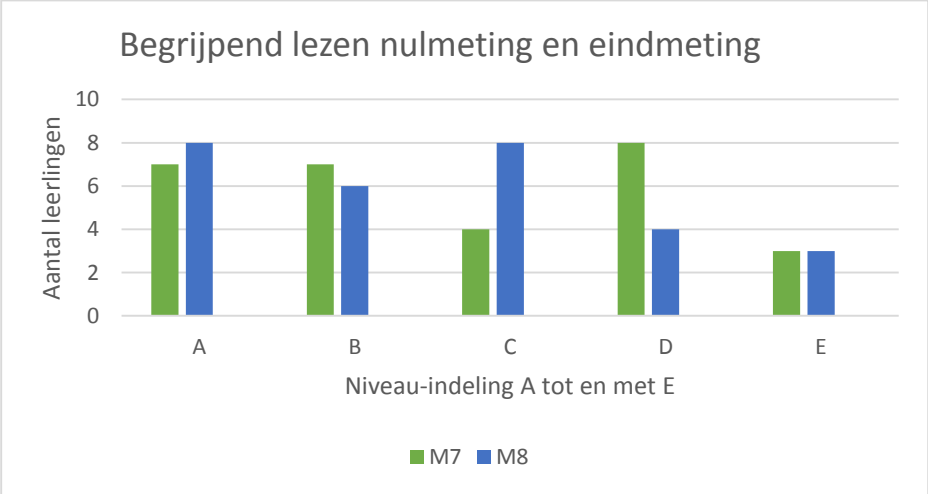
Tabel 6 toont de gemiddelde vaardigheidsscores van de Cito Begrijpend leestoets M7 en M8 van de landelijke referentiegroep. Voor mijn interventie bedraagt de gemiddelde vaardigheidsscore van mijn groep 42,6 wat correspondeert met vaardigheidsniveau C. Na mijn interventie bedraagt de gemiddelde vaardigheidsscore 54,8 welke een positieve verschuiving naar het hoger gelegen vaardigheidsniveau B impliceert. De prestaties van de groep zijn hierdoor net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde komen te liggen (tabel 2, H1).

*TABEL 6: VERGELIJKINGSGEGEVENS **ALLE SCHOLEN** SCHAAL BEGRIJPEND LEZEN NIVEAU-INDELING A TOT EN MET E*

Niveau	M7	M8
A	> 47,7	> 56,8
B	44,3 – 47,7	**54,0 – 56,8**
C	**40,8 – 44,2**	51,2 – 53,9
D	37,6 – 40,7	48,5 – 51,1
E	< 37,6	< 48,5

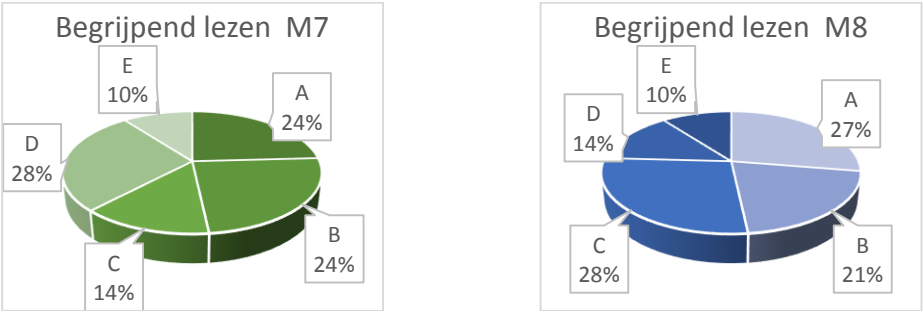
Aangepast overgenomen uit : Cito Begrijpend lezen door H. Feenstra, 2010, p. 58

Figuur 7 geeft het leerlingenaantal per vaardigheidsniveau van de Cito Begrijpend leestoets M7 en M8 grafisch weer.



FIGUUR 1 BEGRIJPEND LEZEN M7 EN M8

Wat opvalt is dat vaardigheidsniveau D gehalveerd en vaardigheidsniveau C verdubbeld is. Vaardigheidsniveau A telt 1 leerling meer, vaardigheidsniveau B telt 1 leerling minder, Vaardigheidsniveau E is gelijk gebleven.
Deze gegevens vergelijk ik in figuur 8 met de normscore van de referentiegroep (zie tabel 2, H 1).



Figuur 2 percentageverdeling vaardigheidsscores M7 en M8 over vaardigheidsniveaus A tot en met E

Het percentage D en E-scorende leerlingen bedraagt tijdens de nulmeting 38%, waardoor deze groep leerlingen 13% boven de 25%-score van de referentiegroep uitsteekt. Tijdens de eindmeting is deze groep kleiner geworden en bedraagt nog maar 24% waardoor deze groep bijna conform de referentiegroep scoort. Een causaal verband tussen het afgenomen percentage op vaardigheidsniveau D en het toegenomen percentage op vaardigheidsniveau C lijkt aannemelijk. De categorie A en B-scorende leerlingen bedraagt zowel tijdens de nul- als de eindmeting 48%.

4.4 Conclusie op dataniveau

Het lijkt er op dat de leerlingen uit vaardigheidsniveau D het meeste profiteren van de interventie. De leerlingen uit vaardigheidsniveau E profiteren waarschijnlijk ten gevolge van hun lage technisch leesniveau onvoldoende van mijn interventie. Het vergroten van de kennis van schooltaal draagt voor deze leerlingen onvoldoende bij aan het verbeteren van hun begrijpend leesniveau. Deze leerlingen hebben waarschijnlijk meer baat bij het vergroten van de technische leesvaardigheid en het gebruik van voorleessoftware.

H5 Beantwoording onderzoeksvragen, conclusie en aanbevelingen

Na het beantwoorden van deelvragen 1 en 2 in H2 presenteer ik in dit hoofdstuk de antwoorden op deelvraag 3 en 4. Aansluitend beantwoord ik de hoofdvraag welke gevolgd wordt door conclusies en aanbevelingen.

5.1 Deelvragen:

Deelvraag 3

Welke resultaten zijn zichtbaar in mijn didactisch handelen?

Tijdens de zesstappenaanpak merk ik dat het belangrijk is om leerlingen een stem te geven in hun eigen leerproces. Door het aankruisen van onbekende woorden staan leerlingen stil bij hun eigen kennis van schooltaal waardoor ik beter in heb kunnen spelen op de verschillen tussen de leerlingen. Door de zesstappenaanpak schep ik een onderwijsklimaat dat aansluit bij de belangstelling en belevingswereld van mijn leerlingen die hierdoor nieuwsgierigheid tonen, initiatieven nemen en gemotiveerd zijn om ook buiten de zesstappenaanpak de betekenis van onbekende woorden te achterhalen. De herhalingsactiviteiten uit de zesstappenaanpak hebben er toe geleid dat ik schooltaal expliciet en in verschillende contexten bewust heb gebruikt in mijn dagelijkse onderwijspraktijk. Hierdoor heb ik mijn leerlingen toegang gegeven tot de verschillende dimensies van woorden waardoor er ik een bijdrage heb geleverd aan het ontstaan van diepe woordkennis. Een andere zichtbaar resultaat is ontstaan na mijn presentaties. Hierdoor is binnen mijn team het besef gegroeid dat woordenschatonderwijs -en specifiek schooltaal- een belangrijke plaats in hoort te nemen in ons onderwijsaanbod. Mijn actieonderzoek heeft mij het mandaat van collega's verschaft om de rol als change agent op me te nemen.

Deelvraag 4

Welke resultaten zijn zichtbaar op het begrijpend leesniveau van de leerlingen?

De analyse van de onderzoeksgegevens toont tussen de nul- en eindmeting een groei in vaardigheidsscore van 19 leerlingen waarvan 11 leerlingen naar een hoger vaardigheidsniveau stijgen. Dankzij de toegenomen individuele vaardigheidsscore van 19 leerlingen is de gemiddelde vaardigheidsscore van de onderzoeksgroep voor begrijpend lezen van een C- naar een B niveau gestegen. Met name de categorie D- scorende leerlingen profiteert van de interventie. Het lijkt er op dat deze leerlingen voor het vergroten van hun kennis van schooltaal meer afhankelijk zijn van het aanbod op school. Deze categorie leerlingen boekt immers na een relatief kort durende interventie (15 weken) duidelijke vooruitgang. Deze resultaten onderstrepen naar mijn idee het belang van de rol die de leerkracht inneemt in het onderwijsleerproces. Vier leerlingen met een A-score zakken naar een B-niveau. Het feit dat niet alle leerlingen evenredig van de interventie profiteren, kan voortkomen uit het feit dat een goede kennis van schooltaal niet de enige vaardigheid is die bijdraagt aan een goede begrijpend leesvaardigheid. Vernooy (2007) geeft dit met zijn begrijpend leesformule als volgt weer:

Begrijpend lezen = Vlot lezen x **Woordenschat** x **Leesstrategieën**

Uit deze formule blijkt dat naast een goede woordenschat leerlingen ook over een goede technische leesvaardigheid en leesstrategieën dienen te beschikken. Volgens Vernooy (2011) is de technische leesvaardigheid van grotere invloed op de begrijpend leesvaardigheid dan de leesstrategieën. Förrer en Van de Mortel (2010) voegen hier nog de achtergrondkennis van leerlingen aan toe.

De vier leerlingen die van een A naar een B-niveau gedaald zijn, heb ik mogelijk te weinig instructie en feedback gegeven tijdens de begrijpend leeslessen doordat zij veel buiten de klas in groepjes aan hun begrijpend leesopdrachten gewerkt hebben. Ik concludeer hieruit dat ook goede lezers mijn feedback nodig hebben.
De onderzoeksgroep telt negen leerlingen met dyslexie, waarvan drie over een beduidend lagere technische leesvaardigheid beschikken dan de rest van de onderzoeksgroep (E5, E5, M6). Deze groep leerlingen scoort lager op de begrijpend leestoets dan de niet-dyslectische leerlingen wat mijns inziens overeenkomt met de begrijpend leesformule van Vernooy (2007). Deze groep leerlingen heeft veel tijd nodig om de woorden te verklanken en maakt hier ook regelmatig fouten in (zo wordt mits gelezen als mist of be**de**len wordt gelezen als **be**delen) waardoor niet de juiste betekenis aan een woord gekoppeld kan worden. Het tekstniveau van de toets begrijpend lezen M8 sluit hierdoor onvoldoende aan op de technische leesvaardigheid van deze groep leerlingen. Deze leerlingen bevinden zich enigszins in een vicieuze cirkel: zij hebben moeite met het ontsleutelen van woorden waardoor lezen geen leuke activiteit is en wordt vermeden. Hierdoor oefenen leerlingen te weinig wat de leesachterstand vergroot. Ik vind dat deze leerlingen extra leesinstructie en –begeleiding horen te krijgen, iets dat ik niet altijd kan bieden. Op school X krijgen leerlingen uit groep 3, 4 en 5 met onvoldoende groei in hun technische leesvaardigheid extra leesbegeleiding van tutoren uit groep 8. Aangezien de technische leesvaardigheid in groep 7 en 8 nog kan groeien (Vernooy, 2007) stel ik voor om ook de zwakke lezers uit groep 6, 7 en 8 met een tutor te laten lezen. Mogelijk resulteert dit in een verbeterde technische leesvaardigheid. Mijn zwakke lezers kunnen op grond van hun dyslexieverklaring in het VO gefaciliteerd worden met voorleessoftware. Op school X is dit (nog) niet mogelijk. Een Cito medewerker vertelt mij dat het gebruik van voorleessoftware tijdens de begrijpend leestoets onbetrouwbare toetsgegevens oplevert. Voorleessoftware meet volgens Cito de luistervaardigheid en niet de begrijpend leesvaardigheid. Voor zware dyslectische leerlingen die onvoldoende profiteren van intensieve leesbegeleiding beschouw ik dit als een lacune in passend onderwijs.

5.2 Hoofdvraag en conclusie:

Met de antwoorden op mijn deelvragen in de vorige paragraaf is mijn hoofdvraag grotendeels beantwoord. Hieronder nog enkele aanvullingen die nog niet ter sprake zijn gekomen, maar wel gebaseerd zijn op mijn onderzoek. Met de verkregen onderzoeksgegevens kan ik de volgende hoofdvraag beantwoorden:

- Tot welke resultaten leidt het uitbreiden van kennis van schooltaal, middels de zesstappenaanpak van Marzano, in mijn groep 8 op het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen?

Het vergroten van de schooltaalwoordenschat middels de zesstappenaanpak van Marzano leidt niet alleen tot een beter leesbegrip voor een groot aantal leerlingen. Ook het woordbewustzijn en –eigenaarschap nemen toe tijdens en na de interventie. Toch is het moeilijk om een eenduidige conclusie te geven over een vrij kort durende interventie. Het lijkt mij verstandig om gedurende langere periode schooltaal aan te bieden en de resultaten van dit aanbod regelmatig te evalueren. Gezien het aantal zwakke technische lezers in de onderzoeksgroep acht ik het tevens van belang dat de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid van leerlingen alle aandacht van het schoolteam verdient. In mijn ogen leidt de aanschaf van een goede technisch leesmethode niet automatisch tot een verbetering van de technisch leesresultaten. Er zal ook aandacht besteed moeten worden aan de instructievaardigheden van de leerkracht en een juiste toepassing van de methode.

5.3 Aanbevelingen

Tijdens mijn onderzoek wordt duidelijk dat het gehele team van mening is dat er 'iets' moet gebeuren om het woordenschat- en begrijpend leesniveau te verhogen. Ook de directeur onderkent het belang van woordenschatonderwijs en wil graag gebruik maken van mijn verworven kennis op dit gebied. Hier heb ik mee ingestemd en de eerste vervolgstappen zijn gezet. Aangezien de onderzoeksgegevens een groei op het gebied van begrijpend lezen laten zien, adviseer ik:

- Een schoolbrede aanpak waarmee de kennis van schooltaal vergroot kan worden. Onderzoek van Sparks en Hirsch (2000) toont aan dat de leerkrachtkwaliteit de meest bepalende factor is voor onderwijskwaliteit en leerlingresultaten. Senge (1992) geeft aan dat in een organisatie de ontwikkeling van professionals voorwaardelijk is voor elke ontwikkeling of vernieuwing. Senge (1992) spreekt over het versterken van competenties van alle betrokken, maar ook over een gemeenschappelijke visie waarop gereflecteerd wordt en die eigenaarschap bevordert. Hij vindt zelfreflectie en zelfonderzoek van belang evenals de bereidheid om verandering in je mentale model aan te brengen. Geïnspireerd door Senges theorie adviseer ik teamscholing op het gebied van woordenschatonderwijs, omdat ik vind dat woordenschatonderwijs niet afhankelijk mag zijn van een enkele leerkracht. Alleen op deze wijze kunnen alle leerlingen profiteren van een groeiende woordenschat.
- Om zicht te krijgen op de wijze waarop collega's woordenschat- en begrijpend leesonderwijs vorm geven adviseer ik een vervolgonderzoek (waar ik inmiddels mee gestart ben) om te inventariseren welke kennis nodig is en welke leerkrachtcompetenties versterking behoeven. Zowel Hattie (2003) als Vernooy (2007) stellen dat de leerkracht veel invloed uitoefent op de leerprestaties van leerlingen. Vernooy (2007) geeft aan dat de meeste problemen kwaliteitsproblemen zijn en dat het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs veelal tot goede resultaten leidt.
- Naast de zesstappenaanpak van Marzano zijn er meer methoden met behulp waarvan woordenschatonderwijs vormgegeven kan worden. Om een optimaal leerrendement voor alle leerlingen mogelijk te maken, stel ik voor om een methode te kiezen die tegemoet komt aan de verschillende leerstijlen van leerlingen waardoor uitleg van woorden niet alleen verbaal-linguïstisch, maar ook visueel ruimtelijk plaatsvindt. Uit onderzoek blijkt (Hattie, 2003, Marzano, 2004) dat visuele modellen denkprocessen ontlokken bij leerlingen.
- Bij het selecteren van woorden dienen schooltaalwoorden voorrang te krijgen (Beck et al., 2002). Schooltaalwoorden komen weinig voor in de dagelijkse spreektaal waardoor leerlingen deze niet snel zullen aanleren. Kennis van schooltaal is van fundamenteel belang om teksten en opdrachten op school goed te kunnen begrijpen.
- In de groepen 3 en 4 dient er optimale zorg besteed te worden aan het ontwikkelen van een goede technische leesvaardigheid waardoor een goede basis voor begrijpend lezen gelegd wordt (Vernooy, 2007). Tijdens het technisch lezen hoort de leerkracht ook aandacht te besteden aan het betekenisaspect van de tekst waardoor een kind al jong leert dat lezen niet slechts het verklanken van tekens is, maar een middel om informatie te verkrijgen.
- Onderwijs in woordenschat en begrijpend lezen dient geen geïsoleerde activiteit te zijn. Dit hoort verweven te worden in alle lessen (Marzano, 2011, With et al., 2013).

H6 Reflectie

6.1 Biografische reflectie

In mijn onderwijspraktijk ontmoet ik elk jaar leerlingen voor wie lezen en begrijpend lezen in het bijzonder een vervelende activiteit is. Aangezien begrijpend lezen als belangrijke voorspeller van succes op school en in de maatschappij (Snow, 2002) gezien wordt, acht ik het van groot belang dat ik als leerkracht kansen creëer waardoor leerlingen zich tot vaardige begrijpend lezers kunnen ontwikkelen. De overtuiging dat ik als leerkracht er toe doe en invloed uit kan oefenen op mijn onderwijspraktijk, staat aan de basis van dit actieonderzoek. Door me te verdiepen in de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen kan ik een bijdrage leveren aan inclusief onderwijs.

6.2 Beschrijvende reflectie

Ik raadpleeg gegevens uit het LOVS, het inspectierapport en de Cito eindtoets om mijn subjectieve waarneming betreffende het leesbegrip van mijn leerlingen te onderbouwen.
Als al deze bronnen mijn eigen observatie bevestigen besluit ik stappen te ondernemen om deze situatie te veranderen. De eerste stap bestaat uit het bestuderen van de literatuur en het volgen van de module TAA4. Mij wordt duidelijk dat technisch lezen, leesstrategieën en woordenschat belangrijke voorwaarden zijn om tot begrijpend lezen te komen. Aan de eerste twee voorwaarden besteedt school X reeds aandacht waardoor mijn aandacht uitgaat naar woordenschat. Ik besluit tijdens mijn PGO te gaan onderzoeken in welke mate het uitbreiden van de kennis van schooltaal bijdraagt aan een beter leesbegrip bij mijn leerlingen. Ik maak hierbij expliciet de keuze om leerlingen schooltaalwoorden aan te leren, aangezien deze woorden frequent voorkomen in teksten en vragen in lesboeken. Het formuleren van de juiste onderzoeksvragen blijkt een lastige opgave. Critical friends en studiebegeleiders geven geen feedback op de vragen, maar beoordelende docenten wel. Dit brengt mij in verwarring. Op advies van mijn studiebegeleider voeg ik twee deelvragen toe die mijn handelen tijdens het PGO inzichtelijk maken. Tevens verhelder ik een begrip uit mijn hoofdvraag. Hoewel ik niet blij ben met een onvoldoende beoordeling voor mijn PGO ben ik wel blij met de bruikbare feedback die ik in dit PGO zichtbaar verwerkt heb. Wat heb ik deze kritische opmerkingen tijdens mijn vorige toetsen gemist bij mijn critical friends. Hun feedback is veelal gericht geweest op de interpunctie en zinsvolgorde waardoor ik deze feedback niet vermeld heb in toetsen. Ik begrijp dat uit het zichtbaar verwerken van feedback mijn vermogen tot samenwerkend leren en het kritisch toepassen van kennis blijkt. Desondanks vind ik het moeilijk om feedback in lopende zinnen te vermelden aangezien ik het de leesbaarheid van een tekst niet ten goede vind komen.

6.3 Technische reflectie

Ik ervaar de zesstappenaanpak van Marzano (2.4) als een efficiënte methode die de kennis van schooltaal bij mijn leerlingen helpt vergroten. Deze methode vraagt om een goede voorbereiding van mij als leerkracht. Bij de voorbereiding van de lessen waarbij ik een omschrijving en illustratie kies, ervaar ik hoe moeilijk het kan zijn om een begrip zo te omschrijven dat de leerling dit begrijpt. Door deze voorbereiding ervaar ik een groei in mijn didactische competentie. Het voorbereiden en begeleiden van de coöperatieve werkvormen die tijdens de consolidatiefase ingezet worden, doet een beroep op mijn organisatorische competentie. Een aantal coöperatieve werkvormen zoals rug aan rug, denken-delen en uitwisselen en ‘check in duo’s’ (bijlage 3) leveren aanvankelijk veel rumoer op in het lokaal. Een aantal leerlingen die goed zelfstandig kunnen werken laat ik in een leeg lokaal de opdrachten maken. Voor sommige leerlingen is het bewegen in de ruimte -wat inherent is aan sommige coöperatieve werkvorm- een kans om uitdagend gedrag te vertonen. Dit doet een beroep

op mijn interpersoonlijk en pedagogische competentie. Deze leerlingen hebben extra sturing van mij gekregen aan mijn instructietafel waardoor ook zij tot samenwerkend leren zijn gekomen. Aangezien de spelvorm 'Bingo' de betrokkenheid van de leerlingen bij de schooltaalwoorden sterk vergroot pas ik deze spelvorm ook toe bij de zaakvakken.

6.4 Kritische reflectie

Voor de start van mijn onderzoek heeft het consolideren van woorden onvoldoende aandacht gekregen binnen mijn onderwijspraktijk waardoor leerlingen te weinig verdiepte woordkennis hebben opgebouwd. Door dit PGO heb ik ervaren dat een methode zoals de zesstappenaanpak van Marzano kan leiden tot een verdiept woordbegrip en een verbeterde begrijpend leesvaardigheid. Dankzij deze kennis ben ik gemotiveerd geraakt om een bijdrage te leveren aan het opzetten van een verantwoord taalbeleid waarin doelbewust gewerkt wordt aan het vergroten van de schooltaalwoordenschat en de begrijpend leesvaardigheid. Dit doet een beroep op mijn competentie in samenwerking met collega's. Tijdens mijn studie ben ik me er bewust van geworden dat veranderingen op teamniveau pas kans van slagen hebben als het team zich bewust is van de noodzaak van de verandering en deze ook als nuttig ervaart. Daarnaast kan de verandering alleen succesvol worden indien het team betrokkenheid toont en zichzelf bekwaamt in het uitvoeren van effectieve interventies (Cijvat, Dijk, Förrer, Hortensius en With, 2010). Om zicht te krijgen op de betrokkenheid en de kennis en kunde van het team inzake woordenschat en begrijpend lezen heb ik het team een vragenlijst over woordenschat en begrijpend lezen voorgelegd. Een eerste analyse van de antwoorden heeft duidelijk gemaakt dat er behoefte aan kennis bestaat over de noodzakelijke vaardigheden die een rol spelen bij het begrijpend leesproces.

6.5 Metareflectie

Uit de leerstijlentest van Kolb (z.d.) komt naar voren dat ik een denker en bezinner ben. Door de verschillende theorieën over begrijpend lezen, woordenschat en schooltaal zie ik ontwikkelkansen voor mijn leerlingen om hun kennis van schooltaal en daarmee hun leesbegrip te vergroten. Theorie vormt zowel tijdens als buiten mijn studie het fundament onder mijn handelen. Het vertalen van mijn onderzoeksonderwerp naar mijn concrete onderwijspraktijk vind ik moeilijk. Ik ben blij met de kritische vragen die mijn critical friends mij stellen tijdens de voorbereidingsfase van mijn onderzoek. Hierdoor maak ik de keuze voor de zesstappenaanpak van Marzano.
Tijdens de uitwerking van mijn onderzoek krijg ik weinig input van mijn critical friends. Ik besluit op aanraden van mijn studiebegeleider een andere critical friend te raadplegen.

Het uitvoeren van mijn PGO heeft een beroep gedaan op de leerstijlen doen en beslissen. Dit heb ik als zeer waardevol ervaren aangezien ik nu meer initiatief durf te ontplooien om verbeteringen in mijn onderwijspraktijk te realiseren. Hier heb ik reeds een begin meegemaakt door mijn collega's een vragenlijst over woordenschat en begrijpend lezen in te laten vullen waarmee inzicht verkregen kan worden over de interventies die noodzakelijk zijn om het onderwijs in schooltaalwoorden en begrijpend lezen op school X naar een hoger plan te brengen.

6.6 Tot slot

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft een beroep gedaan op alle basisdimensies en competenties Dit onderzoek heeft mijn kritisch onderzoekende houding aangewakkerd waardoor ik beter in staat ben om toetsgegevens van leerlingen te analyseren en hier acties aan te verbinden. Ik ga eerder op zoek naar oplossingen, betrek de leerlingen bij hun eigen onderwijsleerproces, durf de methode los te laten en probeer door differentiatie tegemoet te komen aan de verschillen tussen de leerlingen. Het delen van mijn kennis en onderzoekservaringen met mijn team, met de studenten van de Fontys en mijn critical friends is een nieuwe ervaring voor mij geweest. Ik heb ervaren dat de uitkomst van mijn PGO geleid heeft tot een grotere aandacht van het team voor schooltaalwoordenschat, technisch lezen en begrijpend lezen. Volgens Cauffman en Van Dijk (2011) voedt interactie de

gemeenschappelijke interesse wat het ontstaan van oplossingen voor problemen bevordert. Dit heb ik mogen ervaren. Samen bereik ik meer dan alleen, dus:

“Let’s honk together”

(Cauffman, Dijk, 2011, p.30)

Literatuurlijst

Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid*, *Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Aitchison, J. (2008). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell Publishing.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: Mit Press.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad vereniging van hogescholen. Geraadpleegd op 15 december 2014, van: www.hva.nl/.../gedragscode- praktijkgericht-onderzoek.pdf?1409

Basisschool X. (2014, 2015). Begrijpend lezen groep 7 en 8 [Databestand]. Arnhem: Cito LOVS.

Beck, I.L., & McKeown, M.G. (1985). Teaching vocabulary: make the instruction fit the goal. *Educational perspectives,* 23 (1), 11-15.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to Live: Robust Vocabulary Instruction.* New York: Guilford Press.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: frequently asked questions and extended examples*. New York: Guilford Press.

Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (2003). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.

Bors, G., & Stevens L. (2014). *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Maklu.

Branden, K. van den (2000). NIT of NTL? Over de rol van taal in het voortgezet onderwijs. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 64 (2), 25-35.

Branden, K. van den (2011). Woordenschatonderwijs in een schooltaalbeleid. *Tijdschrift Taal*, 4 (2), 6-13.

Broekhof, K. (2011). Als leerlingen niet begrijpen wat u zegt. *Didactief*, 41 (10), 30-31.

Brouwer, T. (2011). Woordenschatonderwijs 2.0. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs,* 2(4), 14-17.

Carver, R. P., & Leibert, R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30, 26–48.

Cauffman, L., & Dijk., D. J. van (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Çavuş-Nunes, N., & Julien, M. (2006). Meertalige kinderen met taalproblemen. Adviezen aan en begeleiding van ouders. *Logopedie en foniatrie*, 2, 48-54.

Cijvat, I., Dijk, M., Förrer, M., Hortensius, L., & With, T. de (2010). *Bouwen en vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

Cito (z.d.). Geraadpleegd op 13 januari 2015 van: http://www.cito.nl/

Dale, E. & O'Rourke, J. (1986). *Vocabulary building. A process approach*. Columbus: Zaner-Bloser.

Evans, R. (1996). *The human Side of School Change – Reform, Resistance and the Real-life Problems of Innovation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Feenstra, H. (2010). *Begrijpend lezen*. Arnhem: Cito

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

Frey, N., & Fisher, D., (2009). *Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle*. Portsmouth: Heinemann.

Glopper, K. de, Fukkink, R., & Swanborn, M. (2000). Incidenteel woorden leren tijdens het lezen. *Pedagogische Studiën* 77 (5/6), 348-364.

Guchte, C. van de, & Vermeer, A. (2003). Een passende woordkeus: het kiezen van woorden voor woordenschatlessen. *Toegepaste taalwetenschap in Artikelen* 69 (1), 9-23.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.

Hattie, J. (2003). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.

Jalango, M.R., & Slobak, M.J. (2010). Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. *Early Childhood Education Journal* 38, 421-429.

Kolb, D. (z.d.). *Leerstijlen*. Geraadpleegd op 13 september 2013, van: http://s01.qind.nl/userfiles/271/File/Kolb%20leerstijlen%20en%20werkvormen%20.pdf

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

Marzano, R.J. (2004). *Building Background Knowledge For Academic Achievement*. Alexandria: ASCD.

Marzano, R.J. (2011). *Wijs met woorden, een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal*. Vlissingen: Bazalt.

Medina, J. (2008). *Brain rules. 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*. Seattle: Pear Press .

Mortel, K. van de (2011). Toetstekst als leesgenre. *JSW 2*, 12-15.

Nation, I.S.P. (2009). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.

Nulft, D. van den, & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer.* Bussum: Coutinho.

Pearson, P., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contempory Educational Psychology* 8, 317-344.

Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij, procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen. Soest: Nelissen.*

Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.

Roser, N., & Juel, C. (1982). Effects of vocabulary instruction and reading comprehension. In Niles, J., & Harris, L. *New inquiries in reading research,* pp. 110-118. Rochester: National Reading Conference.

Schleppegrell, M.(2012). Academic Language in teaching and learning. Geraadpleegd op 16 juli 2015, van: http://www.webpages.uidaho.edu/~gatherco/deptmtg/2012-13/9-7-12/SChleppegrell_2012_Academic%20Language

Scott, J. A., & Nagy, W.E. (2004). Developing word consciousness. In Baumann, J. F. & Kame'enui, E. J. *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 201–217). New York: The Guilford Press.

Senge, P. (1992). *De vijfde discipline, de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Towards a R and D program in reading comprehension*. Arlington: Rand.

Sousa, D.A. (2005). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Sparks, D., & Hirsch, S. (2000). *A National Plan for Improving Professional Development*. Geraadpleegd op 3 juni 2015, van: http://www.nsdc.org/library/NSDCPlan.html

Stahl, S., & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56 (1), 72-110.

Stahl, S., & Nagy, W.E. (2012). *Teaching Word Meanings*. New York: Routledge.

Stevens, L., (1997). Basisbehoeften Stevens. Geraadpleegd op 11 februari 2015, van: https://www.google.nl/search?q=HTTPS://WWW.GOOGLE.NL/SEARCH%3FQ%3DBASISBEHOEFTEN%2BSTEVENS%26BIW&biw=1366&bih=644&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI5qLcobGfxwIVwRgsCh2AwgN9#tbm=isch&q=basisbehoeften+stevens&imgrc=JD90FwNT93alDM%3A

Stichting Leerplan Ontwikkeling (z.d.). *Activerende werkvormen*. Geraadpleegd op 2 augustus 2014, van: http://www.slo.nl/downloads/archief/activerende-werkvormen.pdf

Stichting Leerplan Ontwikkeling (z.d.). Basistaal. Geraadpleegd op 22 juni 2014, van: slo.nl/taalbeleid/schoolt/lijst/www.slo.nl/

Stichting Leerplan Ontwikkeling (z.d.). *Begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 10 juni 2014, van: http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Kerndoelenboekje./download

Stokmans, M.J.W, (2011). Schooltaal als struikelblok. *Didaktief* 1-2, 44.

Vernooy, K. (2007*). Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.

Vernooy, K. (2011). *Ontwikkelingen op het gebied van begrijpend lezen. Wat werkt?* Bazalt. Geraadpleegd op 16 januari 2015, via: www.bazalt.nl/recente.../889- artikel-jsw-jan-2011-begrijpend-lezen.html

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

Woude, H. van der (2015). *Leerrendementenoverzicht van LOVS toetsen*. Geraadpleegd op 15 juli 2015, van: http://www.onderwijsadvies.nl/media/742180/vaardigheidsscores-en-niveau-a-e-v7.pdf

Bijlage 1 Woordportfolio

Bron: eigen ontwerp naar voorbeeld van Marzano

Onderwerp:
Woord:
Omschrijving:

Tekening

Niveaus van woordbegrip

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

Onderwerp:
Woord:
Omschrijving:

Tekening

Niveaus van woordbegrip

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4

Bijlage 2 Herhaalactiviteiten

Bron: Marzano, R. (2011) Wijs met woorden. Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal.

Vrije associatie

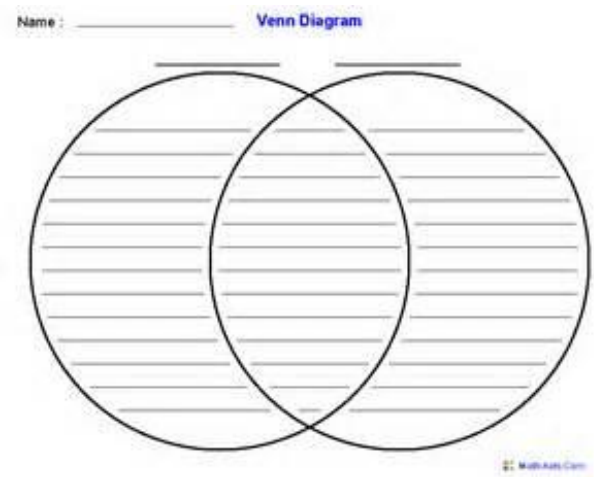
Leerlingen noemen woorden op die spontaan bij hen opkomen na het horen van een woord of begrip. Zo leren leerlingen verbanden te leggen tussen woorden die iets met elkaar te maken hebben

Doel:

Leerlingen verdiepen hun woordbegrip doordat ze nieuwe woorden/begrippen koppelen aan de nieuw aangeleerde woorden (=doelwoorden). Hierdoor breiden leerlingen de begripsrelaties naar de doelwoorden uit.

Begrippen vergelijken

Leerlingen kiezen zelf een aantal begrippen uit hun woordportfolio en noteren binnen tien minuten in twee- of viertallen de overeenkomsten en verschillen tussen de woorden/begrippen. Dit kan met behulp van een venndiagram (fig.11)



FIGUUR 3:VENNDIAGRAM

Doel:

Leerlingen verdiepen hun kennis door begrippen met elkaar te vergelijken waardoor overeenkomsten en verschillen zichtbaar worden. Hierdoor breiden leerlingen de begripsrelaties naar de doelwoorden uit.

Bijlage 3 Coöperatieve werkvormen

Bron:http://www.slo.nl/downloads/archief/activerende-werkvormen.pdf

4.7 Zinnen afmaken

doel	Luisterend begrippen oefenen actief luisteren bevorderen	**wanneer**	kern of einde les(senserie)
groepssamenstelling	individueel, in groepje, klassikaal	**duur**	20 minuten
voorbereiding: Een voorleestekst kiezen waarin een aantal (sleutel)begrippen ontbreken of in eigen uitleg selecteren welke begrippen de docent weglaat.			

Werkwijze

De docent laat steeds 'gaten' vallen tijdens het uitleggen. De leerling moet het gat in de zin aanvullen. Dat gat kan bijvoorbeeld slaan op een formule, een apparaat, een voorbeeld, een oorzaak, een begrip, een korte uitleg of een conclusie. De leerling vult het gat eerst individueel, daarna vergelijkt hij het in een groepje. Tenslotte worden de bevindingen van de leerlingen klassikaal besproken om het beste 'antwoord' te vinden.

3.2 Check-in-duo's

doel	Leerlingen controleren antwoorden op vragen. Leerlingen zijn eindverantwoordelijk.	**wanneer**	n.v.t.
groepssamenstelling	individueel-> tweetal -> klas	**duur**	n.v.t.
voorbereiding			

Deze werkvorm is zeer geschikt als je als docent snel de antwoorden wilt controleren op vragen waarbij maar één antwoord goed is. Bijvoorbeeld meerkeuzevragen of uitwerkingen van oefensommen.

Werkwijze

1. De eerste stap is individueel. Elke leerling voert de opdracht of opdrachten individueel uit.
2. De tweede stap is check-in-duo's. Elke leerling vergelijkt zijn antwoord(en) met die van een andere leerling. Mochten er verschillen zijn in hun antwoorden dan wordt er gezamenlijk naar het juiste antwoord gezocht.
3. Eventueel vindt deze stap nog eens plaats met een ander duo.
4. Daarna de laatste stap, de check-in-de-klas. Hierbij worden alleen die vragen beantwoord waarover binnen de duo's geen overeenstemming is bereikt. De andere leerlingen worden daarbij ook aangesproken.

4.5 Odd one out/Welk woord weg? [2]

doel	Begrippen classificeren	**wanneer**	midden of einde les(senserie)
groepssamenstelling	twee- of drietallen	**duur**	10-20 minuten
voorbereiding: ongeveer twintig begrippen over een onderwerp verzamelen. Rijtjes maken van drie of vier begrippen, waarbij steeds één er niet bij hoort.			

Werkwijze

Maak rijtjes met drie of vier woorden die schijnbaar bij elkaar horen. Dit kan op kaartjes of op het bord. Zorg ervoor dat in een reeks van vier, er steeds één niet bij hoort.

Aan de leerlingen natuurlijk de vraag uit te zoeken welk begrip, woord, persoon enzovoort er niet bij hoort. De leerlingen moeten uitleggen waarom juist dat antwoord wordt gekozen. Het is interessant als er meer dan één goed antwoord is, afhankelijk van de invalshoek waarmee je die vier woorden bekijkt.

4.6 Gatentekst

doel	Lezend begrippen oefenen	**wanneer**	midden of einde les(senserie)
groepssamenstelling	twee- of drietallen	**duur**	10 minuten
voorbereiding: Een tekst maken waarin een aantal (sleutel)begrippen ontbreken en kopiëren voor de leerlingen.			

Werkwijze

De leerlingen krijgen een tekst met daarin weggelaten woorden. De leerlingen moeten de ontbrekende woorden op de lege plekken invullen.

Variatie

- De weggelaten woorden staan in willekeurige volgorde onder de tekst.
- Op iedere lege plek staan twee woorden, de leerling moet kiezen welk woord het beste past.

4.19 Rug aan rug

doel	Begrippen beschrijven voor een ander	**wanneer**	einde les(senserie)
groepssamenstelling	tweetallen	**duur**	10 minuten
voorbereiding: schematische tekeningen (eventueel kopiëren uit de bijlage).			

Werkwijze

Twee leerlingen zitten rug aan rug. Leerling 1 heeft een lijst met sleutelbegrippen, Leerling 2 een tekening.

Leerling 2 beschrijft het onderdeel waar hij naar kijkt, leerling 1 probeert te raden om welk begrip het gaat.

4.18 Flash cards

doel	Controleren of begrippen begrepen zijn Misconcepties opsporen	**wanneer**	einde les(senserie)
groepssamenstelling	klassikaal	**duur**	10 minuten
voorbereiding: sets kaarten met steeds een begrip over een onderwerp			

Werkwijze

De leerlingen hebben een aantal kaarten. Op iedere kaart staat een begrip over het onderwerp van de (vorige) les(sen). De docent vertelt of stelt vragen over het onderwerp. De leerlingen houden de kaart met het begrip omhoog dat van toepassing is op het vertelde, of dat een antwoord vormt op de vraag.

Op deze manier kan de docent snel zien of de leerlingen het begrepen hebben en komt hij misconcepties goed op het spoor.

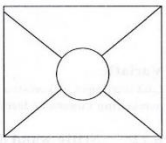
6.10 Placemat discussie

doel	Meningen en argumenten geven over een onderwerp, groepsdiscussie	**wanneer**	kern of einde les(senserie)
groepssamenstelling	viertallen	**duur**	30-50 minuten
voorbereiding:			

Dit is een goede samenwerkingsopdracht. In deze werkvorm wordt ieders bijdrage letterlijk zichtbaar.

Werkwijze

- Ieder groepje krijgt een A3 vel met daarop de volgende figuur. In het midden staat een cirkel met een diameter van ongeveer tien centimeter:



- In het midden (de cirkel) staat de opdracht, leerlingen moeten bijvoorbeeld associaties, verschillende gezichtspunten of verschillende oorzaken van een gebeurtenis noemen.
- Elk lid van de groep van vier krijgt een kleur viltstift. Iedere leerling maakt in zijn eigen vak de opdracht.
- Tenslotte licht iedere leerling zijn antwoord toe voor de rest van de groep.

4.8 Omschrijven

doel	Begrippen omschrijven	**wanneer**	midden of einde les(senserie)
groepssamenstelling	tweetallen	**duur**	10 minuten
voorbereiding: Een tekst maken waarin een aantal (sleutel)begrippen ontbreken en kopiëren voor de leerlingen.			

Werkwijze

- Maak een hele verzameling kaartjes met op de voorkant een begrip, apparaat, verschijnsel enzovoort. Op de achterkant staat de omschrijving van het begrip, apparaat, etcetera.
- De leerlingen werken in tweetallen. Iedere leerling krijgt een aantal kaartjes. Om en om laat een leerling de ander het begrip zien op de voorkant van het kaartje. De andere leerling moet een omschrijving geven van het begrip. Is deze omschrijving correct, dan krijgt die leerling het kaartje.
- De bedoeling is om zoveel mogelijk kaartjes te bemachtigen.

3.1 Denken-Delen-Uitwisselen

doel	Samen nadenken over een begrip of antwoord	**wanneer**	n.v.t.
groepssamenstelling	individueel-> tweetal -> klassikaal	**duur**	n.v.t.
voorbereiding			

Werkwijze

1. Denken: de leerling krijgt een vraag van de docent of moet een som oplossen of een begrip beschrijven. De leerlingen krijgen elk enige tijd om daar over na te denken.
2. Delen: nu vertellen de leerlingen elkaar wat hun antwoord of oplossing is. Ze kunnen met elkaar vergelijken en eventueel hun oplossing of antwoord bijstellen.
3. Uitwisselen: nu worden door de docent verschillende leerlingen aangewezen om hun antwoord te geven of hun oplossing op het bord te zetten. Aan de andere leerlingen wordt regelmatig om commentaar gevraagd.

Bijlage 4 Woordenschatspelen

http://www.slo.nl/downloads/archief/activerende-werkvormen.pdf

10.8 Bingo

doel	Voorkennis activeert, lesstof herhalen	**wanneer**	begin of einde les(censeerde)
groepssamenstelling	individueel, klassikaal	**duur**	20 - 30 minuten
voorbereiding: bingokaarten maken, vragen bedenken bij de woorden op de bingokaarten			

Werkwijze

- Maak bingokaarten met 12-25 vakjes. Schrijf in de vakjes woorden. Deze woorden kunnen begrippen, apparaten, eenheden, verschijnselen of Engelse/Franse/Duitse woordjes zijn. Elke leerling kan dezelfde bingokaart krijgen, maar je kunt ook verschillende bingokaarten uitgeven.
- De docent stelt de vragen en de leerlingen strepen de goede antwoorden door op de kaarten.
- Wie het eerst een rij, kolom of een volle kaart heeft roept BINGO!
- Het is verstandig om goed bij te houden welke antwoorden zijn geweest om valse bingo's te voorkomen.

10.1 Kruiswoordraadsels, woordzoekers, enzovoort

doel	Begrippen of woordjes (mvt) herhalen	**wanneer**	einde les(senserie)
groepssamenstelling	individueel, tweetallen	**duur**	10-20 minuten
voorbereiding: woordzoeker of kruiswoordraadsel maken (eventueel met software)			

Werkwijze

Leerlingen krijgen een puzzel (een woordzoeker bijvoorbeeld, zie onder).
Tijdens het maken oefenen ze met begrippen uit een hoofdstuk.
Gebruik eventueel software zoals: www.puzzlemaker. com of www.wiscocomputing.com of www.worksheetfactory.com

Voorbeeld

Vind de woorden!!

Ik zie het licht!

W	L	G	S	P	E	C	T	R	U	M	L	I	C	K
H	E	T	I	S	D	K	N	L	S	I	T	D	R	U
A	L	R	R	N	L	O	E	E	C	E	L	T	G	N
N	L	A	K	E	J	G	N	H	N	E	L	H	E	S
W	A	A	U	E	E	I	T	K	E	J	D	C	Z	T
K	U	R	A	I	L	S	L	B	E	O	I	I	I	M
R	E	D	P	P	T	I	L	T	O	R	N	L	C	A
N	E	S	A	R	N	E	J	R	H	E	O	T	H	T
T	P	C	A	H	G	R	A	K	R	C	E	I	T	I
N	E	L	H	E	C	R	A	R	H	R	E	W	S	G
E	E	L	I	T	F	S	E	A	G	E	C	R	V	W
N	H	P	O	N	E	T	T	L	T	R	I	I	E	U
J	S	N	I	I	S	D	O	O	R	N	O	D	L	A
U	L	T	R	A	V	I	O	L	E	T	A	E	D	L
K	J	I	L	R	U	U	T	A	N	I	G	L	N	B

blauw	spiegel	lichtstralen	kaars
groen	ultraviolet	witlicht	donker
licht	rechte	schaduw	spiegelbeeld
natuurlijk	lantaarnpaal	lijnen	rechtlijnig
rood	infrarood	kunstmatig	sterren
werkelijkheid	violet	gezichtsveld	spectrum

Bijlage 5 Tijdpad

Tijdpad	
Februari - Juli 2014	- literatuur verzamelen en bestuderen
Juli 2014	- verzamelen LOVS gegevens en analyseren
Week 36	- Leerlingen kruisen onbekende woorden aan op schooltaal- en doelwoordenlijst
Week 37	- Analyseren van woordenlijsten en selecteren van aan te bieden schooltaalwoorden - Woordportfolio's voor leerlingen kopiëren - Schooltaalwoorden omschrijven en illustreren op digibord
Week 38	- Start zesstappenaanpak Marzano volgens schema (tabel 4) - Collega's zesstappenaanpak demonstreren
Week 38 t/m 3 (2015)	- Zesstappenaanpak volgens schema uitvoeren - Schooltaalwoorden omschrijven en illustreren op digibord - Naast het consolideren van de woorden tijdens de herhalingsoefeningen laat ik de schooltaalwoorden terug komen tijdens alle schoolvakken - Bijhouden logboek - Met duo collega, studieverlofwaarnemer en parallel collega wekelijks reflecteren op de zesstappenaanpak
Week 40	- presentatie onderzoeksopzet team (PowerPointpresentatie)
Week 43	- herfstvakantie - hoofdstuk 1 en 2 PGO-verslag opsturen naar begeleiders en critical friends, feedback verwerken
Week 44	- leerlingen vullen leerlingvoortgangskaart in (1e controlemoment) - leerlingen passen aangeleerde woorden toe in zelf ontworpen zinnen - ik analyseer de schrijfproducten en de leerlingvoortgangskaarten - ik bespreek de leerlingvoortgangskaarten en schrijfproducten klassikaal na - op basis van de analyse van de leerlingvoortgangskaarten en de schrijfproducten van de leerlingen plan ik extra instructie- en oefenmomenten in om onbegrepen woorden te verhelderen
Week 49	- leerlingen vullen leerlingvoortgangskaart in (2e controlemoment) - leerlingen passen aangeleerde woorden toe in zelf ontworpen zinnen - ik analyseer de schrijfproducten en de leerlingvoortgangskaarten - ik bespreek de leerlingvoortgangskaarten en schrijfproducten klassikaal na - op basis van de analyse van de leerlingvoortgangskaarten en de schrijfproducten van de leerlingen plan ik extra instructie- en oefenmomenten in om onbegrepen woorden te verhelderen - hoofdstuk 1 en 2 PGO-verslag opsturen naar begeleiders en critical friends, feedback verwerken
Week 2 (2015)	- hoofdstuk 3 PGO-verslag opsturen naar begeleiders en critical friends, feedback verwerken
Week 52 – week 1	- kerstvakantie
Week 4	- afnemen Cito Begrijpend Lezen M8 - analyseren toetsgegevens

	Vervolg tijdpad
Week 7	- presentatie onderzoeksuitkomst (PowerPointpresentatie)
Week 9	- voorjaarsvakantie - hoofdstuk 4 PGO-verslag opsturen naar begeleiders en critical friends, feedback verwerken
Week 18 en 19	- meivakantie - hoofdstuk 5 en 6 PGO-verslag opsturen naar begeleiders en critical friends, feedback verwerken
Week 24	- presentatie PGO onderzoeksmarkt Fontys
Week 25	- inleveren toets PGO

Bijlage 6 Schooltaalwoordenlijst

slo.nl/taalbeleid/schoolt/lijst/www.slo.nl/

180 schooltaalwoorden

A
aangeven
aantasten
aantreffen
aanvaarden
aanvankelijk
achten
achtereenvolgens
achterhalen
afhankelijk zijn van
afnemen
anderzijds
B
baseren op
beheersen
behoorlijk
behoren tot/bij
beïnvloeden
beoordelen
beschikken over
beschouwen
beseffen
bestemd zijn voor
betrekkelijk
betrekking hebben op
bevatten
blijken
blz.
bovendien
C
ca.
combinatie, de
conclusie, de
conflict, het
consequentie, de
constateren
D
d.m.v.
dankzij
definitief
desnoods
dienen voor
dikwijls
diverse
E
een gebrek aan
een rol spelen
effect, het
eigenschap, de
elders
enerzijds
eventueel
F
factor, de
formaat, het
functie , de
G
gebruikelijk
gegeven, het
gelden voor
geleidelijk
geregeld
gering
gestructureerd
globaal
grondig
gunstig
H
hanteren
hoe... des te...
hoofdzakelijk
hoogstens
I
i.t.t.
immers
inclusief
indien
informatie
inhouden(= betekenen)
initiatief nemen, het
innemen(van ruimte)
intensief
interpreteren
invloed, de
K
kenmerk, het
L
leiden tot
M
m.a.w.
m.b.v.
maatregel, de
minimaal
N
nagaan
nauwelijks
noch... noch...
noteren
nuttig
O
o.a
officieel
ondanks
onderscheid, het
onderscheiden(= zien)
ondervinden
ontbreken
ontstaan
oorspronkelijk
oorzaak, de
opheffen
opvatting, de
overbodig
overeenkomst, de
overnemen
overvloed, de
overzichtelijk
P
periode, de
positie, de
principe, het
proces, het
profiteren
R
raadplegen
reeds
resultaat, het
risico lopen
S
samenhangen
schaars
sindsdien
sociaal
sprake zijn van
streven naar
symbool, het
systeem, het
T
tamelijk
ten koste gaan van
ten opzichte van
tevergeefs
toelichten
toepassen
trachten
type, het
U
uiteraard
uitkomst, de
uitsluitend
uitzondering, de
uniek
V
vanwege
vanzelfsprekend
variëren
vastleggen
vaststellen
verbinden
verhouding(getallen)
verklaren
vermelden
vermijden
veronderstellen
veroorzaken
verreweg
verrichten
verschaffen
verscheidene
verschijnsel, het
verstaan onder
vervaardigen
vervangen
verwerken in/tot
verwijderen
via
voldoen aan
volkomen
voltooien
voorkeur, de
voornaamste
voornamelijk
voorstel, het
voorzien zijn van
vormen
vrijwel
W
waarderen
waarnemen
weergeven
Z
z.s.m.
zelfstandig
zgn.
zich bevinden
zich onderscheiden van
zogenaamde
zowel...als

Bijlage 7 Leerlingvoortgangskaart

Bron: Marzano, R. (2011) Wijs met woorden. Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal.

woord	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
	Ik begrijp het woord nog niet.	Ik begrijp het woord een beetje.	Ik begrijp het woord.	Ik begrijp het woord heel goed!

Bijlage 8 Aangeleerde woorden in de onderzoeksperiode

106 woorden

Bron: slo.nl/taalbeleid/schoolt/lijst/www.slo.nl/ aangevuld met doelwoorden uit methoden

aantasten
aantreffen
aanvankelijk
betrekkelijk
betrekking hebben op
ca.
consequentie
d.m.v.
dikwijls
elders
enerzijds
functie
het gegeven
geregeld
gering
gestructureerd
hanteren
immers
interpreteren
noch….noch…
het principe
het proces
reeds
samenhangen
schaars
tamelijk
trachten
verschaffen
vervaardigen
verwerken tot
voldoen aan
voltooien
voorzien zijn van
de ambachtsman
het ambacht
bevloeien
profiteren
globaal
lieden 9
i.t.t.
mits
teneinde
keramiek
constateren
tamelijk
de staf
primitief
gestructureerd
de garderobe
factor
particulier
cipier
cilinder
citaat
recent
centrifuge
concreet
initiatief nemen
de infrastructuur
voorzieningen
voorzien van
officieel
de steekproef
de rede
complex
de export
de analyse
baseren op
aanvaarden
anderzijds
schaars/schaarste
barrière
frustratie
monument
het modem
zeulen
beteuterd
bedaard
gammel
actueel
de verschijning
praktisch
achten
horizon
oriënteren
omspannen
de instandhouding
terrein verliezen
deskundig
onzinnig
lokaal
patrouilleren
aanklampen
rein
delven
vroom(heid)
de kruistocht
de pelgrim
beschouwen
karavaan
verrijken
veronderstellen
z.s.m.
achterhalen
het verband (tussen..)
de verbeelding

Bijlage 9 Logboekgegevens

De resultaten uit het logboek maken het verloop van het onderzoeksproces inzichtelijk. Uit de notities in het logboek komen de volgende resultaten naar voren:

→ Het zoeken naar beeldmateriaal om de uitleg van woorden te ondersteunen heeft aanvankelijk veel tijd gekost. Tezamen met het bedenken van een passende omschrijving heeft dit de eerste weken circa 5 à 10 minuten per woord geduurd. Na ongeveer drie weken verloopt dit proces sneller.
→ Leerlingen blijken zeer vindingrijk in het maken van afbeeldingen bij abstracte woorden.
→ Leerlingen hebben plezier tijdens het tekenen en helpen elkaar bij het zoeken naar passende omschrijvingen voor woorden
→ Het grafisch weergeven van woorden door leerlingen neemt aanvankelijk twee keer zo veel tijd in beslag als de geplande drie minuten. Al na een week zijn de leerlingen hier vaardiger in waardoor de planning van drie minuten gehaald wordt. Tien leerlingen vinden het prettig om eerst de afbeelding te maken en daarna pas de omschrijving. Marzano (2004) geeft aan dat het maken van een afbeelding de leerling ook kan helpen om een passende omschrijving te vinden.
→ Door een piek aan buitenschoolse projecten en excursies in het najaar moet er regelmatig van de ingeplande woordenschatlessen afgeweken worden en komen er ongeveer acht lessen te vervallen.
→ Het toepassen van met name voegwoorden als *mits* en *teneinde* in een correcte zin is voor een achttal leerlingen een moeilijke opgave. Volgens Bonset en Hoogeveen (2010) is dit voor taalzwakke kinderen een lastige activiteit. Wat mij opvalt is dat de leerlingen die hier moeite mee hebben, leerlingen zijn leerlingen die niet graag in hun vrije tijd een boek lezen.
→ Het invullen van de leerlingvoortgangskaart (bijlage 6) doen de leerlingen heel serieus. Elf leerlingen zijn heel voorzichtig met het plaatsen van een aangeleerd woord onder het juiste pictogram. Zij twijfelen tussen het derde (Ik begrijp het woord) en vierde niveau (Ik begrijp het woord heel goed). Acht van de elf leerlingen krijgen inzicht in hun begripsniveau nadat ze zelf een zin maken met het desbetreffende woord. De andere drie leerlingen hebben meer oefening nodig. Deze krijgen ze door leerlingen op te zoeken die de nieuwe woorden goed begrijpen en waarmee ze nog niet eerder hun omschrijving van woorden uitgewisseld hebben.
→ De herhaalactiviteit '*begrippen vergelijken*' is gezien de hoge abstractiegraad van de schooltaalwoorden voor ongeveer twintig woorden lastig vorm te geven waardoor ik voor een verwerking kies waarbij leerlingen de woorden in zinnen verwerken.
→ De spelvormen (bijlage 4) worden met veel enthousiasme ontvangen. Vooral bingo is favoriet. Deze spelvorm doet een beroep op de begrijpend luistervaardigheid van de leerlingen. Ik geef een omschrijving weer en de leerlingen kijken op hun bingokaart of zij het begrip hebben genoteerd dat bij deze omschrijving past.
→ De leerkracht van de parallelgroep heeft na twee weken om organisatorische redenen afgezien van deelname aan het actieonderzoek. Ik vind dit heel jammer, aangezien ze voorafgaand aan het onderzoek heel enthousiast aan heeft gegeven mee te willen doen. Zij vond het lastig om in haar dagrooster tijd vrij te maken voor de zesstappenaanpak.
→ Tijdens de coöperatieve werkvormen waarbij leerlingen hun woordkennis verdiepen, zijn er een drietal leerlingen waarbij ik een sturende rol moet innemen, aangezien dit drietal moeite heeft om in een 'vrije situatie' tijd te besteden aan het verdiepen van woordkennis.
→ Het differentiëren op leerling niveau doet een beroep op mijn organisatorische competentie. Door leerlingen met een grotere kennis van schooltaal hebben tijdens de 2e stap -*het omschrijven van nieuwe begrippen*- andere opdrachten gekregen. Zij hebben naar tegenstellingen, synoniemen, metaforen en analogieën bij een begrip dat zij reeds kenden gezocht. Dankzij een tip van een critical friend heb ik deze leerlingen ook een beschrijving in eigen woorden laten maken bij een bekend begrip en een passende situatie bij het woord laten bedenken. De leerlingen hebben veel overleg gehad met medeleerlingen die de zelfde opdrachten hadden gekregen. Leuk om te zien dat leerlingen heel gedreven zijn in het zoeken naar nog meer synoniemen of tegenstellingen en elkaar

met plezier hun zinnen hebben voorgelezen.
→ Interactie tussen leerkracht en leerling tijdens de introductiefase waarin de leerlingen een nieuw begrip zelf omschrijven, heb ik als een onmisbare activiteit ervaren. Door in gesprek te gaan met leerlingen werd mij duidelijk dat sommige leerlingen nog geen juiste omschrijving hadden gevonden.
→ Collega's die mijn groep hebben waargenomen tijdens mijn afwezigheid zijn enthousiast over de zesstappenaanpak.
→ Ik heb veel positieve feedback gekregen van collega's over mijn onderzoek tijdens de Power point presentatie. Na de presentatie hebben veel collega's mij in de wandelgangen aangesproken over de nieuwe inzichten die zij hadden opgedaan over schooltaal.
→ Metaforen en analogieën zijn vanwege het hoge abstractieniveau van de schooltaalwoorden voor de meeste leerlingen te moeilijk.
→ Het woordbewustzijn en het woordeigenaarschap van leerlingen bleef niet beperkt tot de woordenschatlessen, maar breidde zich ook uit naar de overige vakgebieden. Leerlingen zijn gedurende de onderzoeksperiode veel alerter op onbekende woorden geweest dan voor de onderzoeksperiode. Leerlingen hebben hun best gedaan om zelf aan de hand van woorddelen de betekenis van een woord te achterhalen.
→ Tijdens het presenteren van mijn onderzoeksgegevens hebben alle collega's aangegeven dat er iets moet veranderen op school X om het begrijpend leesniveau te verbeteren. Dit heeft mij op het idee gebracht om mijn collega's een vragenlijst met vragen over woordenschat en begrijpend lezen voor te leggen. Dit heb ik gedaan op een studiedag waar alle collega's aanwezig waren. Op basis van de uitkomsten -die ik in het nieuwe schooljaar zal presenteren- wordt zichtbaar welke scholingsbehoefte het team heeft om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren.

Bijlage 10 Vaardigheidsscore, vaardigheidsniveau en score-interval Begrijpend lezen M7 en M8

Bron: Primair Onderwijs cito Volgsysteem Begrijpend lezen groep 7 en 8

M7 Begrijpend lezen: combinatie M7 Start + M7 Vervolg 1

Toetsscore	Vaardigheidsscore (CLIB)	Vaardigheidsniveau (A t/m E)	Vaardigheidsniveau (I t/m V)	Score-interval
0	-64	E	V	-102 – -26
1	-41	E	V	-60 – -23
2	-31	E	V	-44 – -17
3	-24	E	V	-35 – -13
4	-19	E	V	-28 – -9
5	-14	E	V	-23 – -6
6	-11	E	V	-19 – -3
7	-8	E	V	-15 – -1
8	-5	E	V	-12 – 1
9	-3	E	V	-9 – 3
10	-1	E	V	-7 – 5
11	1	E	V	-4 – 7
12	3	E	V	-2 – 9
13	5	E	V	0 – 10
14	6	E	V	1 – 12
15	8	E	V	3 – 13
16	10	E	V	5 – 14
17	11	E	V	6 – 16
18	12	E	V	8 – 17
19	14	E	V	9 – 18
20	15	E	V	10 – 19
21	16	E	V	12 – 21
22	17	E	V	13 – 22
23	19	E	V	14 – 23
24	20	E	V	15 – 24
25	21	E	V	17 – 25
26	22	E	V	18 – 26
27	23	E	V	19 – 27
28	24	E	V	20 – 29
29	26	D	V	21 – 30
30	27	D	V	22 – 31
31	28	D	V	24 – 32
32	29	D	V	25 – 33
33	30	D	V	26 – 35
34	31	D	V	27 – 36
35	33	D	IV	28 – 37
36	34	D	IV	29 – 38
37	35	C	IV	31 – 40
38	37	C	IV	32 – 41
39	38	C	IV	33 – 43
40	40	C	IV	35 – 44
41	41	C	III	36 – 46
42	43	C	III	37 – 48
43	44	C	III	39 – 50
44	46	B	III	41 – 52
45	48	B	III	42 – 54
46	50	B	II	44 – 57
47	53	B	II	46 – 59
48	55	A	II	48 – 62
49	58	A	I	51 – 66
50	62	A	I	53 – 70
51	66	A	I	57 – 76
52	71	A	I	60 – 82
53	78	A	I	65 – 92
54	89	A	I	70 – 108
55	113	A	I	73 – 153

M7 Begrijpend lezen: combinatie M7 Start + M7 Vervolg 2

Toetsscore	Vaardigheidsscore (CLIB)	Vaardigheidsniveau (A t/m E)	Vaardigheidsniveau (I t/m V)	Score-interval
0	-53	E	V	-88 – -18
1	-32	E	V	-49 – -15
2	-22	E	V	-34 – -10
3	-16	E	V	-26 – -5
4	-11	E	V	-20 – -2
5	-7	E	V	-15 – 1
6	-4	E	V	-11 – 4
7	-1	E	V	-8 – 6
8	2	E	V	-5 – 8
9	4	E	V	-2 – 10
10	6	E	V	0 – 11
11	8	E	V	2 – 13
12	9	E	V	4 – 15
13	11	E	V	6 – 16
14	13	E	V	8 – 17
15	14	E	V	9 – 19
16	15	E	V	11 – 20
17	17	E	V	12 – 21
18	18	E	V	14 – 23
19	19	E	V	15 – 24
20	21	E	V	16 – 25
21	22	E	V	17 – 26
22	23	E	V	19 – 27
23	24	E	V	20 – 28
24	25	E	V	21 – 30
25	26	D	V	22 – 31
26	28	D	V	23 – 32
27	29	D	V	25 – 33
28	30	D	V	26 – 34
29	31	D	V	27 – 35
30	32	D	V	28 – 37
31	34	D	IV	29 – 38
32	35	C	IV	30 – 39
33	36	C	IV	32 – 40
34	37	C	IV	33 – 42
35	39	C	IV	34 – 43
36	40	C	IV	35 – 44
37	41	C	III	36 – 46
38	43	C	III	38 – 48
39	44	C	III	39 – 49
40	46	B	III	41 – 51
41	47	B	III	42 – 53
42	49	B	II	44 – 55
43	51	B	II	45 – 57
44	53	B	II	47 – 59
45	55	A	II	49 – 61
46	57	A	I	51 – 64
47	60	A	I	53 – 67
48	63	A	I	55 – 70
49	66	A	I	58 – 74
50	70	A	I	61 – 79
51	74	A	I	64 – 84
52	80	A	I	68 – 91
53	87	A	I	73 – 101
54	98	A	I	79 – 117
55	122	A	I	84 – 160

B8/M8 Begrijpend lezen: combinatie Start + Vervolg 1

Toetsscore	Vaardigheids-score (CLIB)	B8 Vaardigheids-niveau (A t/m E)	B8 Vaardigheids-niveau (I t/m V)	M8 Vaardigheids-niveau (A t/m E)	M8 Vaardigheids-niveau (I t/m V)	Score-interval
0	-63	E	V	E	V	-105 – -22
1	-38	E	V	E	V	-58 – -19
2	-27	E	V	E	V	-41 – -13
3	-20	E	V	E	V	-31 – -8
4	-14	E	V	E	V	-24 – -5
5	-10	E	V	E	V	-19 – -1
6	-7	E	V	E	V	-14 – 1
7	-3	E	V	E	V	-11 – 4
8	-1	E	V	E	V	-8 – 6
9	2	E	V	E	V	-5 – 8
10	4	E	V	E	V	-2 – 10
11	6	E	V	E	V	0 – 12
12	8	E	V	E	V	2 – 14
13	10	E	V	E	V	4 – 15
14	12	E	V	E	V	6 – 17
15	13	E	V	E	V	8 – 18
16	15	E	V	E	V	10 – 20
17	16	E	V	E	V	11 – 21
18	18	E	V	E	V	13 – 22
19	19	E	V	E	V	14 – 24
20	20	E	V	E	V	16 – 25
21	22	E	V	E	V	17 – 26
22	23	E	V	E	V	18 – 28
23	24	E	V	E	V	20 – 29
24	26	E	V	E	V	21 – 30
25	27	E	V	E	V	22 – 31
26	28	E	V	E	V	24 – 33
27	29	E	V	E	V	25 – 34
28	31	D	V	E	V	26 – 35
29	32	D	V	E	V	27 – 37
30	33	D	V	E	V	29 – 38
31	35	D	V	D	V	30 – 39
32	36	D	V	D	V	31 – 41
33	37	D	IV	D	V	32 – 42
34	39	D	IV	D	V	34 – 43
35	40	C	IV	D	V	35 – 45
36	41	C	IV	D	IV	36 – 46
37	43	C	IV	D	IV	38 – 48
38	44	C	IV	C	IV	39 – 49
39	46	C	III	C	IV	41 – 51
40	47	C	III	C	IV	42 – 53
41	49	C	III	C	IV	44 – 55
42	51	B	III	C	III	45 – 57
43	53	B	III	C	III	47 – 59
44	55	B	II	B	III	49 – 61
45	57	B	II	B	III	51 – 64
46	59	B	II	B	II	53 – 66
47	62	A	II	B	II	55 – 69
48	65	A	I	A	II	57 – 73
49	68	A	I	A	I	60 – 77
50	72	A	I	A	I	63 – 81
51	77	A	I	A	I	66 – 87
52	82	A	I	A	I	70 – 94
53	90	A	I	A	I	75 – 105
54	102	A	I	A	I	82 – 122
55	127	A	I	A	I	86 – 168

B8/M8 Begrijpend lezen: combinatie Start + Vervolg 2

Toetsscore	Vaardigheids-score (CLIB)	B8 Vaardigheids-niveau (A t/m E)	B8 Vaardigheids-niveau (I t/m V)	M8 Vaardigheids-niveau (A t/m E)	M8 Vaardigheids-niveau (I t/m V)	Score-interval
0	-65	E	V	E	V	-110 – -20
1	-38	E	V	E	V	-59 – -16
2	-25	E	V	E	V	-41 – -9
3	-17	E	V	E	V	-30 – -4
4	-11	E	V	E	V	-22 – 0
5	-6	E	V	E	V	-16 – 4
6	-2	E	V	E	V	-11 – 7
7	2	E	V	E	V	-7 – 10
8	4	E	V	E	V	-3 – 12
9	7	E	V	E	V	0 – 14
10	10	E	V	E	V	3 – 16
11	12	E	V	E	V	5 – 18
12	14	E	V	E	V	8 – 20
13	16	E	V	E	V	10 – 22
14	18	E	V	E	V	12 – 23
15	19	E	V	E	V	14 – 25
16	21	E	V	E	V	15 – 26
17	23	E	V	E	V	17 – 28
18	24	E	V	E	V	19 – 29
19	26	E	V	E	V	20 – 31
20	27	E	V	E	V	22 – 32
21	28	E	V	E	V	23 – 34
22	30	D	V	E	V	25 – 35
23	31	D	V	E	V	26 – 36
24	33	D	V	E	V	28 – 38
25	34	D	V	E	V	29 – 39
26	35	D	V	D	V	30 – 40
27	37	D	IV	D	V	32 – 42
28	38	D	IV	D	V	33 – 43
29	40	C	IV	D	V	35 – 45
30	41	C	IV	D	IV	36 – 46
31	42	C	IV	D	IV	37 – 48
32	44	C	IV	C	IV	39 – 49
33	45	C	IV	C	IV	40 – 51
34	47	C	III	C	IV	42 – 52
35	48	C	III	C	IV	43 – 54
36	50	B	III	C	III	44 – 56
37	52	B	III	C	III	46 – 57
38	53	B	III	C	III	48 – 59
39	55	B	II	B	III	49 – 61
40	57	B	II	B	III	51 – 63
41	59	B	II	B	II	53 – 65
42	61	A	II	B	II	54 – 67
43	63	A	I	B	II	56 – 70
44	65	A	I	A	II	58 – 72
45	68	A	I	A	I	61 – 75
46	71	A	I	A	I	63 – 78
47	74	A	I	A	I	65 – 82
48	77	A	I	A	I	68 – 86
49	81	A	I	A	I	71 – 90
50	85	A	I	A	I	75 – 96
51	90	A	I	A	I	79 – 102
52	97	A	I	A	I	83 – 110
53	106	A	I	A	I	89 – 122
54	119	A	I	A	I	96 – 141
55	147	A	I	A	I	101 – 192

Bijlage 11 Leerrendementenoverzicht van LOVS-toetsen

http://www.onderwijsadvies.nl/media/742180/vaardigheidsscores-en-niveau-a-e-v7.pdf

Begrijpend lezen

Begrijpend lezen LOVS

	E3		M4		E4		M5		M6		M7		M8
A	≥ 8	+14	≥22	+6	≥28	+7	≥35	+5	≥40	+15	≥55	+10	≥65
B	-2 - 7	+15	13 - 21	+6	19 - 26	+8	26 - 33	+6	32 - 39	+14	46 - 53	+9	55 - 63
C	-11 - -3	+16	5 - 12	+6	10 - 18	+8	18 - 25	+7	25 - 31	+12	36 - 44	+8	42 - 53
D	-12 - -19	+17	-2 - 4	+5	3 - 9	+8	10 - 17	+8	18 - 24	+11	29 - 35	+7	36 - 41
E	≤ -20	+17	≤ -3	+5	≤2	+7	≤9	+8	≤17	+11	≤28	+6	≤34
gem	-1,7	14,4	12,7	5,6	18,3	7,1	25,4	6,5	31,9	12,4	44,3	11	55,3

Begrijpend lezen 3.0

	E3		M4		E4		M5*		E5*		M6		E6		M7		E7		M8
A	≤137	+17	≤154	+2	≤156														
B	118-131	+17	135-148	+4	140-151														
C	99-115	+17	118-131	+5	122-137														
D	83-96	+19	102-115	+7	110-120														
E	≤81	+18	≤99	+8	≤107														
gem	116,6	16,8	133,4	4,7	138,1														

* Verschijnt in schooljaar 2015-2016

Leerrendementenoverzicht
A-E Versie 7 – januari 2015

3