

LEERKRACHTVAARDIGHEDEN EN WOORDENSCHATONDERWIJS

Het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties

Inge Bulters & Anne Vermeer, Communicatie & Cultuur, Universiteit van Tilburg

1 Inleiding

Effectief woordenschatonderwijs is een belangrijke sleutel om schoolsucces te vergroten en taalachterstanden te verkleinen. Woorden zijn de dragers van betekenissen en nemen dus een cruciale positie in bij de kennisoverdracht in het onderwijs. Instructies en teksten worden niet begrepen, en opdrachten en oefeningen kunnen niet gemaakt worden als men een te geringe woordenschat heeft. Kennis van woorden en tekstbegrip hangen sterk samen. Uit onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op begrijpend lezen, blijkt dat woordenschat daarbij een belangrijke rol speelt (Bekius & Simis, 1997; Haest & Vermeer, 2005). Hoe meer woorden iemand kent, hoe makkelijker een tekst te begrijpen is. Als een tekst teveel onbekende woorden bevat, treedt er geen begrip op van de tekst. Daar komt nog bij dat wanneer een taalgebruiker veel woorden kent, hij de betekenis van onbekende woorden gemakkelijker uit de context kan raden (Mondria, 1996). Als een leerder weinig woorden kent, leert hij er bijgevolg ook weinig nieuwe bij.

Hoewel woordenschat dus erg belangrijk is voor schoolsucces, wordt pas sinds 2006 woordenschatonderwijs expliciet als doel genoemd in de Kerndoelen Primair Onderwijs (Ministerie OC en W, 2006). Kerndoel 12 gaat expliciet over woordenschatonderwijs:

‘De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder ‘woordenschat’ vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken’.

Onderzoek maakt duidelijk dat doelmatig gebruik van taal in leersituaties op veel scholen onder de maat is (Emmelot e.a., 2001; Bronnemans-Helmers & Vogels, 2003; Dagevos e.a., 2003). In de klassikale interactie worden problemen met de betekenissen van woorden zelden aan de orde gesteld: de leerlingen vragen niet en de docenten gaan niet na of de leerlingen de opgaven begrijpen (Hajer, 1996; Boonstra & Koop, 2002; Van den Boer, 2003; Elbers & De Haan, 2003). Woordenschatonderwijs zou veel effectiever kunnen worden vormgegeven. Onderzoek laat zien dat expliciet woordenschatonderwijs tot aanzienlijke verbeteringen in taal- en leesprestaties kan leiden (Damhuis, 1995; Appel & Vermeer, 1997; Vermeer, 2006).

2 Onderzoek naar leerkrachtvaardigheden in het basisonderwijs

Hoewel in veel eindrapportages van het onderwijskansenbeleid wordt gemeld dat er verbeteringen in leerkrachtvaardigheden worden geconstateerd (zie bijvoorbeeld Hoge-

boom, 2005), worden daar zelden of nooit empirische ondersteuning bij geleverd. Vaak gaat het alleen om anekdotische zelfrapportages van de opleiders. Empirisch onderzoek naar het effect van taalonderwijsstrainingen op de leerkrachtvaardigheden zelf is echter niet veel gedaan. Boonstra & Koop (2002) analyseerden (video)observaties van leidsters in peuterspeelzalen, opgenomen nadat die leidsters taalstimuleringscursussen gevolgd hadden, en constateren dat de daar geleerde vaardigheden niet in praktijk gebracht worden. Zij observeren dat er niet wordt ingegaan op begrip, er worden geen controlevragen gesteld, er wordt niet vastgesteld of het verhaal begrepen wordt, er wordt nauwelijks ingegaan op reacties van de leerlingen naar aanleiding van het verhaal, aan woordenschatontwikkeling wordt zelden aandacht besteed, er wordt zelden gecontroleerd of de instructie bij een werkje begrepen wordt, het werkje wordt zelden aangegrepen als een moment voor taalstimulering (Boonstra & Koop, 2002, 32).

Uitgebreide aandacht aan de verbetering van leerkrachtvaardigheden wordt ook geschonken door het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen (zie bijvoorbeeld Damhuis e.a., 2004). Het centrum richt zich met name op het voeren van taalverwervingsgerichte gesprekken. Onderzoek van Jansen e.a. (2006), dat was gericht op het verbeteren van die leerkrachtvaardigheden, laat echter zien dat het leerkrachtgedrag moeilijk te veranderen is. Zij concluderen dat na intensieve training er intensieve en deskundige coaching noodzakelijk zal blijven om gewenste veranderingen te bereiken. Droop e.a. (2005) vonden positieve effecten van een interventieprogramma voor de stimulering van beginnende geletterdheid. Deze en ook andere studies zijn echter effectstudies waarin leerkrachten of scholen met elkaar vergeleken worden, en met alleen een evaluatie achteraf. Het zijn geen implementatiestudies waarin de *verandering* in leerkrachtgedrag als gevolg van training onderzocht is, door zowel vóór als ná de training het gedrag te onderzoeken.

Ook Verhallen besteedt uitgebreide aandacht aan de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden op het gebied van woordenschat (Verhallen & Walst, 2001; Van den Nulft & Verhallen, 2002). In Verhallen & Van der Zalm (2005) is de vooruitgang van leerlingen gemeten bij de taalmethode voor kleuters *Piramide*. Deze werd gemeten bij twee verschillende werkwijzen waarin de leerkrachten getraind waren, namelijk met en zonder de werkwijze volgens *Met Woorden in de Weer* (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Bij beide aanpakken, op verschillende scholen uitgevoerd, blijken de leerlingen significant vooruit te gaan. Gegeven de gemiddelde scores op de voor- en natoetsen in dit onderzoek lijkt ook de interactie tussen vooruitgang en beide aanpakken significant te zijn. Dat zou dan betekenen dat de aanpak van *Met Woorden in de Weer* significant beter werkt, maar het artikel vermeldt niet of deze analyse is uitgevoerd. Samengevat, er is in de verschillende onderzoeken in het basisonderwijs wel gekeken of er een effect van een bepaalde onderwijsaanpak te vinden is bij de leerlingen. Maar in geen van de ons bekende onderzoeken wordt het leerkrachtgedrag zelf zowel vóór als ná de vaardigheidstraining bevraagd of geobserveerd, om te onderzoeken of er daadwerkelijk verbetering optreedt in de leerkrachtvaardigheden.

Het onderzoek in dit artikel gaat bij vier leerkrachten op een basisschool na in hoeverre training van de woordenschatmethodiek volgens *Met Woorden in de Weer* daadwerkelijk leidt tot verandering van het leerkrachtgedrag in de klas, en in hoeverre hun leerlingen daarvan profiteren. Het onderzoek zich op twee vraagstellingen:

1. *Heeft een intensieve leerkrachtvaardigheidstraining een positief effect op het leerkrachtgedrag ten aanzien van het woordenschatonderwijs in de klas?*
2. *Heeft een dergelijke training een positief leereffect op de woordkennis van de leerlingen?*

3 De aanpak van 'Met Woorden in de Weer'

Van den Nulft & Verhallen (2002) ontwikkelden een gestructureerde manier om nieuwe woorden expliciet en intentioneel te onderwijzen. Aan de hand van hun boek 'Met Woorden in de Weer' en een cursusmap geven zij een intensieve tweedaagse, teamgerichte leerkrachtvaardigheidstraining. Uitgangspunt van hun aanpak is dat deze is in te passen in bestaande methoden, zodat gericht woordenschatonderwijs deel uit gaat maken van alle te geven vak- en vormingsgebieden en deze daarmee een dagelijkse routine gaat worden in elke klassensituatie. De aanpak sluit aan op principes als *labeling*, *categorisering* en *netwerkopbouw* van woorden (Schmitt, 2000; Read, 2004), en is in grote lijnen gebaseerd op algemeen aanvaarde principes van woorden leren en onderwijzen, met fasen als *voorbewerken*, *semantiseren*, *consolideren* en *controleren* (Verhallen & Verhallen, 1994; Nation, 2001). Daarnaast is er aandacht voor aspecten als selectie van woorden (Van de Guchte & Vermeer, 2003), taalleerstrategieën (Schmitt, 1997; Van de Guchte, 2002), en interactievaardigheden (Teunissen & Hacquebord, 2002). Tijdens de intensieve tweedaagse scholing is er steeds een afwisseling tussen de theoretische aspecten hierboven genoemd en het praktisch toepassen door te oefenen met woorden. De opzet van de training voldoet hiermee wat betreft het onderdeel praktijkgerichtheid aan de kwaliteitseisen voor nascholing Nederlands als tweede taal (Stortelder & Van Aanholt, 1998; Teunissen & Hacquebord, 2002).

Na de training starten alle leerkrachten van een school met een implementatietraject. Gedurende de eerste weken wordt er geoefend met één woordcluster (drie woorden die samen met een gekend woord een logisch woordcluster vormen) per leerkracht per week. Dit wordt geleidelijk uitgebreid naar vijf woordclusters per week per groep. Tijdens de implementatie is er een verplichte begeleiding door speciaal hiervoor getrainde schoolbegeleiders. Het minimumpakket bestaat uit twee klassenbezoeken per leerkracht en twee begeleide vergaderingen. Deze aanpak richt zich direct op het vergroten van de leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Het uiteindelijke doel is middels effectief en gericht woordenschatonderwijs de woordenschat van de leerlingen te vergroten. In de hiernavolgende paragraaf wordt het onderzoek beschreven waarin is nagegaan in hoeverre de training van de woordenschatmethodiek volgens *Met Woorden in de Weer* daadwerkelijk leidt tot verandering van het leerkrachtgedrag in de klas, en in hoeverre leerlingen daarvan profiteren.

4 Opzet en uitvoering van het onderzoek

Om het effect van vaardigheidstraining op het gedrag van leerkrachten in het basisonderwijs na te gaan is ervoor gekozen om zowel vóór als na de training een woordenschatles te observeren en de leerkrachten over hun woordenschatonderwijs te bevragen. Daarnaast is van de woordenschatles vóór, en die ná de training, door middel van een voor- en natoets bij de leerlingen, nagegaan in hoeverre zij de aangeboden woorden inderdaad geleerd hebben. Het onderzoeksdesign bestaat met andere woorden uit een voormeting van de vaardigheden, de ingreep (de leerkrachtvaardigheidstraining 'Met woorden in de weer') en een nameting. Zowel de voormeting als de nameting bestaan dus elk weer uit een pretest-posttest design. Daarbij omvatten zowel de voor- als de

nameting elk drie subonderdelen: een voortoets woordenschat (vóór de les), de observatie/het gesprek met de betrokken leerkrachten en een natoets woordenschat (na de les), die gelijk is aan de voortoets woordenschat, om de vooruitgang van de leerlingen te meten. Op deze wijze kan de vooruitgang in vaardigheden van de leerkracht gemeten worden door de observaties vóór en ná de training met elkaar te contrasteren. Bovendien kan de vooruitgang in het effect van die training onderzocht worden, door de leerwinst van de leerlingen van de les vóór de training (de voormeting) te vergelijken met de leerwinst van de les die ná de training gegeven werd (de nameting).

4.1 Proefpersonen

De leerkrachten en leerlingen zijn afkomstig van een school, hier *Het Kompas* genoemd, met ongeveer 170 leerlingen, in één van de vier grote steden van Nederland. De school is de enige gekleurde school in de wijk. In 2005 had 58% van de leerlingen een wegingsfactor van 1.90, en 6% een wegingsfactor van 1.25. Belangrijke etnische groepen op school zijn Surinamers (40%) en Marokkanen (19%). De school loopt wat achter op het terrein van onderwijsvernieuwingen. Om het onderwijs structureel te verbeteren en omdat er sprake is van grote taalachterstanden, is er in 2005 onder begeleiding van de lokale schoolbegeleidingsdienst een taalbeleidsplan geschreven en vastgesteld (*Het Kompas*, 2005). Eén van de actiepunten uit dat taalbeleidsplan is om met het gehele team gezamenlijk de leerkrachtvaardigheidstraining 'Met woorden in de weer' te gaan volgen, met als doel om gezamenlijk te gaan werken aan de verbetering van het woordenschatonderwijs in alle vakken.

Vier leerkrachten van *Het Kompas* waren bereid om aan dit onderzoek mee te werken. Deze leerkrachten zijn respectievelijk werkzaam in groep 2, groep 5, groep 6 en groep 7. De leerkracht van groep 2 werkt het langst op deze school. Ze is een ervaren kleuterleidster. De leerkracht van groep 5 is een zgn. zij-instromer en werkt sinds vijf jaar op *Het Kompas*. De leerkracht van groep 6 is de jongste en heeft vijf jaar onderwijservaring. Tot slot heeft de leerkracht van groep 7 enkele jaren ervaring in de groepen 2 t/m 7. Aan het begin van dit onderzoek stond zij echter nog maar een paar weken voor groep 7. Zij en de leerlingen moesten elkaar nog eerst beter leren kennen. Deze leerkracht is ook de enige van de vier die parttime werkzaam is. Zij heeft, als enige van de vier, in het verleden reeds een algemene NT2-nascholingscursus op HBO-niveau gevolgd.

In de vier groepen hebben in totaal 66 leerlingen met alle voor- en natoetsen meegedaan: 9 uit groep 2, 17 uit groep 5, 16 uit groep 6 en 24 uit groep 7.

4.2 Instrumenten

Voor de onderzoeksvraag naar het leerkrachtgedrag hebben de vier leerkrachten twee keer een klassenbezoek gehad en is met hen twee keer een individueel interview gehouden. Het eerste klassenbezoek en interview was bedoeld om het leerkrachtgedrag voorafgaand aan de training te meten. Het tweede klassenbezoek en interview heeft een paar maanden na de training plaatsgevonden. Het doel van de tweede ronde was om vast te stellen wat er in het leerkrachtgedrag na de training al dan niet is veranderd. Bij de observaties en interviews is gebruik gemaakt van een vaste lijst met observatiepunten en interviewvragen. De items uit de vragenlijst hebben als hoofdbron de lijst met 'leerkrachtcompetenties woordenschatonderwijs' van Van den Nulft & Verhallen (2005),

aangevuld met items op basis van de *Kijkwijzer woordenschat* (HCO, 2002) en *Trucs om taal te leren* (Van de Guchte, 2002).

De interviewvragen hebben betrekking op de in paragraaf 3 genoemde aspecten met betrekking tot het selecteren van woorden, het hanteren van strategieën, en de wijze van consolideren, controleren en registeren (in totaal 26 vragen). Voorbeelden van interviewvragen zijn: “Passen de gekozen woorden in een woordcluster?”, “Is er bij de selectie sprake van verschillende soorten betekenisrelaties?”, “Is er vooraf nagedacht hoe het geselecteerde woord het beste kan worden aangeboden en inge oefend?” (bij selecteren); “Hoe en waaruit worden de herhalingsoefeningen gekozen?”, “Welke activiteiten worden hierbij gehanteerd?” (bij consolideren); “Wordt er gecontroleerd, en zo ja, hoe?”, “Wordt er herhaald als blijkt dat de woorden (nog) onvoldoende worden beheerst?” (bij controleren).

De observatiepunten tijdens de les betreffen aspecten van voorbereken, semantiseren en consolideren (in totaal 12 aspecten). Voorbeelden van observatiepunten zijn: “Wordt er bij de start van de les een ‘netwerkje’ geopend?” (bij voorbereken); “Worden de ‘uitjes’ (uitleggen, uitvoeren, uitbreiden, uitproberen) gebruikt?”, “Worden strategieën als raden, voorspellen en omschrijven gebruikt?”, “Worden de betekenisrelaties met andere woorden scherp in beeld gebracht?”, “Hoe vaak gebruikt de leerkracht zelf het woord?” (bij semantiseren). Voor de volledige vragenlijsten met kort samengevat de gegeven antwoorden en de uitkomsten van de observatiepunten met de beoordelingen per leerkracht, zie Bulters (2006), bijlage 1.

Bij de verwerking van de vragen en observaties is een vierpuntsschaal gehanteerd: 0=komt niet of slechts zelden voor; 1=komt enigszins voor; 2=voldoet aan de eisen op basisniveau; en 3=voldoet aan de eisen op ervaren niveau. Daarbij is ‘basis’ resp. ‘ervaren’ gedefinieerd aan de hand van de door Van den Nulft & Verhallen (2005) ontwikkelde lijst *Leerkrachtcompetenties woordenschatonderwijs*. Dit deel van het onderzoek is kwantitatief van aard, en de antwoorden van de leerkrachten en de observaties zijn ook kwalitatief verwerkt in de tekst hierna.

Voor de tweede onderzoeksvraag zijn er bij de leerlingen uit de groepen van de deelnemende leerkrachten woordomschrijvingstaken afgenomen. Eerst een ronde voorafgaand aan de training (de voormeting). Vóór de te geven woordenschatles is van vijftien tijdens de lessencyclus aan te bieden woorden vastgesteld of de leerlingen deze al wel of juist niet konden omschrijven (=voortoets). Een paar lesdagen na afloop van de les hebben de leerlingen dezelfde vijftien woorden nogmaals moeten beschrijven (=natoets). Door de voor- en natoets met elkaar te vergelijken, kan worden vastgesteld wat hier de *leerwinst* is geweest. *Leerwinst* is hier gedefinieerd als het percentage woorden dat de leerlingen onthouden hebben van het aantal bij eerste meting onbekende woorden ($\text{leerwinst} = \frac{\text{natoets-voortoets}}{\text{maximum score-voortoets}}$, zie Appel & Vermeer, 1997, 48). Drie maanden na de training, nadat de leerkrachten enige tijd met de werkwijze van ‘Met woorden in de weer’ hadden kunnen oefenen, heeft een dergelijke ronde met een voortoets, lessencyclus en natoets, nogmaals plaatsgevonden (de nameting). De betrokken leerkrachten hebben hiervoor wederom vooraf een lijst met twaalf tot vijftien woorden met betekenisomschrijving aangeleverd.

Bij de woordomschrijvingstaak is aan de leerlingen gevraagd van een gegeven woord zo goed en duidelijk mogelijk mondeling de betekenis uit te leggen. De antwoorden zijn op een driepuntsschaal beoordeeld: 0=geen of een foute betekenisomschrijving; 1=een te ruime/te beperkte betekenisomschrijving of een betekenisomschrijving zoals die niet in de les is aangeboden; 3=een juiste betekenisomschrijving zoals die in de les aan de

orde is gesteld. Van de voor- en natoets na de training (de nameting) is op dezelfde wijze als vóór de training (de voormeting) weer de leerwinst berekend. Door de leerwinsten van de toetsen vóór en na de training met elkaar te vergelijken, kan er een antwoord worden gegeven op de tweede onderzoeksvraag. Leerlingen die bij één van de vier metingen afwezig waren, zijn uiteindelijk buiten dit onderzoek gelaten. In totaal hebben 66 proefpersonen uit vier groepen aan alle door de onderzoeker mondeling afgenomen toetsen meegewerkt.

Belangrijk is dat de gekozen woorden in de voormeting (vóór de training) gemiddeld niet veel moeilijker zouden zijn dan de woorden in de nameting (ná de training). Als dit wel geval zou zijn, zou het verschil in leerwinst ook verklaard kunnen worden door het feit dat er in de nameting meer relatief eenvoudige woorden zijn aangeboden. Om die reden is de moeilijkheidsgraad van de bevroegde woorden onderzocht met behulp van het woordenschat-analyseprogramma MLR (*Maat voor Lexicale Rijkdom*, Vermeer, 2000). Voor alle vier de groepen geldt dat de woorden in de toetsen ná de training iets moeilijker waren dan de woorden in de toetsen vóór de training. De precieze moeilijkheidsgraden zijn te vinden in Bulters (2006), bijlage 4.

5 Resultaten

De eerste onderzoeksvraag (zie paragraaf 2) luidt als volgt: *Heeft de tweedaagse training 'Met woorden in de leer' een positief effect op het leerkrachtgedrag ten aanzien van het woordenschat-onderwijs in de klas?* Om deze vraag te beantwoorden, zijn de geobserveerde en geïnterviewde aspecten in categorieën ondergebracht en beoordeeld op vierpuntsschalen zoals in de vorige paragraaf aangegeven. In Tabel 1 is per leerkracht voor elk van de zes categorieën de absolute score gegeven van de beoordeling. Onder de absolute score staat tussen haakjes aangegeven de beoordeling in percentage van de vereiste score voor het *basisniveau* volgens de lijst van Van den Nulft & Verhallen. In kolom 1 is tussen haakjes de vereiste score voor dat *basisniveau* per categorie aangegeven. Met 'voor' en 'na' worden de resultaten van respectievelijk vóór en na de training bedoeld. Met 'toename' resp. 'verlies' wordt de vaardigheidstoename respectievelijk het verlies van vaardigheden bedoeld. Zo is in de tabel bijvoorbeeld te zien dat de leerkracht van groep 7 wat betreft het aspect 'Voorbewerken' in de woordenschatles vóór de training 0 punten scoorde, en op de woordenschatles die zij na de training gaf scoorde zij 6 punten, waarmee zij ruim boven het *basisniveau* volgens de lijst van Van den Nulft & Verhallen presteerde (6 punten, 150% komt overeen met het *ervaren niveau*). Wat betreft het aspect 'Semantiseren' scoorde dezelfde leerkracht in de les vóór de training 2 punten, en in de les na de training 12 punten. Haar vaardigheid ging dus wel sterk vooruit (toename=72%), maar zij bereikte met de score van 12 punten (86%) nog niet het vereiste *basisniveau* van 14 punten (=100%). Hierna worden de scores uit de tabel besproken, waarbij steeds ook de kwalitatieve gegevens uit de observaties en de interviews meegenomen worden.

Zoals uit Tabel 1 blijkt, is bij het onderdeel *woordselectie* de vaardigheidstoename bij de verschillende leerkrachten ongeveer gelijk (variatie tussen de 31% en 47%). Alle leerkrachten hebben bij het onderdeel *woordselectie* hun vaardigheden vergroot, maar ze presteren nog geen van allen op het gewenste basisniveau. Uit een nadere analyse van de gegevens bij de nameting blijkt dat geen van de leerkrachten punten heeft behaald voor het selecteren van woorden op grond van pregnante context en dat zij nog geen

rekening houden met differentiatie bij de woordselectie. Met uitzondering van de leerkracht van groep 7 weten ze niet of de leerlingen de aangeboden woorden aan het eind van de cyclus receptief dan wel productief moeten beheersen. Alle leerkrachten voldoen wel aan het voor het basisniveau vereiste aantal woordclusters van twee per week. De leerkrachten van groep 5 en 7 hebben goede woordclusters kunnen maken. Met uitzondering van de leerkracht van groep 7 hebben de leerkrachten geen moeite meer om alleen de vooraf geselecteerde betekenis van een woord aan te bieden. Over de wijze van het aanbod en inoefening wordt nu voorafgaand aan de les door alle leerkrachten goed nagedacht.

Tabel 1: Gemiddelde scores op de vaardigheidscategorieën voor en na de training, per leerkracht

	Groep 7		Groep 6		Groep 5		Groep 2	
	Voor	na	voor	na	voor	na	voor	na
Woordselectie 16 items (basisniveau=32)	5 (16%)	19 (59%)	7 (22%)	17 (53%)	3 (9%)	18 (56%)	7 (22%)	17 (53%)
	toename=43%		toename=31%		toename=47%		toename=31%	
Voorbewerken 2 items (basisniveau=4)	0 (0%)	6 (150%)	0 (0%)	3 (75%)	3 (75%)	6 (150%)	1 (25%)	5 (125%)
	toename=150%		toename=75%		toename=75%		toename=100%	
Semantiseren 7 items (basisniveau=14)	2 (14%)	12 (86%)	3 (21%)	11 (78%)	6 (43%)	14 (100%)	3 (21%)	12 (86%)
	toename=72%		toename=57%		toename=57%		toename=65%	
Consolideren 6 items (basisniveau=12)	5 (42%)	6 (50%)	8 (67%)	7 (58%)	5 (42%)	7 (58%)	2 (17%)	5 (42%)
	toename=8%		afname=9%		toename=16%		toename=45%	
Controleren 4 items (basisniveau=8)	2 (25%)	2 (25%)	2 (25%)	3 (37%)	2 (25%)	3 (37%)	1 (12%)	3 (37%)
	gelijk		toename=12%		toename=12%		toename=25%	
Registreren 3 items (basisniveau=6)	3 (50%)	6 (100%)	3 (50%)	0 (0%)	2 (33%)	4 (67%)	1 (17%)	3 (50%)
	toename=50%		afname=50%		toename=34%		toename=33%	

Bij het onderdeel *voorbewerken* is de vaardigheidstoename het grootst. De leerkracht van de groepen 5 en 7 halen hier na de training een score die past bij het *ervaren niveau*. Ook de leerkracht van groep 2 is na de training inmiddels verder dan het basisniveau.

Bij het *semantiseren* valt op dat de leerwinst hier groot is, met een variatie van tussen de 57% en 72%. De leerkracht van groep 5 heeft bij de les na de training met een score van 100% voor dit onderdeel het basisniveau behaald. De leerkracht van groep 6 heeft na de training een forse vaardigheidstoename behaald bij het inzichtelijk maken van de betekenisrelaties met andere woorden en bij de wijze waarop zij de woordvelden inmiddels op ervaren niveau samenstelt. De leerkracht van groep 5 is na de training in staat om op ervaren niveau de betekenisrelaties scherp in beeld te brengen. De leerkracht van groep 7 moet daaraan nog werken, alsook aan het vooraf nadenken of er ondersteunend materiaal kan worden ingezet en op het meer variëren van de mogelijk-

heden om betekenissen aan te leren en in te oefenen. De leerkracht van groep 2 scoort nog laag op het aandacht geven aan de interactie met de leerlingen over de woorden en woordbetekenissen.

Bij het *consolideren* is de vaardigheidstoename na de training nog erg gering (een variatie in vaardigheidstoename van tussen de -9% en 45%). Hoewel de leerwinst bij de leerkracht van groep 2 het grootst is, behaalt ook zij niet het basisniveau. De leerkracht van groep 6 scoorde bij de voormeting hoger dan bij de nameting. Zij heeft het gebruik van het woordleerschrift (tijdelijk) afgeschaft en daarvoor in de plaats bijna geen nieuwe vormen van consolideren in haar lessen ingepast. De leerkracht van groep 7 heeft nog te weinig lestijd vrij kunnen maken voor consolideeroefeningen. Alle leerkrachten zijn ook na de training nog niet in staat goed te differentiëren.

Geen van de leerkrachten bereikt na de training bij het onderdeel *controleren* het vereiste basisniveau. Bij de implementatie in de praktijk is aan dit onderdeel nog geen specifieke aandacht gegeven. Toch is hier al wel sprake van een geringe vaardigheidstoename. Deze is bij de leerkracht van groep 2 met 25% het grootst. Zij maakt na de training bij het controleren nu wél een onderscheid tussen het receptief en productief beheersingsniveau. Na de training controleren de leerkrachten van groep 5 en 6 nu ook de woorden uit eerdere clusters.

De vaardigheidstoename bij de *registratie* varieert van -50% tot 50%. Opvallend is hier de achteruitgang bij groep 6. Dit valt te verklaren door het (tijdelijk) afschaffen van het woordleerschrift. Na de training wordt door de leerkrachten van groep 2, 5 en 7 in de (groeps)map de clusters en de woordenlijstjes met betekenisomschrijving goed bijgehouden.

De tweede onderzoeksvraag is gericht op het leereffect bij de leerlingen als gevolg van de training van de leerkrachtvaardigheden. De vraag luidt als volgt: *Heeft de training van leerkrachten een positief leereffect op de woordkennis van leerlingen?* Om dit te onderzoeken is eerst van alle leerlingen de leerwinst berekend van de lessen die vóór de training gegeven waren (de voormeting) en van de lessen die ná de training gegeven waren (de nameting). Tabel 2 geeft een overzicht per groep van de leerwinst van de les vóór de training en de leerwinst van de les na de training.

Tabel 2: *Gemiddelde leerwinst en sd's per groep voor en na de training (n=aantal proefpersonen)*

Groep	Leerwinst vóór training	sd	Leerwinst na training	sd
2 (n=9)	8,9	12,0	38,0	17,5
5 (n=17)	6,7	11,6	18,0	9,6
6 (n=16)	10,8	9,9	38,6	12,9
7 (n=24)	7,2	10,3	52,3	20,2
gemiddeld	8,2	10,7	38,2	20,6

Opvallend aan Tabel 2 is dat de gevonden leerwinst vóór de training van de leerkrachten buitengewoon laag is, in alle vier de groepen. Ter vergelijking: dergelijke percentages (minder dan 10%) worden doorgaans in onderzoek naar *incidentele* verwerking van woorden uit de context gevonden, of in niet-expliciet onderwijs (Mondria, 1996). Met andere woorden: vóór de training hadden de woordenschatlessen van deze leerkrachten geen noemenswaardig effect, want de leerlingen leerden weinig of geen van de doelwoorden. Gemiddeld worden in expliciete onderwijscondities zoals in dit

onderzoek percentages van 30 à 50% gevonden (Appel & Vermeer, 1997). Na de training van de leerkrachten komen de percentages van de leerwinst van hun lessen meer overeen met die gemiddelden, zij het dat groep 5 daar nog steeds v er onder zit. Een ander opvallend punt is dat de standaarddeviaties hoog zijn. Niet alle leerlingen profiteren dus in gelijke mate van het onderwijs. Dit hangt mogelijk samen met een observatie die hierboven al naar voren kwam, namelijk dat ook na de training geen van de leerkrachten in staat was om goed te differentiëren.

Om na te gaan of de training een significant effect heeft gehad op de leerwinst van de leerlingen zijn de winstpercentages van de groepen met behulp van een variantie-analyse onderling vergeleken. Daaruit blijkt dat de toename van de leerwinst bij alle groepen significant is ($F_{(1,62)}=132.915$, Sig. of $F=.000$). Met andere woorden: alle groepen gaan significant vooruit. Verder is de interactie 'leerwinst voor/na training' * 'groep' ook significant ($F_{(3,62)}=10.880$, Sig. of $F=.000$). Met andere woorden: sommige groepen gaan significant meer vooruit dan andere. Uit een Post Hoc Test (Bonferroni) blijkt dat het groep 5 is die significant minder winst heeft geboekt dan de andere drie groepen.

Tenslotte is, vanwege de hoge standaarddeviaties in Tabel 2, nog nagegaan of met name taalsterke dan wel taalzwakke leerlingen profiteren van de training van de leerkrachtvaardigheden. Daartoe zijn de leerlingen per groep op basis van hun scores op curriculum-onafhankelijke Cito-toetsen in taalzwakke (percentielscores A en B) en taalsterke leerlingen (percentielscores C of hoger) verdeeld. Uit een variantie-analyse (met als factoren 'leerwinst voor/na training' en 'taalsterk/taalzwak') komt naar voren dat de hele groep significant vooruit is gegaan ($F_{(1,64)}=110.346$, Sig. of $F=.000$). Het interactie-effect tussen de 'leerwinst voor/na training' en 'taalsterk/taalzwak' is niet significant: ($F_{(1,64)}=1.766$, Sig. of $F=.189$). Dit betekent dat de taalsterke en de taalzwakke leerlingen even hard vooruit zijn gegaan. Genoemde resultaten komen ook naar voren uit analyses met elke groep afzonderlijk.

6 Conclusies en discussie

In dit onderzoek is nagegaan in hoeverre training van de woordenschatmethodiek volgens *Met Woorden in de Weer* daadwerkelijk leidt tot verandering van het leerkrachtgedrag in de klas, en in hoeverre leerlingen daarvan profiteren. Gebleken is dat de leerkrachtvaardigheden, in de relatief korte termijn van drie maanden, bij de vier leerkrachten op deze school sterk is verbeterd, van gemiddeld 28% naar 68% van het gewenste basisniveau op de zes onderzochte categorieën *selecteren, voorbereken, semantiseren, consolideren, controleren en registreren*. De leerlingen leken daarvan te profiteren, omdat hun leerwinst op de woordenschattoetsen steeg van gemiddeld 8% v oor, naar 38% n a de training van hun leerkrachten. Daarbij bleek de leerwinst in groep 5, met 18% n a de training, significant lager dan die van de andere drie groepen. Bij de voormeting in de lessen v oor de training was er, ondanks de inspanningen van de leerkrachten, dus feitelijk alleen sprake van incidenteel leren. Een gerichte training was voor deze leerkrachten dus wel heel erg noodzakelijk. Gegeven de relatief nog lage vaardigheden van de leerkrachten (geen van hen behaalt na de training het vereiste *basisniveau* volgens Van den Nulft & Verhallen, 2005) en gegeven de nog maar lage leerwinst (38%) van de leerlingen na de training, geldt ook voor deze school de conclusie van Jansen e.a. (2006)

dat er na intensieve training nog intensieve en deskundige coaching noodzakelijk zal blijven om gewenste veranderingen in de leerkrachtvaardigheden te bereiken.

Bibliografie

- Appel, R., & Vermeer, A. (1997). Mnemosyne en de woorden. Of: onthouden leerlingen de woorden die ze krijgen aangeboden? *Spiegel*, 15, 42-59.
- Bekius, A., & Simis, A. (1997). *Diepe woordkennis en tekstbegrip van Nederlandstalige en anderstalige kinderen in het basisonderwijs: een onderzoek naar de mogelijke invloed van kwaliteit van woordkennis op begrijpend lezen*. Doctoraalscriptie ATW, Universiteit van Amsterdam.
- Boer, C. van den (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht naar verklaringen naar achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Utrecht: CD-Beta press.
- Boonstra, C., & Koop, M. (2002). Op weg met taal. Een onderzoek naar taalstimulering op peuterspeelzalen in de gemeente Emmen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 67, 25-34.
- Bronnemans-Helmers, R., & Vogels, R. (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bulters, I. (2006). *Effectiever woordenschatonderwijs. Leerkrachtvaardigheden en leerresultaten bij 'Met woorden in de weer'*. Doctoraalscriptie Communicatie & Cultuur, Universiteit van Tilburg.
- Dagevos, J., Gijsberts, M., & Praag, C. van, (2003). *Rapportage minderbeden 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel planbureau.
- Damhuis, R. (1995). *Interaction and second language acquisition. Participation and control in classroom conversation with young multilingual children*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/IFOTT.
- Damhuis, R., Blauw, A. de, & Brandenburg, N. (2004). *CombiList. Een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Droop, M., Peters, S., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2005). Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2. *Pedagogische Studiën*, 82, 160-180.
- Elbers, E., & Haan, M. de (2003). Interculturele communicatie op de basisschool. Gesprekken over woordbetekenissen in de rekenles. *Moer*, 2, 54-62.
- Emmelot, Y. e.a. (2001). *Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen*. Werkdocument W124, Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Guchte, C. van de (2002). Trucs om taal te leren. *Moer*, 2, 61-69.
- Guchte, C. van de, & Vermeer, A. (2003). Een passende woordkeus. Het kiezen van woorden voor woordenschatlessen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 69, 9-22.
- HCO (2002). *Kijkwijzer woordenschat*. Den Haag: Haags Centrum Onderwijsbegeleiding.
- Haest, I., & Vermeer, A. (2005). Brede en diepe woordkennis, vaktal en tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 45-58.
- Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hogeboom, B. (2005). *Eindrapportage onderwijskansenbeleid G4*. Amersfoort: CPS.
- Jansen, C., Damhuis, R., & Blauw, A. de (2006). Kunnen leidsters en leerkrachten hun interactievaardigheden veranderen In T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (Red.), *Artikelen van de Vijfde Sociolinguïstische Conferentie* (pp. 267-280). Delft: Eburon.

- Kompas, Het (2005). *Taalbeleidsplan. Beleidsperiode: 2005 - 2009*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie OC en W.
- Mondria, J.A. (1996). *Vocabulaire-vererving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nulft, D. van den, & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Nulft, D. van den, & Verhallen, M. (2005). *Leerkrachtcompetenties woordenschatonderwijs*. Cursusmap
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp. 209-227). Amsterdam: John Benjamins.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary. Description Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-227) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stortelder, M., & Aanholt, T. van (1998). *Kwaliteit in nascholing Nederlands als tweede taal*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Teunissen, F., & Hacquebord, H. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPCGroep.
- Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren woorden onderrichten*. Amsterdam: UvA.
- Verhallen, M., & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho.
- Verhallen, M., & Zalm, E. van der (2005). Verbetering van woordenschatopbouw bij jonge kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 33-44.
- Vermeer, A. (2000). Lexicale rijkdom, tekstmoeilijkheid en woordenschatgrootte. Beschrijving van de MLR, een woordenschat-analyseprogramma. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64, 95-105
- Vermeer, A. (2006) Impliciet of expliciet woordenschatonderwijs bij eerste- en tweede taalleerders: hoe NT2 de weg moet blijven wijzen in taalonderwijsland. In J. Coenen & M. Hoefnagel (Red.), *NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Amsterdam: Werkverband Amsterdamse Psycholinguïsten (cdrom).