

Begrijpend lezen & Woordenschat

Een onderzoek naar het verband tussen het woordenschatniveau
van basisschoolleerlingen en hun begrijpend leesscores

Student: Ypie Folkertsma
Studentnummer: 4534220
Studiejaar: 4
Opleiding: Leraar basisonderwijs

Samenvatting

Basisschool x scoort al geruime tijd laag op begrijpend lezen. Een oorzaak van deze lage scores was niet bekend, echter bestond er wel een vermoeden. Een geringe woordenschat zou volgens de school een oorzaak kunnen zijn, maar dit kon niet worden bewezen. De woordenschat wordt namelijk niet met een methodeonafhankelijke toets getoetst. Hier vloeiende een mooie onderzoeksvraag uit voort: 'In hoeverre ligt er een verband tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x en hun begrijpend leesscores?'. Na literaironderzoek bleek dat woordenschat een factor is die veel invloed heeft op het begrijpend lezen. Om een antwoord op de onderzoeksvraag te vinden, is er een Cito-woordenschattoets bij de desbetreffende onderzoeksgroep afgenomen, waarna de gegevens vervolgens van in kaart zijn gebracht. Na het analyseren van de verzamelde gegevens kon er geconcludeerd worden dat er bij 55 procent van de leerlingen een verband is te vinden tussen het woordenschatniveau en het begrijpend lezen niveau. Bij 45 procent van de leerlingen is er een andere oorzaak voor de lage score op begrijpend lezen of is de score op niveau. De eerder benoemde aanname van de school klopt dus voor het grootste deel van de leerlingen. Dientengevolge is het de school dus aan te bevelen om aandacht te blijven besteden aan het onderdeel woordenschat en dit eventueel te toetsen met een methodeonafhankelijke toets. Aangezien bij 45 procent van de leerlingen geen verband is te vinden tussen het woordenschatniveau en het begrijpend lezen niveau, is het wenselijk een onderzoek te doen naar mogelijk andere oorzaken. Daarnaast komen er een aantal discussiepunten bij dit onderzoek kijken. Het eerste discussiepunt is het verschil in toetsafname. De Cito woordenschattoets is tijdens afname in groep 4 voorgelezen. Groep 5 heeft de toets zelfstandig gemaakt. Zoals benoemd, komen de scores op woordenschat en begrijpend lezen voor 55 procent overeen. Wanneer er wordt ingezoomd op de gegevens, lopen de gegevens van groep 4 meer uiteen dan de gegevens van groep 5. Groep 4 scoort in verhouding beter op woordenschat dan op begrijpend lezen. Een discussiepunt wat betreft dit onderzoek is dus of de manier van afname (voorlezen/zelfstandig) wellicht invloed heeft op de scores. Een interessant vervolgonderzoek zou zich daarom kunnen richten op de resultaten bij verschillende typen van toetsafnames. Een tweede discussiepunt vloeit voort uit de vergelijking met het landelijke gemiddelde. De leerlingen van groep 4 en 5 scoren op zowel begrijpend lezen als woordenschat laag vergeleken met het landelijke gemiddelde. De onderzoeksgroep bestaat grotendeels uit Friestalige leerlingen, wat een onderzoek naar de invloed van het Fries op begrijpend lezen en woordenschat interessant maakt.

Inhoud

Samenvatting	2
1. Inleiding	5
2. Probleemanalyse	6
3. Theoretisch kader	8
3.1 Begrijpend lezen.....	9
3.1.1 Definiëring begrijpend lezen.....	9
3.1.2 Relevantie begrijpend lezen(onderwijs)	9
3.1.3 Begrijpend leesonderwijs.....	9
3.2 Factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen	11
3.2.1 Voorkennis.....	11
3.2.2 Motivatie	11
3.2.3 Technische leesvaardigheid/decodeervaardigheid	11
3.2.4 Woordenschat	12
3.2.5 Strategieën.....	12
3.2.6 Intelligentie.....	12
3.3.1 Definiëring woordenschat.....	13
3.3.2 Relevantie woordenschat(onderwijs).....	13
3.3.3 Woordenschatonderwijs	13
3.4 Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling en hoe is dit te beïnvloeden?	15
3.4.1 Ontwikkeling van de woordenschat	15
3.4.2 Uitbreiding van de woordenschat.....	15
3.5 Hoe is het woordenschatniveau van leerlingen te meten?	17
4. Probleemstelling	18
4.1 Doelstelling.....	18
4.2 Onderzoeksvraag.....	18
4.3 Praktische deelvragen.....	19
4.4 Verwachtingen	19
5. Onderzoek	20
5.1 Onderzoeksgroep.....	20
5.2 Methode van dataverzameling/onderzoeksinstrument.....	20
5.3 Proces van dataverzameling	21
5.4 Dataverwerking.....	22
5.5 Ethische kwesties.....	23
6. Resultaten	24

6.1 Onderscheid plan en uitvoering	24
6.2 Verzamelde data	24
7. Conclusies, aanbevelingen en discussie	29
7.1 Conclusie	29
7.2 Aanbevelingen	29
7.3 Discussiepunten	30
Literatuurlijst	31
Bijlage 1. Referentieniveaus en tussendoelen begrijpend lezen	35
Bijlage 2. Referentieniveaus en tussendoelen woordenschat	36
Bijlage 3. Verzamelde gegevens begrijpend lezen groep 4 en 5	37
Bijlage 4. Verzamelde gegevens woordenschat groep 4 en 5	39
Bijlage 5. Procesverslag	40

1. Inleiding

Begrijpend leesonderwijs wordt alleen in Nederland als een opzichzelfstaand vak gegeven en wordt over het algemeen als erg belangrijk beschouwd. Toch zijn er vele scholen die laag scoren op dit vak. Ook op basisschool x is dit het geval. In de schoolzelfevaluatie van het schooljaar 2020-2021 wordt duidelijk dat de school hier verandering in wil brengen, echter is er nog niet vastgesteld wat de oorzaak is van de lage scores op begrijpend lezen. Voordat er gericht gewerkt kan worden aan een oplossing, moet de oorzaak duidelijk zijn. De school is van de veronderstelling dat de lage scores een gevolg zijn van een geringe woordenschat, omdat uit de schoolzelfevaluatie naar voren komt dat technisch lezen wel op niveau is en er geen resultaten betreft woordenschat zijn opgenomen. Of dit daadwerkelijk de oorzaak is, weten ze niet. Vandaar dat dit onderzoek zich richt op de vraag in hoeverre er een verband ligt tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 en hun begrijpend lezen scores. Toen de directie van de desbetreffende school mij het probleem bekend maakte, had ik vrijwel meteen het gevoel dat dit een interessant en haalbaar onderzoek zou worden. Interessant, vanwege mijn belangstelling voor taal en omdat ik, net als de school, erg benieuwd ben naar het resultaat. Haalbaar, omdat het probleem vrij specifiek is en goed uit te voeren is in de praktijk. Dit zorgt ervoor dat ik gericht te werk kan gaan. Hiernaast doet het onderwerp mij denken aan mijn eigen basisschoolperiode. Ondanks mijn interesse voor taal was ik in mijn basisschoolperiode erg gedemotiveerd tijdens begrijpend lezen lessen. Door de jaren heen is hier naar mijn idee veel vooruitgang in geboekt als ik kijk naar hoe leerlingen het begrijpend leesonderwijs tegenwoordig krijgen aangeboden. Toch merk ik dat het vak voor veel leerlingen niet als favoriet wordt beschouwd. Tijdens dit onderzoek hoop ik dan ook veel kennis op te doen betreft begrijpend lezen, zodat ik dit toe kan passen in mijn eigen lesgeven. Tenslotte ben ik van de veronderstelling dat dit onderzoek een antwoord geeft op de vraag van de school, waardoor zij gericht kunnen werken aan niveauverhoging bij begrijpend lezen.

2. Probleemanalyse

Op basisschool x wordt al jarenlang laag gescoord op het vak begrijpend lezen. Het vermoeden bestaat dat deze lage scores zijn ontstaan vanwege een geringe woordenschat van de leerlingen. De school wil daarom graag dat er onderzoek wordt gedaan naar het woordenschatniveau van haar leerlingen om te beoordelen of dit daadwerkelijk de oorzaak is van de lage scores op begrijpend lezen.

Begrijpend lezen is niet op niveau. Dit is het probleem dat speelt op de school. *'Begrijpend lezen is de basis voor vrijwel alle schoolvakken.'*, aldus Van de Mortel (2015). De vaardigheid de inhoud van een tekst te begrijpen is voor leerlingen dus van groot belang tijdens de schoolcarrière. Daarbij is begrijpend lezen een vaardigheid, waar maatschappelijk gezien ook een grote betekenis aan gehecht wordt, dit zowel in het privé-domein als in het beroepsdomein. Privé gezien bijvoorbeeld vanwege het lezen voor plezier en beroepsgerelateerd gezien vanwege een kans op een baan. Steeds meer beroepen vereisen het gebruik en begrip van teksten (SLO & Van Gelderen, 2018). Lage scores op begrijpend lezen hebben dus zowel op korte als op lange termijn invloed op leerprestaties en succeservaring. Wanneer de woordenschat van de leerlingen gering is, brengt dit veel moeilijkheden met zich mee. Zonder woordenkennis is geen gesprek mogelijk, geen tekst leesbaar. Hoe meer woorden een kind kent, des te beter het kind zich kan redden. Zo is een rijke woordenschat erg belangrijk voor het begrijpen van geschreven en gesproken taal. Naast begrijpend lezen heeft ook het woordenschatniveau volgens Paus en Bacchini (2014) veel invloed op schoolsucces.

Wanneer een kind laag scoort op begrijpend lezen, heeft dit allereerst invloed op het kind zelf. Het kind kampt met de gevolgen van het niet begrijpen van een tekst of het niet kennen van een woord. Daarnaast hebben ouders/verzorgers met dit probleem te maken, omdat zij hier veel invloed op kunnen hebben. Ook de leerkracht is hierbij betrokken vanwege het feit dat de leerkracht de leerstof aanbiedt en als het goed is streeft naar niveauverhoging van de leerlingen. Directie, interne begeleiders, onderwijsassistenten, klasgenoten en andere betrokkenen zullen ook met de gevolgen van deze problemen in aanraking komen.

Niet alleen tijdens het technisch- en begrijpend lezen vallen de lage scores op, het heeft ook effect op andere schoolvakken. Wanneer de opdracht van bijvoorbeeld een rekenopgave niet goed gelezen wordt, worden er snel fouten gemaakt. Daarbij kan het probleem zich ook voordoen tijdens vrije momenten, thuis of bij het uitoefenen van een sport.

Hoe de lage scores op begrijpend lezen zijn ontstaan, zal in dit onderzoek bekeken worden. De aanname van de school is dat dit komt vanwege de geringe woordenschat van de leerlingen. Bewijs hiervoor is er nog niet, omdat het onderdeel woordenschat niet getoetst wordt tijdens het afnemen van de Cito-toetsen. De woordenschatkennis van de leerlingen wordt dus niet meegenomen in de leerlingresultaten. De leerkrachten van de school hebben aangegeven dat ze waarschijnlijk te weinig aandacht besteden aan het onderdeel woordenschat, mede door het feit dat dit dus niet getoetst wordt. Wel wordt woordenschat getoetst in de methode Taal in Beeld 2 die van groep 4 tot en met groep 8 aan bod komt.

In dit onderzoek zal onderzocht worden of er een verband ligt tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 op basisschool x en hun scores op begrijpend lezen. De resultaten van dit onderzoek zijn relevant voor de desbetreffende school, omdat zij mogelijk te weten komen wat de oorzaak is van de lage scores op begrijpend lezen. Ook komen zij te weten of hun aanname klopt, waarna ze gericht kunnen werken aan het oplossen van het probleem. Voor andere basisscholen die kampen met

hetzelfde probleem en hun begrippead leesonderwijs willen verbeteren zijn de resultaten eveneens relevant, omdat ook zij zo gerichter te werk kunnen gaan.

3.Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op begrijpend lezen en woordenschat en welke factoren hierop van invloed zijn. Daarbij wordt onderzocht hoe de woordenschat van basisschoolleerlingen kan worden gemeten, zodat dit kan worden ingezet in het praktijkonderzoek.

3.1 Begrijpend lezen

3.1.1 Definiëring begrijpend lezen

Onder begrijpend lezen wordt het toekennen van betekenis aan geschreven taal verstaan, het vermogen geschreven teksten te begrijpen (Förner & Van de Mortel, 2010). Het is een doelgericht, actief proces waarbij verschillende elementen een rol spelen (Begrijpend lezen, z.d.). Begrijpend lezen is een onderdeel van taal, het valt namelijk onder het domein 'lezen'. De vier taaldomeinen zijn spreken, luisteren, schrijven en lezen. Spreken en luisteren zijn productieve (zelf produceren) vaardigheden en luisteren lezen receptieve (ontvangen) vaardigheden. Daarnaast zijn spreken en luisteren mondelinge vaardigheden en schrijven en lezen schriftelijke vaardigheden. Begrijpend lezen valt onder het domein 'lezen', wat betekent dat begrijpend lezen zowel een receptieve als een schriftelijke vaardigheid is (Paus & Bacchini, 2014a) In het onderstaande schema is dit helder weergegeven.

	productief	receptief
mondeling	spreken	luisteren
schriftelijk	schrijven	lezen

Figuur 3.1.1 'De vier domeinen van taal'

Het domein lezen kan worden onderscheiden in drie vormen, namelijk het voorbereidend lezen, het aanvankelijk lezen en het voorgezet lezen. In de fase van het voorgezet lezen (groep 4 t/m8) komt begrijpend lezen voornamelijk aan bod. Echter, wordt er in de fasen voorbereidend lezen (t/m groep 2) en aanvankelijk lezen (groep 3) ook al het een en ander wat betreft begrijpend lezen gedaan (Huizenga, 2017) .

De vier taaldomeinen komen ieder in het onderwijs aan bod. De mate van vaardigheid in deze domeinen zijn niet allemaal afhankelijk van het onderwijs. Zonder instructie in het onderwijs kan iedereen immers in principe hoorbare taal produceren en beluisteren en betekenis verlenen aan een reeks gehoorde klanken. Dit is niet het geval bij het verwerken en produceren van zichtbare taal. Hierbij is instructie in het onderwijs nodig, waaronder ook begrijpend lezen valt (Paus & Bacchini, 2014a).

3.1.2 Relevantie begrijpend lezen(onderwijs)

Begrijpend lezen is niet alleen een onderdeel van het vakgebied taal, het is een belangrijke voorwaarde bij het leren van alle vakken. Hierbij kan gedacht worden aan het leren van een vak door de studieboeken te lezen of aan het lezen van een rekenopdracht die vervolgens gemaakt moet worden. Niet alleen op schoolgebied wordt begrijpend lezen als belangrijk en nuttig beschouwd, ook maatschappelijk gezien wordt er een grote waarde aan gehecht. Dit zowel in het privéleven als in het bedrijfsleven. In het privéleven kun je namelijk lezen voor je plezier en helpt begrijpend lezen bij het functioneren als burger. In het bedrijfsleven eisen steeds meer beroepen tekstgebruik en tekstbegrip bij medewerkers (SLO & Van Gelderen, 2018).

3.1.3 Begrijpend leesonderwijs

Voor het verwerken en het produceren van zichtbare taal is instructie nodig. Hieronder valt ook het begrijpend lezen (Paus & Bacchini, 2014a). Nederland is het enige land in Europa waar begrijpend lezen als een op zichzelfstaand vak wordt gegeven. Op de meeste scholen worden deze lessen gegeven vanaf groep 4 tot en met groep 8, dit is de fase van het

voortgezet lezen, waar begrijpend lezen een onderdeel van is. Begrijpen leeslessen worden vaak ingevuld door een methode. Deze methodes sluiten aan bij referentieniveaus en de bijbehorende tussendoelen die zijn vastgesteld om het onderwijs in te richten en zo de vaardigheden van kinderen in het basis-voortgezet en beroepsonderwijs te verbeteren (Meijerink et al., 2009). Meer informatie hierover is te vinden in bijlage 1. Er zijn verschillende methoden wat betreft begrijpend lezen, waaronder: 'Goed Gelezen', 'Nieuwsbegrip' en 'Tekst Verwerken' (Stoeldraijer et al., 2008). Basisschool x werkt met de methode 'Nieuwsbegrip'. Uiteindelijk is de keuze voor een methode aan de school.

3.2 Factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen

Er zijn vele studies wat betreft de factoren die ertoe doen bij begrijpend lezen. In het onderstaande worden de factoren verduidelijkt die volgens meerdere literaire bronnen van belang zijn bij begrijpend lezen.

3.2.1 Voorkennis

De factor voorkennis wordt onderscheiden in inhoudelijke kennis en talige kennis. Bij inhoudelijke kennis draait het sterk om de algemene ontwikkeling van de lezer. Wanneer de lezer kennis heeft over een onderwerp, zullen teksten die gaan over dit onderwerp makkelijker begrepen worden (Förrer & Van de Mortel, 2010). Zo blijkt volgens Förrer en Van de Mortel dat een lezer zich de informatie uit een tekst pas goed eigen kan maken als die wordt gerelateerd aan al bestaande kennis. Voordat de lezer start met het lezen van een tekst, is het dus van belang de juiste voorkennis te actualiseren. Uit onderzoek blijkt dat voorkennis over het tekstonderwerp invloed heeft op de scores van begrijpend lezen (Robbe, 2012). Wat betreft talige kennis gaat het voornamelijk om de grammaticale voorkennis en de ervaring met taalgebruik die helpen bij het begrijpen van een tekst. Deze kennis ontstaat vooral door een rijk taalaanbod, zowel mondeling als schriftelijk (Marden, z.d.). Wanneer iemand met veel teksten in aanmerking komt, herkent diegene vormen van tekststructuur, manieren van zinsopbouw en weet diegene waar bepaalde teksten goed voor zijn. Mede daarom is het belangrijk dat kinderen veel verschillende soorten teksten lezen. Het is voor de hand liggend dat kennis van tekststructuur van belang is bij begrijpend lezen en dit wordt ook in veel onderzoeken aangetoond (SLO & Van Gelderen, 2018).

3.2.2 Motivatie

Geciteerd uit het onderzoek van SLO en Van Gelderen (2018): *‘Lezen is nooit een doel op zich, maar altijd een middel om iets anders te bereiken.’* De motivatie die bij het lezen komt kijken, komt voort uit de motivatie om iets anders te bereiken. Ten aanzien van motivatie bij begrijpend lezen worden twee soorten onderscheiden, namelijk intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Onder intrinsieke motivatie valt het lezen voor plezier, dus lezen als bevredigende activiteit. Extrinsieke motivatie houdt in dat er wordt gelezen om een doel te bereiken, bijvoorbeeld een goed cijfer halen omdat de leerling niet wil blijven zitten (Hansen, 2021). Naast de intrinsieke- en extrinsieke motivatie, speelt zelfvertrouwen ook een belangrijke rol in de motivatie om te lezen. Wanneer lezen als moeilijk wordt ervaren, is de kans volgens Förrer en Van de Mortel (2010) groot dat het lezen wordt vermeden. De mate van motivatie tijdens het lezen heeft wel degelijk invloed op hoe goed leerlingen teksten begrijpen (SLO & Van Gelderen, 2018). Verbetering van de leesmotivatie door bijvoorbeeld teksten aan te laten sluiten bij de interesses van de leerlingen kan dus al van invloed zijn op het begrijpen van teksten.

3.2.3 Technische leesvaardigheid/decodeervaardigheid

Decoderen bestaat uit technisch lezen en spellen (Kennisplatform taaldidactiek - Functionele geletterdheid, z.d.). Voor begrijpend lezen moeten woorden herkend worden. Dit is een basisvoorwaarde. Uit onderzoek van Stoeldraijer et al. (2008) blijkt technisch lezen/decoderen samen met woordenschat een cruciale factor te zijn bij begrijpend lezen. Bij woordherkenning is het van belang dat de letters niet alleen gekend worden, maar dat deze letters ook gekoppeld worden aan klanken in (gesproken) taal. In de eerste fase van het leesonderwijs, ook wel ontlukende geletterdheid, wordt veel aandacht besteed aan de functies van symbolen en letters. In de tweede fase, het aanvankelijk lezen, worden de

eerste letters en klanken geleerd, zodat hier woorden mee gemaakt (gedecodeerd) kunnen worden (Leren lezen, z.d.). Dit bevordert de woordherkenning. In de volgende fase van het leesonderwijs, het voortgezet lezen, ligt de nadruk op het vlot lezen, het automatiseren van het decodeerproces. In deze fase wordt zo veel mogelijk gelezen. Het decoderen van woorden en het vlot en goed kunnen lezen hiervan zijn belangrijke factoren van het beginnende begrijpend lezen van leerlingen in de onder- en middenbouw van de basisschool. Wanneer woorden geautomatiseerd herkend worden, zal het lezen gemakkelijker gaan, wat veel invloed kan hebben op de leesmotivatie en leesfrequentie van leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat de samenhang tussen begrijpend lezen en decodeervaardigheid vrij sterk is, met name in de groepen 3 tot en met 5. De samenhang neemt echter aanzienlijk af naarmate de leerlingen ouder worden. De mate van decodeervaardigheid beïnvloedt de verschillen in begrijpend lezen dus minder bij oudere leerlingen (SLO & Van Gelderen, 2018).

3.2.4 Woordenschat

‘Het geheel van woorden en woordbetekenissen waarover iemand mondeling en schriftelijk kan beschikken.’ Dit is volgens Paus en Bacchini (2014b) de definitie van het begrip woordenschat. Zoals in het voorgaande hoofdstuk benoemd, blijkt woordenschat samen met technisch lezen/decoderen een cruciale factor te zijn bij begrijpend lezen (Stoeldraijer et al., 2008). Woordenschat helpt de lezer een tekst te begrijpen: zonder woorden is geen tekst leesbaar (Förre & Van de Mortel, 2010). Om een tekst goed te kunnen begrijpen, moet de lezer maar liefst 90% van de gebruikte woorden kennen (Kennisplatform taaldidactiek - Woordenschat en begrijpend lezen, z.d.). Vanaf groep 3 tot en met hoger onderwijs is er volgens het onderzoek van SLO en Van Gelderen (2018) een duidelijk verband te zien tussen het woordenschatniveau van leerlingen en hun begrijpend lezen. Opvallend is dat de relatie tussen woordenschat en leesbegrip veel sterker blijkt te zijn dan de relatie tussen woordenschat en decodeervaardigheid.

3.2.5 Strategieën

Onder de factor ‘strategie’ bij begrijpend lezen wordt de vaardigheid waarmee de lezer een tekst op een doelgerichte manier aanpakt verstaan. Uit onderzoek blijkt dat strategische lezers meestal ook goede begrijpend lezers zijn (Houtveen & Van Steensel, 2020). Tijdens het lezen gebruikt de lezer strategieën als: oriënterend lezen (globaal lezen), zoekend lezen (scannend lezen), grondig lezen (aandachtig lezen) (VO-content, 2017). Een goede lezer controleert volgens het onderzoek van SLO en Van Gelderen (2018) tijdens het lezen regelmatig of de tekst nog begrepen wordt en als dit niet het geval is, weet de lezer wat er moet veranderen, ook wel monitoring genoemd. Een belangrijke voorwaarde voor het strategische competent is metacognitieve kennis. Voorbeelden van metacognitieve kennis wat betreft begrijpend lezen zijn kennis hebben over eigen leesniveau, handige leesstrategieën en tekstkenmerken, aldus SLO en Van Gelderen (2018).

3.2.6 Intelligentie

Naast de bovenstaande factoren die volgens meerdere literaire bronnen van invloed zijn op begrijpend lezen, beweren de schrijfsters van het boek ‘Lezen, denken, begrijpen!’ dat intelligentie ook een factor is die een rol speelt bij begrijpend lezen. Begrijpend lezen is namelijk een denkactiviteit waarbij intelligentie volgens hen meer van invloed is dan dat dit bij technisch lezen het geval is (Förre & Van de Mortel, 2010).

3.3 Woordenschat

Uit de voorgaande paragraaf is door meerdere literaire bronnen vastgesteld dat woordenschat één van de factoren is die van invloed is op begrijpend lezen. Omdat er in dit onderzoek onderzocht wordt in hoeverre er een verband is tussen het woordenschatniveau en begrijpend lezen, wordt het onderdeel woordenschat in deze paragraaf uitgebreid toegelicht.

3.3.1 Definiëring woordenschat

Onder de woordenschat van een mens wordt volgens Paus en Bacchini (2014c) het volgende verstaan: *'Het geheel van woorden en woordbetekenissen waarover iemand mondeling en schriftelijk kan beschikken.'* Woordenschat wordt onderscheiden in passieve of receptieve woordenschat en actieve of productieve woordenschat. De passieve woordenschat bestaat uit woorden die we begrijpen en de actieve woordenschat uit woorden die we zelf gebruiken (Paus & Bacchini, 2014c). Woordenschat is niet zoals begrijpend lezen een onderdeel van een domein van taal. Wel wordt woordenschat beschouwd als een voorwaarde voor de andere taaldomeinen. Om te spreken, te luisteren, te lezen of te schrijven, zijn namelijk woorden nodig (De With et al., 2013). Bij de taaldomeinen spreken en luisteren bestaat een woord uit een combinatie van verschillende klanken. Bij de domeinen lezen en schrijven bestaat een woord uit letters. Gezamenlijk vormen ze een betekenis (Paus & Bacchini, 2014c).

3.3.2 Relevantie woordenschat(onderwijs)

Woordenschat is een zeer belangrijke factor in de communicatie met de omgeving. Zonder woorden is geen tekst leesbaar en geen gesprek mogelijk, aldus Paus en Bacchini (2014c). Daarnaast is in het bovenstaande duidelijk geworden dat woordenschat binnen alle taaldomeinen een rol speelt, waaronder begrijpend lezen. Naast de invloed van woordenschat bij het vak taal zijn leerlingen volgens Paus en Bacchini (2014c) ook bij zaakvakken voor een groot deel afhankelijk van de grootte en kwaliteit van hun woordenschat. Om het onderwijs überhaupt te volgen, is taal nodig. Ieder kind beschikt over omgangstaal of Dagelijks Algemeen Taalgebruik (DAT). Deze taal wordt eigen gemaakt in het dagelijks leven (Huizenga, 2005). Op school wordt net zo goed omgangstaal gebruikt, maar moeten kinderen ook woorden kennen die ze nodig hebben om het onderwijs te kunnen volgen. Het taalgebruik dat hier aan de orde komt, is schooltaal of instructietaal. Dit soort taalgebruik wordt ook wel abstracte taal genoemd, of wel Cognitief Academisch Taalgebruik (CAT) (Paus & Bacchini, 2014c). Nog een reden om aandacht te besteden aan woordenschat, is dat het leren van nieuwe woorden volgens Verhallen (2009) gemakkelijk gaat als iemand al over een grote woordenschat beschikt. *'Het is dus een terechte keuze als scholen inzetten op effectief woordenschatonderwijs: werken aan woordenschat is werken aan schoolsucces.'*, aldus Hilte en Verhallen (2014).

3.3.3 Woordenschatonderwijs

Het onderwijs staat voor de taak om leerlingen zoveel mogelijk woorden aan te leren. Woordenschatonderwijs is vaak verweven in andere vakken, maar komt in het basisonderwijs ook veel als een op zichzelf staand vak voor (De With et al., 2013b). Woordenschat begint zich na een leeftijd van zes maanden al te ontwikkelen, dus vanaf groep 1 kan woordenschatonderwijs worden aangeboden (Schumacher, 2022). Om het woordenschatonderwijs in te richten kunnen methodes worden gebruikt. Woordenschat wordt vaak verweven in het vak taal. In moderne taalmethodes komt het onderdeel

woordenschat dan ook aan bod. De leerlijnen in deze methodes sluiten, eveneens als bij begrijpend lezen, aan bij de referentieniveaus en tussendoelen die voor woordenschat zijn opgesteld. Meer informatie wat betreft deze referentieniveaus en tussendoelen is te vinden in bijlage 2. Er zijn verschillende taalmethodes waar scholen een keuze uit kunnen maken. Een bekende methode is 'Taal in beeld', die op de school van dit onderzoek wordt gebruikt. Deze methode is bruikbaar voor de groepen 4 t/m 8 (Cöp et al., 2006). In de basislessen van 'Taal in beeld' staan strategieën en vaardigheden om woordbetekenissen te kunnen afleiden en onthouden centraal (J. Cöp, 2017). De volgende onderdelen komen in de methode 'Taal in beeld' aan bod: schrijven, spreken/luisteren, taalbeschouwing en woordenschatontwikkeling (Cöp et al., 2006).

3.4 Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling en hoe is dit te beïnvloeden?

3.4.1 Ontwikkeling van de woordenschat

Vanaf een leeftijd van ongeveer één jaar, is te volgen hoe kinderen woordenschat verwerven. Rond deze leeftijd beginnen de meeste kinderen namelijk te praten. Echter, is de ontwikkeling hiervan al veel eerder begonnen. Voordat woorden worden geproduceerd, worden woorden namelijk al wel begrepen. *‘Wanneer een Nederlandstalige kleuter op de basisschool komt, begrijpt hij gemiddeld 3350 woorden (passief) en gebruikt hij er gemiddeld 2150 (actief)’*, blijkt uit onderzoek van Verhallen en Verhallen (1994). Tot en met groep 4/5, dus tot en met het achtste levensjaar, leren kinderen ongeveer 600 woorden per jaar (Paus & Bacchini, 2014c). Wanneer het lezen geautomatiseerd is en de zaakvakken worden aangeboden, groeit de woordenschat met 1700 tot 3000 woorden. Dit gebeurt rond het negende levensjaar, dus in groep 5/6.

Nederlandstalige kinderen kennen aan het eind van de basisschool gemiddeld 17.000 woorden. Belangrijk hierbij is het woord ‘gemiddeld’. De achtergrond, de thuistaal of de intelligentie van kinderen verschillen, wat betekent dat het algemene taalvaardigheidsbeeld van basisschoolleerlingen ook van elkaar verschilt (Paus et al., 2014).

De (geschatte) omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van Nederlandse en anderstalige kinderen in het basisonderwijs:

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

Figuur 3.4.1 ‘Receptieve Nederlandse woordenschat per leeftijd’

Aangezien dit onderzoek zich richt op de vraag in hoeverre er een verband is tussen het woordenschat niveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x en hun begrippeend lezen, wordt de woordenschat van deze leeftijdscategorie nogmaals helder beschreven: *In groep 4 zijn kinderen tussen de 7 en 8 jaar oud en beschikken ze over een gemiddelde woordenschat van 5200-6000 woorden. In groep 5 zijn kinderen tussen de 8 en 9 jaar oud en beschikken ze over een gemiddelde woordenschat van 6000-8500 woorden* (Verhoeven & Vermeer, 1992; Vermeer 2005).

3.4.2 Uitbreiding van de woordenschat

Woordenschat uitbreiden kan zowel spontaan als gestuurd gebeuren. In spontane situaties komen leerlingen woorden tegen die ze niet kennen en waarvan ze dus de betekenis gaan achterhalen. Deze spontane manier van woorden leren wordt volgens Huizenga (2005) ook wel een incidentele woordleersituatie genoemd. Wanneer woorden geleerd worden op een gestuurde manier, wordt er van een intentionele woordleersituatie gesproken. Er wordt dan doelbewust en planmatig gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat (Paus et al., 2014).

Het uitbreiden van woordenschat gebeurt zowel binnen als buiten schooltijd. Binnen schooltijd moet het woordenschatonderwijs als het ware worden gezien als een schoolbreed vak. Het is een domein binnen het taalonderwijs, maar komt aan de orde in alle taaldomeinen (spreken, luisteren, lezen en schrijven). Daarnaast beperkt het zich niet tot een bepaald vak, omdat nieuwe woorden volgens Huizenga (2005) in alle onderwijsleersituaties aangeleerd worden. Via het taalonderwijs kan de woordenschat bij mondelinge taalvaardigheid uitgebreid worden door leerlingen in aanraking te laten komen met verhalen, gesprekken, presentaties, enzovoort. Als leerkracht kun je leerlingen stimuleren nieuwe woorden te gebruiken tijdens het vertellen van een verhaal of in een presentatie. Bij schriftelijke taal worden leerlingen veelal geconfronteerd met onbekende woorden waarvan de betekenis vaak uit de context is af te leiden. Kortom, om dit te kunnen hebben leerlingen kennis nodig van inhoudswoorden, functiewoorden en signaalwoorden. Binnen het taaldomein lezen kunnen kinderen hun woordenschat vergroten door veel te lezen. Hierbij wordt met name de passieve woordenschat vergroot, dus de woorden die begrepen worden. Om deze woorden ook actief te maken, zodat ze ook gebruikt worden, is vaak meer nodig. Dit zou kunnen door bijvoorbeeld het boek en de woorden te bespreken. Bij taalbeschouwing wordt er gewerkt aan metacognitie. Hierbij doen leerlingen kennis op over woorden: de betekenis, de vorm en de relatie tussen beide (Paus et al., 2014). Buiten schooltijd wordt de woordenschat uitgebreid door simpelweg in aanmerking te komen met woorden. Zo is lezen erg belangrijk voor de ontwikkeling van de woordenschat van een kind. Over het algemeen blijkt uit onderzoek dat de woordenschat van kinderen die veel lezen zelfs vier keer zo groot dan die van kinderen die zelden of niet lezen (Portaal: Algemene informatie, 2011). Hiernaast komen kinderen in aanraking met woorden door voorgelezen te worden, gesprekken te voeren, spellen te spelen, programma's te kijken, liedjes te luisteren, enzovoort. Hoe rijker de omgeving, hoe groter de woordenschat (Paus & Bacchini, 2014c).

3.5 Hoe is het woordenschatniveau van leerlingen te meten?

‘Opbrengstgericht werken is tegenwoordig een speerpunt in het onderwijs.’ Ook wat betreft woordenschatonderwijs is dit van belang, waarbij toetsen volgens Hilde en Verhallen (2014) essentieel zijn. De resultaten van deze toetsen worden vervolgens gebruikt om het niveau van een leerling te bepalen, het lesprogramma mee vorm te geven en om de opbrengsten mee te meten. Deze toetsen kunnen worden onderscheiden in methodegebonden- en methodeonafhankelijke toetsen. Het artikel van Hilde en Verhallen (2014) over het meten van woordenschat brengt verheldering wat betreft de soorten toetsen en het interpreteren van de scores.

Methodegebonden toetsen:

Bij methodegebonden toetsen gaat het om het toetsen van de woorden die in de lessen aan bod zijn gekomen. Denk hierbij aan een taalmethodetoets aan het eind van een thema. Wanneer leerlingen die toets niet goed maken, weet de leerkracht dat de aangeboden stof niet wordt beheerst en kan er actie worden ondernomen.

Methodeonafhankelijke toetsen:

Bij methodeonafhankelijke toetsen is het doel geheel anders, namelijk signalering. Met deze toetsen wordt vergeleken hoe de woordenschat van leerlingen zich ontwikkelt en wordt er bekeken of er leerlingen zijn die wat extra's aankunnen. Toetsontwikkelaars selecteren op een verantwoorde manier woorden die een representatief beeld geven van de woorden waar leerlingen in het onderwijs mee in aanraking kunnen komen. Er wordt hierbij rekening gehouden met het gemiddelde niveau van de leerlingen, waardoor de toetsen een uitdaging vormen. Methodeonafhankelijke toetsen zijn toetsen als ‘Woordenschattoets Cito’ of ‘Taaltoets Alle Kinderen’. In dit onderzoek wordt de woordenschattoets Cito ingezet, wat een dus een methodeonafhankelijke toets is.

Interpreteren van de scores:

Voorafgaand het afnemen van een toets, is het van belang te weten wat te verwachten. Bij methodegebonden woordenschattoetsen is het de bedoeling dat alle leerlingen de getoetste woorden kennen. Het zegt namelijk iets over het effect van het aangeboden onderwijs. Methodeonafhankelijke toetsen zijn bedoeld om variatie tussen leerlingen te meten, dus niet alle leerlingen zullen 100 procent scoren. Het is dus heel goed mogelijk dat leerlingen grote vooruitgangen boeken op methodegebonden toetsen die niet overeenkomt met de groei op methodeonafhankelijke toetsen. Daarnaast is het van belang te voorzien dat methodeonafhankelijke toetsen niet persé ontwikkeld zijn om vooruitgang op korte termijn zichtbaar te maken. Tenslotte moet de leerkracht zich volgens Hilde en Verhallen (2014) ervan bewust zijn dat het bij methodeonafhankelijke woordenschattoetsen niet gaat om een algemene vaardigheid die kan ingezet worden bij een opgave die nog nooit eerder is gemaakt. Hiermee wordt bedoeld dat een leerling een grote woordenschat kan hebben, maar toch woordenschatopgaven fout kan maken wanneer een woord totaal onbekend is.

4. Probleemstelling

4.1 Doelstelling

Begrijpend lezen is niet op niveau op basisschool x. De oorzaak hiervan is onbekend, echter bestaat er wel een vermoeden, namelijk: de leerlingen beschikken over een geringe woordenschat. Dit mede omdat het technisch lezen van de leerlingen wel op niveau is. Het doel van dit onderzoek is te signaleren in hoeverre er een verband is tussen de scores op woordenschat en de scores op begrijpend lezen bij de leerlingen van de groepen 4 en 5 van basisschool x. Het onderzoek kan tot verschillende opbrengsten leiden, wat maakt dat er ook verschillende aanbevelingen en discussies uit voort kunnen vloeien. De twee meest waarschijnlijke opbrengsten zijn:

1. Het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x blijkt na toetsing onder niveau. De behaalde scores worden vervolgens vergeleken met de scores van de leerlingen op begrijpend lezen, waarvan al bekend is dat die onder niveau zijn. Wanneer er een verband is te zien, kan worden geconcludeerd dat het woordenschatniveau van deze leerlingen invloed heeft op hun begrijpend lezen. Uit veel onderzoek van SLO en Van Gelderen (2018) blijkt ook dat woordenschat een grote rol speelt bij begrijpend lezen. Het is de school dan aan te bevelen meer aandacht te besteden aan woordenschatonderwijs.
2. Het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x blijkt na toetsing op niveau. Dit betekent dat de lage begrijpend leesscores oorzaak zijn van een andere factor dan woordenschat. Er zijn naast woordenschat namelijk andere factoren die van invloed zijn op begrijpen lezen. Aan te beleven is dus een vervolgonderzoek waarin wordt onderzocht aan welke van de overige factoren meer aandacht moet worden besteed.

4.2 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag waarop in dit onderzoek antwoord wordt gezocht:

'In hoeverre ligt er een verband tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x en hun scores op begrijpend lezen?'

Het begrip 'woordenschat' wordt door Paul en Bacchini (2014c) omschreven als: *'Het geheel van woorden en woordbetekenissen waarover iemand mondeling en schriftelijk kan beschikken.'* Onder andere de thuistaal en de vaardigheid in begrijpend lezen hangen samen met het woordenschatniveau van basisschoolleerlingen (redactie, 2018). Onder begrijpend lezen wordt het toekennen van betekenis aan geschreven taal verstaan, het vermogen geschreven teksten te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2010). Het is een doelgericht, actief proces waarbij verschillende elementen een rol spelen, waaronder woordenschat (Begrijpend lezen, z.d.).

4.3 Praktische deelvragen

Uit de onderzoeksvraag vloeien de volgende deelvragen voort:

1. Wat zijn de begripd leesscores van de leerlingen uit de groepen 4 en 5 van basisschool x?
2. Hoe scoren deze leerlingen op woordenschat?
3. Is er een verband tussen het woordenschatniveau van de leerlingen en hun begripd lezen?

4.4 Verwachtingen

Het probleem dat zich voordoet op de school is besproken met de directie, de taalcoördinator en de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8. De school is zich bewust van het feit dat de begripd lezen scores laag zijn en heeft het vermoeden dat dit een gevolg is van een geringe woordenschat. Het woordenschatniveau van de leerlingen op de desbetreffende school wordt niet met een methodeonafhankelijke toets gemeten, dus kan deze conclusie nog niet worden getrokken. Daarvoor is eerst onderzoek nodig. Het klinkt logisch dat het vermoeden van de school klopt, vanwege het feit dat een tekst zeer moeilijk te begrijpen is wanneer de woorden niet bekend zijn (Paus & Bacchini, 2014c). Om een tekst goed te begrijpen geldt zelfs een optimale tekstdekking van 90% (Kennisplatform taaldidactiek - Woordenschat en begripd lezen, z.d.). Desondanks zijn er meer factoren die van invloed zijn op begripd lezen, namelijk: voorkennis, motivatie, technische leesvaardigheid/decodeervaardigheid, strategieën en (mogelijk) intelligentie. Hieruit vloeit voort dat woordenschat en technisch lezen/decoderen de meest cruciale factoren zijn bij begripd lezen (Verhoeven et al., 2011). Technisch lezen/decoderen blijkt volgens de meest recente School Zelf Evaluatie op niveau te zijn. De factor woordenschat blijft dan als cruciale factor over en hier zijn nog geen resultaten van aanwezig. Vandaar dat ook het vermoeden wat betreft dit onderzoek is dat de leerlingen van de groepen 4 en 5 van basisschool x beschikken over een geringe woordenschat wat de oorzaak is van de lage begripd leesscores.

5. Onderzoek

5.1 Onderzoeksgroep

Het onderzoek vindt plaats op basisschool x in de groepen 4 en 5. Gezamenlijk zijn dit 23 leerlingen. Van deze leerlingen zijn er 22 tweetalig. Hiervan spreken 21 leerlingen Fries en Nederlands en 1 leerling Tigrinya (taal die in Eritrea wordt gesproken) en Nederlands. De Nederlandse taal wordt op de basisschool aangeboden, wat veel leerlingen tweetalig maakt. Van de 23 leerlingen is er 1 leerling die Nederlands wordt opgevoed, maar de Friese taal wel meekrijgt op school en in de omgeving. Dit geldt overigens voor alle leerlingen. Voor niemand is Nederlands een nieuwe taal, wat betekent dat er geen migrante leerlingen in de groepen zitten.

5.2 Methode van dataverzameling/onderzoeksinstrument

Wanneer er wordt onderzocht of zaken daadwerkelijk met elkaar verband houden, wordt er volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) gesproken van een verklarend onderzoek. In dit onderzoek wordt er een antwoord gezocht op de vraag in hoeverre er een verband is tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 op CBS Op Streek te Ferwerd en hun begrijpend lezen. Met het antwoord op deze vraag kan mogelijk worden verklaard wat de oorzaak is van de lage scores op begrijpend lezen. De onderzoeksvraag van dit onderzoek kan beantwoord worden nadat de deelvragen zijn beantwoord. Om een antwoord te krijgen op de vraag wat de scores op begrijpend lezen zijn van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van CBS Op Streek te Ferwerd, moeten gegevens verzameld worden. Begrijpend lezen wordt op de desbetreffende school getoetst, dus deze gegevens zijn aanwezig. De toets die hiervoor wordt ingezet is de Cito-toets. Om erachter te komen wat de scores van de leerlingen op woordenschat zijn, moeten eveneens gegevens verzameld worden. Woordenschat wordt echter niet getoetst op de school, dus zijn hier ook geen gegevens van aanwezig. Vandaar dat er een woordenschattoets wordt afgenomen bij de leerlingen van de groepen 4 en 5 van basisschool x. Dit zal eveneens een Cito-toets zijn. Cito-toetsen zijn methodeonafhankelijke toetsen en brengen dus het woordenschatniveau in kaart ten opzichte van leeftijdsgenoten. Kortom, het onderzoeksinstrument dat tijdens dit onderzoek wordt ingezet, is een bestaand instrument, namelijk de Cito-woordenschattoets. Met deze toets worden gegevens verzameld die, samen met de begrijpend lezen scores, antwoord geven op de laatste deelvraag: is er een verband te zien tussen het woordenschatniveau van de leerlingen en hun begrijpend lezen? Door de scores van begrijpend lezen naast die van woordenschat te leggen, kan namelijk worden aangetoond of er wel of niet een verband is te zien en zo kan mogelijk worden verklaard wat de oorzaak is van de lage begrijpend leesscores.

5.3 Proces van dataverzameling

Het verzamelen van alle benodigde gegevens is noodzakelijk om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. De begripend leesscores van de leerlingen van de groepen 4 en 5 van basisschool x zijn al in kaart gebracht tijdens de Cito-toetsafname in de periode oktober-november. De scores zullen door de directeur van de desbetreffende school overhandigd worden. Wat betreft de scores van de leerlingen van de school op woordenschat ligt dit anders. Deze scores moeten namelijk nog in kaart worden gebracht en daarom zal er een Cito-woordenschattoets worden afgenomen. De toets zal worden uitgevoerd door de onderzoeker van dit onderzoek. Nadat de scores van woordenschat in kaart zijn gebracht, zal worden gekeken in hoeverre er een verband is te zien tussen de scores op begripend lezen en de scores op woordenschat. De onderzoeksvraag kan dan worden beantwoord. In het onderstaande is een tabel te zien met contactmomenten en afspraken wat betreft het proces van dataverzameling.

Contactmomenten en afspraken dataverzameling	
Datum	Afspraken
01-11-2021	Probleemstelling aangereikt gekregen van directeur en taalcoördinator.
13-12-2021	Contact opgenomen met directeur: daadwerkelijke probleemstelling besproken en School Zelf Evaluatie ontvangen.
22-02-2022	Contact opgenomen met directeur wat betreft update scriptie, onduidelijkheden, gegevens begripend lezen, gegevens leerlingen, aanwezige woordenschattoets. Reactie nog niet ontvangen.
16-03-2022	Reactie ontvangen: samen met de directeur een datum geprikt voor het ontvangen van de begripend leesscores en het uitvoeren van de woordenschattoets.
31-03-2022	Cito-woordenschattoets wordt afgenomen.

5.4 Dataverwerking

Nadat alle benodigde gegevens voor dit onderzoek zijn verzameld, worden ze met elkaar vergeleken. Het rubriceren van de gegevens is hierbij noodzakelijk, omdat er zo een eerlijke vergelijking kan worden gemaakt en uiteindelijk een eerlijke conclusie kan worden getrokken. De behaalde scores van de leerlingen op woordenschat worden dus in dezelfde verhouding weergegeven als die van begrijpend lezen. Zowel bij begrijpend lezen als bij woordenschat wordt gebruik gemaakt van Cito. De uitslagen van Cito-toetsen, worden omgezet in een letterscore of naar Romeinse cijfers. Bij de letterscore is het hoogste niveau A en het laagste niveau E. Bij de normering met Romeinse cijfers is het hoogste niveau I en het laagste niveau V (CITO score - toets score - uitleg begrippen onderwijs, z.d.). De twee normeringen (A-E & I-V) verschillen van indeling wat betreft percentages:

I – V		A – E	
20% hoogst scorende leerlingen	I 20%	A 25%	25% hoogst scorende leerlingen
20% boven het landelijk gemiddelde	II 20%	B 25%	25% ruim boven tot net boven het landelijk gemiddelde
20% landelijk gemiddelde	III 20%	C 25%	25% net tot ruim onder het landelijk gemiddelde
20% onder het landelijk gemiddelde	IV 20%	D 15%	15% ruim onder het landelijk gemiddelde
20% laagst scorende leerlingen	V 20%	E 10%	10% laagst scorende leerlingen

Figuur 5.4: 'Normering Citoscores' (CITO score - toets score - uitleg begrippen onderwijs, z.d.)

De desbetreffende school van dit onderzoek maakt gebruik van de normering met Romeinse cijfers I tot en met V. De scores van begrijpend lezen zijn dus al op deze wijze in kaart gebracht. Na toetsing van de woordenschat, zullen de behaalde scores eveneens met Romeinse cijfers in kaart worden gebracht, zodat er een eerlijke vergelijking kan worden gemaakt. Het LOVS-programma (Leerling Onderwijs Volg Systeem) zet de gegevens in tabellen. Basisschool x maakt gebruik van dit systeem. Vervolgens worden de gegevens inzichtelijk gemaakt met behulp van diagrammen en grafieken die een heldere weergave geven van het verband tussen het woordenschatniveau van de leerlingen en hun niveau op begrijpend lezen. Dit wordt gedaan met het programma 'Exel'.

5.5 Ethische kwesties

In dit onderzoek wordt er vertrouwelijk omgegaan met de gegevens van de school. Zo worden de gegevens allemaal voorzien van anonimiteit. De naam van de school, directeur, taalcoördinator, leerkrachten en leerlingen zijn geanonimiseerd. Verder worden de gegevens niet verder verspreid en alleen besproken met betrokkenen. Het onderzoek is betrouwbaar en realistisch. Vanuit het probleem en de aanname van de school is theorie gezocht waarna een onderzoeksplan is opgesteld. Het onderzoek is te realiseren, omdat er feitelijk slechtst op één vraag antwoord wordt gezocht, namelijk: 'Wat is het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x?' De gegevens wat betreft begrip lezen zijn al bekend en het vergelijken van de gegevens kan gedaan worden wanneer het woordenschatniveau van de leerlingen in kaart is gebracht. Vervolgens kan de onderzoeksvraag beantwoord worden. Het onderzoek is betrouwbaar, omdat er wordt getoetst met een bestaand instrument, namelijk de Cito-woordenschattoets. Dit is een methodeonafhankelijke toets. De keuze voor deze toets is met meerdere redenen te onderbouwen. Allereerst is de Cito-toets gekozen, omdat het begrip lezeniveau van de leerlingen ook met een Cito-toets is afgenomen. Wanneer dezelfde soort toets wordt ingezet, met dezelfde normering, kan er een eerlijke vergelijking gemaakt worden. Daarnaast is de Cito-woordenschattoets een landelijk goedgekeurde toets die betrouwbaar, snel uitvoerbaar en valide is. De toets is betrouwbaar, omdat de toets hetzelfde resultaat oplevert wanneer een andere onderzoeker dit uitvoert. Factoren van buitenaf, zoals geluidsoverlast en vermoeidheid kunnen eventueel wel van invloed zijn op de resultaten, maar hier heeft de onderzoeker normaliter niets mee te maken. De toets is snel uitvoerbaar, omdat het een bestaande toets is en omdat de toets een methodeonafhankelijke toets is die zonder veel uitleg afgenomen kan worden. Tenslotte is de toets valide vanwege het feit dat de toets meet wat in kaart moet worden gebracht, namelijk het woordenschatniveau van de leerlingen.

6. Resultaten

6.1 Onderscheid plan en uitvoering

Het uitvoeren van een uitgeschreven plan zal altijd anders verlopen in de praktijk. Tijdens de praktische uitvoering van het plan van dit onderzoek was dit ook het geval. In de groepen 4 en 5 van basisschool x zitten gezamenlijk 23 leerlingen. Op de dag van woordenschattoets afname waren een aantal leerlingen niet aanwezig vanwege ziekte. In groep 4 waren er drie leerlingen afwezig, groep 5 was compleet. De grootte van de onderzoeksgroep is dus verandert van 23 leerlingen naar 20 leerlingen. Daarnaast is de onderzoeksmethodiek lichtelijk veranderd. Na het doornemen van de handleiding van de Cito-woordenschattoets, werd duidelijk dat er verschil zit tussen het afnemen van de toets in groep 4 en in groep 5. De toets moet namelijk aan groep 4 worden voorgelezen, wat bij groep 5 niet het geval is. De leerlingen van groep 5 moeten zich zelfstandig redden na instructie en in-oefening. Daarbij ontstond er na invoering van de verzamelde woordenschatcores enige verwarring, omdat het LOVS-programma vanwege een andere afnametijd versprong. In een schooljaar zitten namelijk drie cito-perioden: begin (november t/m oktober), midden (december t/m maart) en eind (juni). Elke periode heeft een eigen toets en elke periode beperkt zich tot een bepaalde afnametijd. Voor dit onderzoek is de midden-woordenschattoets in april afgenomen. De M-toets beperkt zich tot een afnamedatum van december tot en met maart, waar april dus net buiten valt. Het LOVS-programma heeft de M-toets dus als E-toets genoteerd.

6.2 Verzamelde data

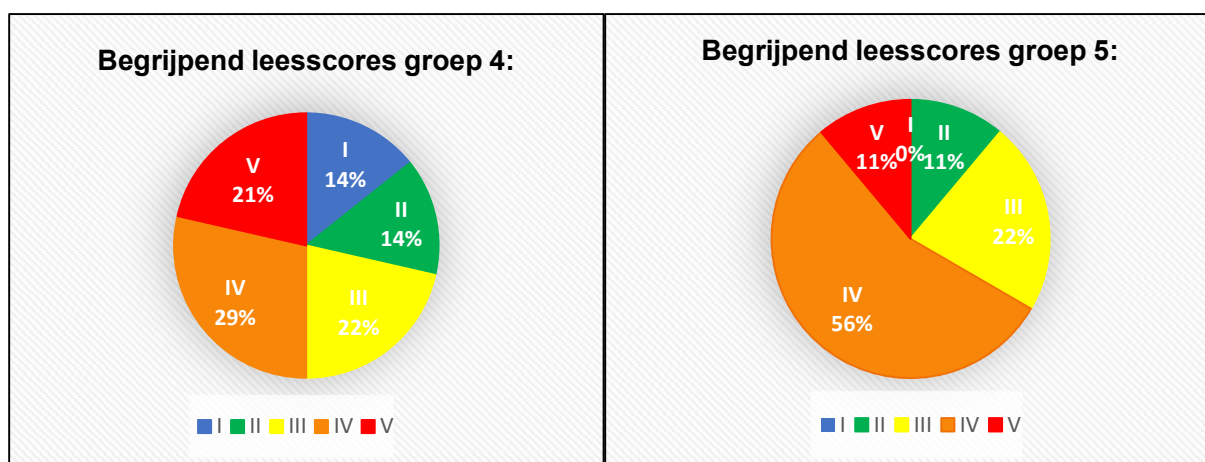
Scores Begrijpend lezen:

In februari 2022 zijn de begrijpend leesscores van groep 4 (l.n. 1 t/m 14) in kaart gebracht en eind januari 2022 zijn de scores van groep 5 (l.n. 15 t/m 23) in kaart gebracht. De Cito-begrijpend lezen toets is in beide groepen zelfstandig gemaakt, dus niet voorgelezen. De verzamelde gegevens zijn in de onderstaande tabel verwerkt. In bijlage 3 zijn de originele resultaten vinden. De normering is weergegeven in Romeinse cijfers (I-V). Deze cijfers zijn gekoppeld aan de vaardigheidsscores (VS). De kleuren rood, oranje, geel, groen en blauw zijn gebruikt om het overzichtelijker te maken. Zo staat de kleur rood voor een V-score, wat de laagste score is die behaald kan worden.

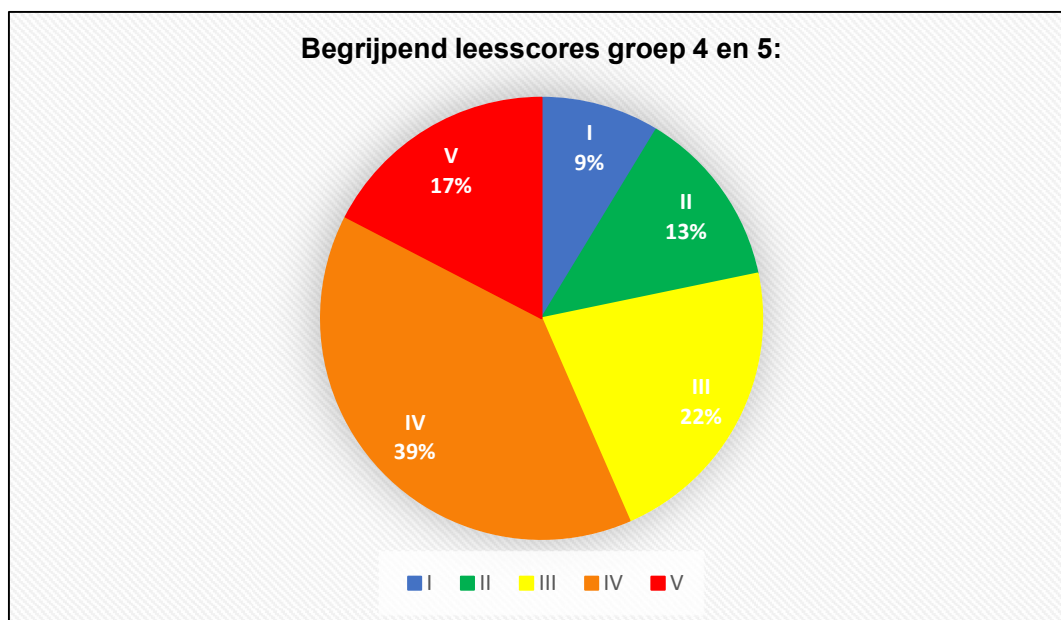
CITO Begrijpend lezen Midden 2021-2022 (1 december t/m 31 maart)					
Leerling	Leerjaar	Datum	Toets	VS	I-V
1	4	14-02-2022	3.0 M4	124	IV
2	4	14-02-2022	3.0 M4	131	III
3	4	01-02-2022	3.0 M4	131	III
4	4	14-02-2022	3.0 M4	124	IV
5	4	14-02-2022	3.0 M4	154	II
6	4	01-02-2022	3.0 M4	135	III
7	4	01-02-2022	3.0 M4	148	II
8	4	01-02-2022	3.0 M4	115	IV
9	4	01-02-2022	3.0 M4	118	IV
10	4	14-02-2022	3.0 M4	160	I
11	4	01-02-2022	3.0 M4	90	V
12	4	01-02-2022	3.0 M4	77	V
13	4	01-02-2022	3.0 M4	160	I
14	4	01-02-2022	3.0 M4	87	V
15	5	30-01-2022	3.0 M5	148	IV
16	5	30-01-2022	3.0 M5	151	III
17	5	30-01-2022	3.0 M5	145	IV
18	5	30-01-2022	3.0 M5	129	V

19	5	30-01-2022	3.0 M5	160	III
20	5	30-01-2022	3.0 M5	140	IV
21	5	30-01-2022	3.0 M5	143	IV
22	5	30-01-2022	3.0 M5	136	IV
23	5	30-01-2022	3.0 M5	172	II

In de onderstaande figuren zijn cirkeldiagrammen (gemaakt in 'Exel') weergegeven die de scores van de groepen 4 en 5 zowel apart als gezamenlijk in kaart brengen. De scores zijn in percentage weergegeven. In figuur 6.2 A is te zien dat 50 procent van de leerlingen van groep 4 een IV of een V score heeft behaald op begrijpend lezen. In groep 5 scoort maar liefst 67 procent van de leerlingen een IV of een V score (figuur 6.2 A). Gezamenlijk scoort 56 procent van de onderzoeksgroep een IV of een V score (figuur 6.2 B). Het landelijke gemiddelde is een III-score (figuur 5.4). 56 procent van de leerlingen scoort dus onder het landelijke gemiddelde op begrijpend lezen.



Figuur 6.2 A: 'Cirkeldiagram begrijpend leesscores groep 4 en 5'



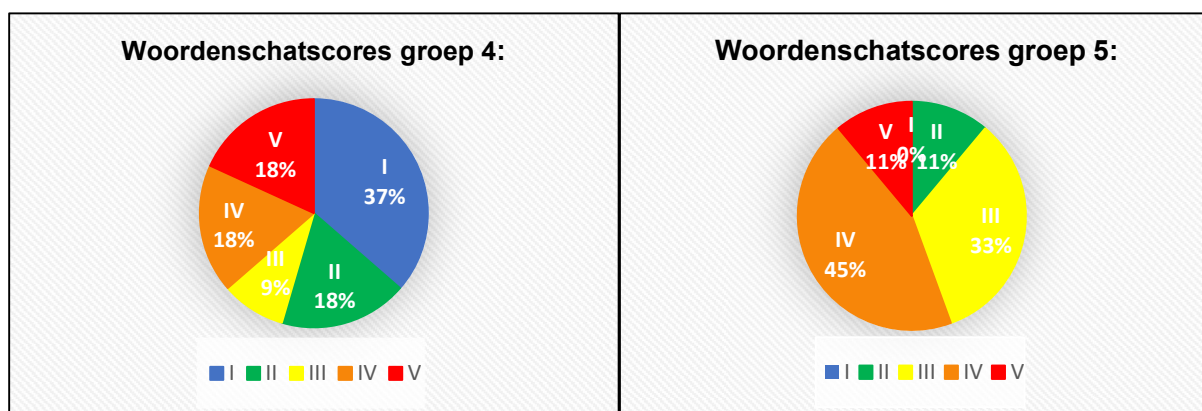
Figuur 6.2 B: 'Cirkeldiagram begrijpend leesscores groep 4 en 5'

Scores Woordenschatcores:

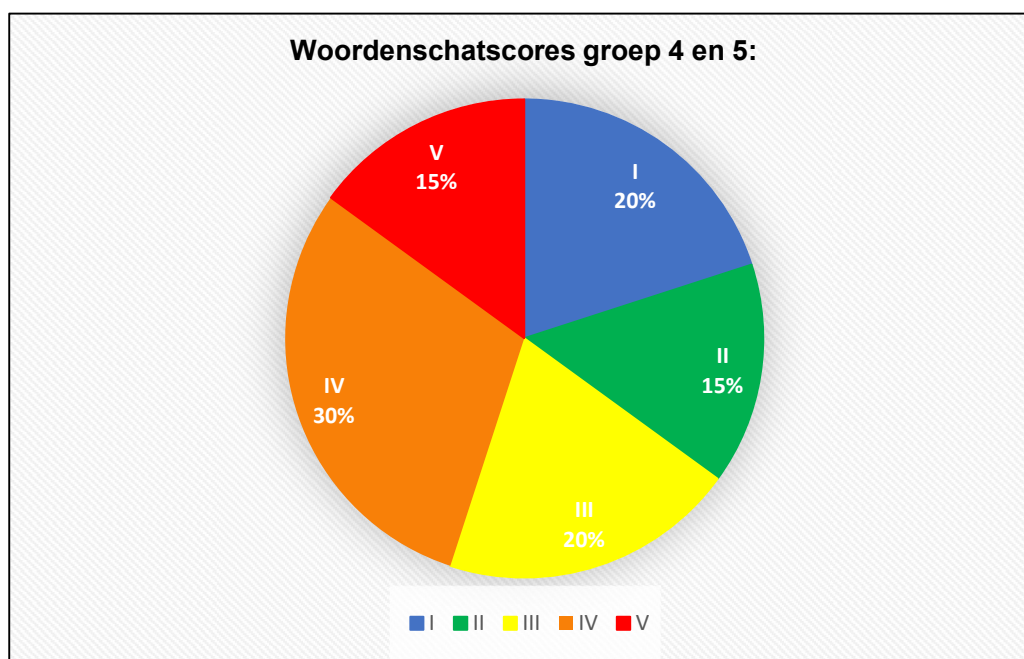
In april 2022 is de woordenschattoets bij zowel groep 4 (ln. 1 t/m 14) als groep 5 (ln. 15 t/m 23) afgenomen en in kaart gebracht. De toets is in groep 4 voorgelezen, groep 5 moest de toets zelfstandig maken. De gegevens zijn in de onderstaande tabel verwerkt. De originele gegevens zijn te vinden in bijlage 4. Ook hier is de normering weergegeven in Romeinse cijfers die gekoppeld zijn aan de vaardigheidsscores. De leerlingen die tijdens het moment van afname afwezig waren, zijn in de onderstaande tabel te herkennen aan de lege kolommen.

CITO Woordenschat Midden 2021-2022 (1 december t/m maart)					
Leerling	Leerjaar	Datum	Toets	VS	I-V
1	4	01-04-2022	M4	64	II
2	4	01-04-2022	M4	68	I
3	4	01-04-2022	M4	55	III
4	4				
5	4	01-04-2022	M4	73	I
6	4	01-04-2022	M4	58	II
7	4	01-04-2022	M4	91	I
8	4	01-04-2022	M4	35	V
9	4	01-04-2022	M4	47	IV
10	4	01-04-2022	M4	68	I
11	4				
12	4	01-04-2022	M4	45	IV
13	4				
14	4	01-04-2022	M4	39	V
15	5	01-04-2022	M5	56	IV
16	5	01-04-2022	M5	55	IV
17	5	01-04-2022	M5	46	V
18	5	01-04-2022	M5	54	IV
19	5	01-04-2022	M5	60	III
20	5	01-04-2022	M5	72	II
21	5	01-04-2022	M5	65	III
22	5	01-04-2022	M5	52	IV
23	5	01-04-2022	M5	65	III

Ook wat betreft de scores op woordenschat zijn cirkeldiagrammen gemaakt. In groep 4 scoort 36 procent van de leerlingen onder het landelijke gemiddelde, dus onder een III-score (figuur 6.2 C). In groep 5 scoren meer leerlingen onder het landelijke gemiddelde, namelijk 56 procent (figuur 6.2 C). Van de gehele onderzoeksgroep scoort 45 procent onder het landelijke gemiddelde (figuur 6.2 D).



Figuur 6.2 C: 'Cirkeldiagram woordenschatcores groep 4 en 5'



Figuur 6.2 D: 'Cirkeldiagram woordenschat scores groep 4 en 5'

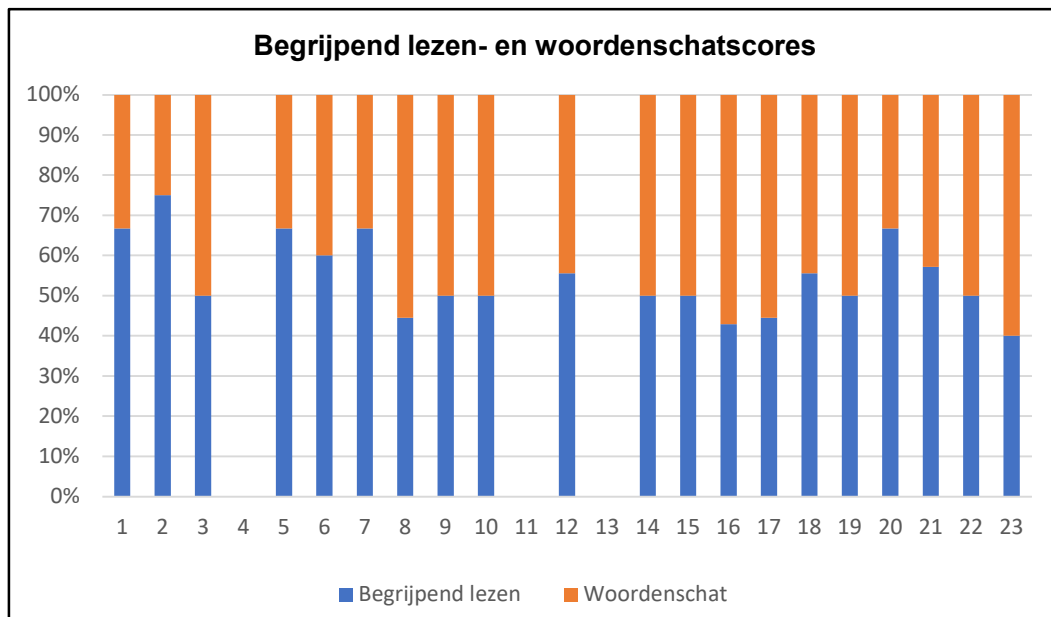
6.3 Geanalyseerde data

Nu de benodigde gegevens verzameld zijn, wordt er gekeken in hoeverre er een verband is te vinden tussen de scores op begrijpend lezen en het woordenschatniveau. In de tabel hieronder zijn de scores op begrijpend lezen naast de scores op woordenschat gelegd.

Begrijpend lezen- en woordenschat scores			
Leerling	Leerjaar	Begrijpend lezen I-V	Woordenschat I-V
1	4	IV	II
2	4	III	I
3	4	III	III
4	4	IV	
5	4	II	I
6	4	III	II
7	4	II	I
8	4	IV	V
9	4	IV	IV
10	4	I	I
11	4	V	
12	4	V	IV
13	4	I	
14	4	V	V
15	5	IV	IV
16	5	III	IV
17	5	IV	V
18	5	V	IV
19	5	III	III
20	5	IV	II
21	5	IV	III
22	5	IV	IV
23	5	II	III

In de tabel is in de twee rechterkolommen af te lezen hoe een leerling op begrijpend lezen en op woordenschat scoort. Er zijn 9 leerlingen die in verhouding tot begrijpend lezen beter scoren op woordenschat. Andersom is dit ook het geval. 11 van de 20 leerlingen scoren gelijk of lager op woordenschat in vergelijking met begrijpend lezen.

Om de verhouding tussen de behaalde scores op begrijpend lezen en woordenschat duidelijker in kaart te brengen, is er een staafdiagram gemaakt die de verhouding tussen de behaalde scores laat zien. Zie hiervoor figuur 6.3. Leerling 4, 11 en 13 waren tijdens het afnamemoment afwezig, wat maakt dat hier geen gegevens van zijn te zien. Hoe korter het balkje, hoe hoger de score. De blauwe balkjes (begrijpend lezen) zijn gemiddeld gezien ongeveer even lang als de oranje balkjes (woordenschat).



Figuur 6.3 'Staafdiagram verhouding begrijpend lees- en woordenschatscores groep 4 en 5'

7. Conclusies, aanbevelingen en discussie

7.1 Conclusie

Terugkomend op de onderzoeksvraag: *'In hoeverre ligt er een verband tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x en hun scores op begrijpend lezen?'*, kan er geconcludeerd worden dat er een verband is. Nadere analyse van dit verband leert dat bij 45 procent van de leerlingen het woordenschatniveau hoger scoort dan het niveau van begrijpend lezen. Bij 55 procent van de leerlingen kan geconcludeerd worden dat woordenschat echt van lager niveau is dan het niveau van begrijpend lezen. Figuur 6.3 laat deze constatering zien aan de hand van percentages. Wanneer een leerling bijvoorbeeld op zowel begrijpend lezen en woordenschat een IV-score heeft, dan komen de twee balkjes precies op 50 procent samen. In dit geval betekent het dus dat de begrijpend lezen- en woordenschatscores vrijwel precies met elkaar in verhouding zijn en dat er dus een verband is. In de gehele staafdiagram is er als het ware een lijn te zien die rond de 50 procent loopt, wat betekent dat een deel een betere woordenschat heeft en dat er een deel een minder goede woordenschat heeft ten opzichte van begrijpend lezen. Het vermoeden van basisschool x is dat de lage begrijpend lezen scores een oorzaak zijn van een geringe woordenschat. Kijkend naar dit onderzoek, kan de conclusie worden getrokken dat dit vermoeden voor 55 procent van de leerlingen klopt. Voor 45 procent van de gevallen is er een andere oorzaak. Zoals in het literaire onderzoek duidelijk werd, is het hebben van een goede woordenschat heel belangrijk voor begrijpend lezen. Basisschool x zou hier dus aandacht aan moeten blijven besteden.

7.2 Aanbevelingen

Uit de conclusie is gebleken dat er bij 55 procent van de leerlingen een duidelijk verband is te vinden tussen het woordenschatniveau van de leerlingen in de groepen 4 en 5 van basisschool x en hun scores op begrijpend lezen. Bij deze leerlingen draagt een goede woordenschat dus bij aan een goede score op begrijpend lezen. Bij 45 procent van de leerlingen ligt er een andere oorzaak. In de toekomst zou het wenselijk zijn om ook die oorzaken te achterhalen en daar het onderwijs op in te richten en te verbeteren.

Daarnaast is het aan te raden om de woordenschat bij alle leerlingen te blijven toetsen met een methodeonafhankelijke toets. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat er bij meer dan de helft van de leerlingen een verband is te zien tussen het woordenschatniveau en het begrijpend lezen niveau, wat betekent dat het afnemen van een methodeonafhankelijke woordenschattoets zeker zinvol is. Het in kaart brengen van het woordenschatniveau geeft in veel gevallen namelijk veel zicht op het begrijpend lezen niveau.

7.3 Discussiepunten

Zoals eerder vermeld, is er voor meer dan de helft van de onderzoeksgroep een verband te zien tussen het woordenschatniveau van de desbetreffende leerlingen en hun begrippeend leesscores. Wanneer de verzamelde- en geanalyseerde gegevens los van elkaar worden bekeken, zijn er een aantal zaken waar discussiepunten uit voort kunnen vloeien. Zoals in de tabellen en grafieken is af te lezen, scoort groep 4 in vergelijking met groep 5 hoger op zowel begrippeend lezen als woordenschat. Hier vindt nog geen discussie plaats. Wanneer er verder wordt geanalyseerd, wordt helder dat de verhouding tussen de begrippeend lezen scores en woordenschat scores in groep 5 dichterbij elkaar liggen dan in groep 4. Kijkend naar de begrippeend lezen- en woordenschat scores van groep 4, wordt duidelijk dat de woordenschat scores in vergelijking tot begrippeend lezen over het algemeen hoger zijn. Hier loopt het verband dus meer uiteen. In paragraaf 6.1 is beschreven dat de Cito-woordenschattoets aan groep 4 is voorgelezen. Groep 5 heeft de toets zelfstandig gemaakt. Dit stond zo vermeld in de handleiding. Wellicht zou dit een oorzaak kunnen zijn van de tamelijk uiteenlopende gegevens. Een discussiepunt wat betreft dit onderzoek is dus de wijze van afname. Wellicht heeft de manier van afname invloed op de resultaten. Misschien kenden de leerlingen van groep 5 de woorden die getoetst werden wel, maar werden ze beperkt door het zelfstandig maken van de toets. Hierbij komt nog een vraagstuk naar boven, namelijk de invloed van het lezen (technisch en/of begrippeend lezen) bij het maken van een toets. Dit onderzoek is te beperkt om hier wat over te kunnen stellen, wat dit discussiepunt tot een interessant vervolgonderzoek zou kunnen leiden.

Een ander discussiepunt zijn de scores op begrippeend lezen en woordenschat vergeleken met de landelijke scores. Zo blijkt dat 56 procent van de leerlingen onder het landelijke gemiddelde scoort op begrippeend lezen (figuur 6.2 B). 45 procent van de leerlingen scoort onder het landelijke gemiddelde op woordenschat (figuur 6.2 D). Deze percentages zijn vrij hoog, wat het achterhalen naar een oorzaak interessant maakt. Zo is er gekeken naar de onderzoeksgroep, die grotendeels uit Friestalige kinderen bestaat (zie paragraaf 5.1). Misschien heeft de Friese taal invloed op de begrippeend lezen- en/of woordenschat scores. Het vergelijken van de scores met de regio en/of provincie zou dus eveneens een interessant vervolgonderzoek zijn.

Literatuurlijst

Begrijpend lezen. (z.d.). Wij-leren. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/begrijpend-lezen.php>

CITO score - toets score - uitleg begrippe onderwijs. (z.d.). Wij-leren. Geraadpleegd op 24 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/cito-score.php>

Cöp, J. (2017, 17 november). *Wat maakt woordenschatlessen effectiever?* wij-leren.nl. Geraadpleegd op 17 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/woordenschat-les.php>

Cöp, J. C. J. L. K. V. B., Van Lieshout, K., & Verschuren, B. (2006). *Taal in beeld* (Vol. 1). 1.

De With, T., Visser, M., & Puper, H. (2013a). Woordenschatonderwijs; visie en uitgangspunten. In *woordenschatonderwijs: meer dan woorden leren* (1ste editie, Vol. 1, pp. 14–16). CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

De With, T., Visser, M., & Puper, H. (2013b). Woordenschatonderwijs; visie en uitgangspunten. In *Woordenschatonderwijs: meer dan woorden leren* (1ste editie, Vol. 1, pp. 11–13). CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Expertisecentrum Nederlands. (2010a, maart 19). *Leerlijnen taal - Begrijpend lezen.* leerlijnentaal. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://www.leerlijnentaal.nl/page/93/begrijpend-lezen.html>

Expertisecentrum Nederlands. (2010b, april 30). *Leerlijnen taal - Taaldomeinen.* leerlijnentaal. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://www.leerlijnentaal.nl/page/234/taaldomeinen.html>

Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen. . .denken. . .begrijpen!* (1ste editie, Vol. 1). CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Hansen, M. (2021, 10 september). *Wat is het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie en wat heb je als docent hieraan?* Learnbeat. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://learnbeat.nl/blog/wat-is-het-verschil-tussen-intrinsieke-en-extrinsieke-motivatie-en-wat-heb-je-als-docent->

hieraan/#:%7E:text=Intrinsieke%20motivatie%20wil%20zeggen%20dat,bij%20iemand%20af%20kunt%20dwingen

Hilte, M., & Verhallen, M. (2014, juni). *Woordkennis toetsen: weet wat je meet*. Cito. Geraadpleegd op 17 maart 2022, van https://www.cito.nl/-/media/files/kennisbank/cito-bv/58-cito_woordkennis_toetsen_weet_wat_je_meet.pdf?la=nl-nl

Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2020). BEVORDEREN VAN LEESBEGRIIP - Onderwijsdatabank. *Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 11(17). Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://www.onderwijsdatabank.nl/111993/bevorderen-van-leesbegrip/>

Huizenga, H. (2005). *Woordenschat Taal & Didactiek* (1ste editie, Vol. 1). Noordhoff.

Huizenga, H. (2017). *Taal & didactiek - Aanvankelijk en technisch lezen* (4de editie, Vol. 4). Noordhoff.

Kennisplatform taaldidactiek - Functionele geletterdheid. (z.d.). Les in Taal. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32752.htm

Kennisplatform taaldidactiek - Woordenschat en begrijpend lezen. (z.d.). Les in Taal. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van [https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32716.htm#:~:text=Er%20bestaat%20een%20sterk%20verband,woorden%20kennen%20\(het%20tekstdekkingspercentage\)](https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32716.htm#:~:text=Er%20bestaat%20een%20sterk%20verband,woorden%20kennen%20(het%20tekstdekkingspercentage))

Kuiken, F., & Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (1ste editie, Vol. 1). Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Leren lezen. (z.d.). Wij-leren. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/leren-lezen.php#:~:text=Een%20kind%20leert%20in%20verschillende,fase%20van%20het%20aanvankelijk%20lezen>

Marden, J. (z.d.). *Leer me breien: grammaticale kennis ontwikkelen - AssistiveWare*. assistiveware. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://www.assistiveware.com/nl/blog/leer-me-breien-grammaticale-kennis-ontwikkelen#:~:text=Om%20grammatica%20te%20leren%20moeten,krijgen%20voldoende%20grammatica%20te%20horen>

Meijerink, H. P., Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (Enschede)., & Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (Enschede). (2009). *Referentiekader taal en rekenen* (1ste editie, Vol. 1). [Expertgroep] Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.

Paus, H., & Bacchini, S. (2014a). Taal en taalonderwijs. In R. Dekkers, D. Hofstede, C. Markesteijn, H. Meijer, & T. Pullens (Reds.), *Portaal: praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs* (4de editie, Vol. 4, pp. 17–18). Coutinho.

Paus, H., & Bacchini, S. (2014b). Taal en taalonderwijs. In R. Dekkers, D. Hofstede, C. Markesteijn, H. Meijer, & T. Pullens (Reds.), *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs* (4de editie, Vol. 4, p. 50). Coutinho.

Paus, H., & Bacchini, S. (2014c). Woordenschatonderwijs. In R. Dekkers, D. Hofstede, C. Markesteijn, H. Meijer, & T. Pullens (Reds.), *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs* (4de editie, Vol. 4, pp. 149–150). Coutinho.

Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2014). Woordenschatonderwijs. In *Portaal: praktische taaldidactiek voor het basisonderwijs* (4de editie, Vol. 4, pp. 155–159). Coutinho.

Portaal: Algemene informatie. (2011, 28 februari). Woordenwikikennisnet. Geraadpleegd op 17 maart 2022, van https://woorden.wiki.kennisnet.nl/Portaal:Algemene_informatie

redactie. (2018, 15 maart). *Nederlandse taal en woordenschatontwikkeling*. wij-leren.nl. Geraadpleegd op 24 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/invloed-nederlandse-taal-woordenschatontwikkeling.php#:~:text=Bij%20woorden%20die%20iemand%20zelf,de%20Ovaardigheid%20in%20begrijpend%20lezen>

Robbe, R., & S. (2012). *Taal & didactiek - Begrijpend lezen* (4de editie, Vol. 4). Noordhoff.

Schumacher, M. (2022, 17 februari). *Woordenschat van je kind vergroten, hoe doe je dat?* Wijzer over de Basisschool. Geraadpleegd op 17 maart 2022, van <https://wijzeroverdebasisschool.nl/uitleg/woordenschat>

SLO. (2022, 11 januari). Over. Geraadpleegd op 25 maart 2022, van <https://www.slo.nl/over-slo/>

SLO, & Van Gelderen, A. (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat?* SLO.
<https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/begrijpend-lezen-wat-is-dat.pdf>

Stoeldraijer, J., Förner, M., & Edux. (2008, februari). *Efficiënter en effectiever werken aan Begrijpend lezen*. onderwijsmaakjesamen. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-P-Effectiever-en-efficiënter-werken-aan-begrijpend-lezen.pdf>

Van de Mortel, K. (2015, 21 september). *Begrijpend lezen is kwestie van denken*. wij-leren.nl. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://wij-leren.nl/begrijpend-lezen-denken.php>

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3de editie, Vol. 3). Coutinho.

Verhallen, M. (2009, november). *Meer en beter woorden leren*. Onderwijsmaakjesamen. Geraadpleegd op 17 maart 2022, van <https://www.rezulto.nl/wp-content/uploads/2018/10/Verbetering-woordenschatopbouw-jonge-kinderen.pdf>

Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994). *Woorden Leren, Woorden Onderwijzen* (1ste editie, Vol. 1). Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS).

Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific studies of reading*, 15, 8–25.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische studiën*, 69, 218–234.

VO-content. (2017, 25 augustus). *Zoekend lezen - Lesmateriaal - Wikiwijs*. wikiwijs. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van https://maken.wikiwijs.nl/90272/Zoekend_lezen#!page-2645917

Bijlage 1. Referentieniveaus en tussendoelen begripend lezen

Referentieniveaus:

In 2010 zijn er referentieniveaus opgesteld door de commissie Meijerink, vastgelegd in de 'Wet Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen' om het onderwijs in te richten en zo de vaardigheden van kinderen in het basis-, voortgezet en beroepsonderwijs te verbeteren (Meijerink et al., 2009). Voor taal gelden deze referentieniveaus voor de eerder benoemde domeinen: 'Mondelinge taalvaardigheid', 'Lezen', 'Schrijven' en 'Begrijpen en taalverzorging'. Het minimum niveau dat een kind aan het eind van de basisschool moet behalen is niveau 1F. Dit geldt dus ook op het gebied van lezen (Robbe, 2012).

Referentieniveau 1F wordt beschreven als: *'Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.'* Eenvoudige structuur, lage informatiedichtheid, belangrijke informatie gemarkeerd of herhaald, frequentie gebruikte woorden. Tekstsoorten informatief, instructief (o.a. routebeschrijving, opdracht in methode) en betogend.'

Tussendoelen:

Naast referentieniveaus heeft de SLO, Stichting Leerplan Ontwikkeling, tussendoelen en leerlijnen (afgekort 'tule') geschetst. De tussendoelen moeten kinderen in de loop van hun basisschoolcarrière hebben gehaald en de leerlijnen zijn er om zicht te geven op de onderwijsinhouden (SLO, 2022). De tussendoelen voor begripend lezen zijn door het Expertise Centrum Nederland in het onderstaande duidelijk in kaart gebracht (Expertisecentrum Nederlands, 2010).

4 **BEGRIJPEND LEZEN**

Middenbouw
De leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend en argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:

- 4.1 Ze bepalen het thema van een tekst en activeren hun eigen kennis over het thema.
- 4.2 Ze koppelen verwijswaarden aan antecedenten.
- 4.3 Ze lossen het probleem van een moeilijke zin (of zinnen) op.
- 4.4 Ze voorspellen de volgende informatie in een tekst.
- 4.5 Ze leiden informatie af uit een tekst.
- 4.6 Ze onderscheiden verschillende soorten teksten zoals verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.
- 4.7 Ze herkennen de structuur van verhalende teksten.

Bovenbouw
De leerlingen lezen minder eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend of argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:

- 4.8 Ze zoeken, selecteren en verwerken op een doelbewuste en efficiënte manier informatie uit verschillende bronnen.
- 4.9 Ze leiden betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's af en herkennen inconsistenties.
- 4.10 Ze stellen zelf vragen tijdens het lezen.
- 4.11 Ze bepalen de hoofdgedachte van een tekst en maken een samenvatting.
- 4.12 Ze herkennen de structuur van verschillende soorten teksten.
- 4.13 Ze plannen, sturen, bewaken en controleren hun eigen leesgedrag.
- 4.14 Ze beoordelen teksten op hun waarde.

Figuur bijlage 1.1 'Tussendoelen begripend lezen'

Bijlage 2. Referentieniveaus en tussendoelen woordenschat

Referentieniveaus:

Om doelgericht te werken aan woordenschatonderwijs, is het van belang dat leerkrachten de doorgaande leerlijnen van het vakgebied kennen. De referentieniveaus zijn ook wat betreft woordenschatonderwijs richtinggevend. Zoals in bijlage 1 duidelijk is geworden, is niveau 1F het niveau dat leerlingen aan het eind van de basisschool moeten beheersen. Omdat woordenschat geen eigenstandig taaldomein is, wordt bekeken wat er onder niveau 1F op het gebied van woordenschat in de taaldomeinen wordt verstaan (De With et al., 2013a):

- Mondelinge taalvaardigheid op niveau 1F:
'Beschikt over voldoende woorden om te praten over vertrouwde situaties en onderwerpen, maar zoekt nog regelmatig naar woorden en varieert niet in veel.'
- Lezen van zakelijke teksten op niveau 1F:
'Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.'
- Schrijven op niveau 1F:
'Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.'
- Taalverzorging op niveau 1F:
N.v.t.

Tussendoelen:

Ook voor het woordenschatonderwijs zijn tussendoelen en leerlijnen geschetst door SLO (2022). Het Expertise Centrum Nederland heeft de tussendoelen wederom in kaart gebracht (Expertisecentrum Nederlands, 2010b):

LEERLIJN 4 WOORDENSCHAT	
Onderbouw	
4.1	Kinderen beschikken over een basiswoordenschat.
4.2	Ze breiden gericht hun (basis)woordenschat uit.
4.3	Ze leiden nieuwe woordbetekenissen af uit verhalen.
4.4	Ze zijn erop gericht woorden productief te gebruiken.
4.5	Ze maken onderscheid tussen betekenisaspecten van woorden.
Middenbouw	
4.6	Kinderen verbreden en verdiepen hun woordkennis.
4.7	Ze hanteren strategieën voor het afleiden van woordbetekenissen.
4.8	Ze hanteren strategieën voor het onthouden van woorden.
4.9	Ze kennen betekenisrelaties tussen woorden (onderschikking/bovenschikking).
4.10	Ze begrijpen figuurlijk taalgebruik.
Bovenbouw	
4.11	Kinderen kunnen hun woordenschat zelfstandig verbreden en verdiepen.
4.12	Ze kunnen strategieën verwoorden voor het afleiden en onthouden van woordbetekenissen.
4.13	Ze kunnen woorden buiten de context definiëren.
4.14	Ze leggen zelf betekenisrelaties tussen woorden.
4.15	Ze passen figuurlijk taalgebruik toe.

Figuur bijlage 2.1 'Tussendoelen woordenschat'

Bijlage 3. Verzamelde gegevens begrijpend lezen groep 4 en 5

Begrijpend leesscores van groep 4 en groep 5. In kaart gebracht door het LOVS-programma (Leerling Onderwijs Volg Systeem).

CITO Begrijpend lezen

Midden 2021 - 2022 (1 december t/m 31 maart)

Leerling	Leerjaar	Datum	Toets	Totaal		
				VS	I-V	
1	4	14-02-2022	3.0 M4	124	IV	✓
2	4	14-02-2022	3.0 M4	131	III	✓
3	4	01-02-2022	3.0 M4	131	III	✓
4	4	14-02-2022	3.0 M4	124	IV	✓
5	4	14-02-2022	3.0 M4	154	II	✓
6	4	01-02-2022	3.0 M4	135	III	✓
7	4	01-02-2022	3.0 M4	148	II	✓
8	4	01-02-2022	3.0 M4	115	IV	✓
9	4	01-02-2022	3.0 M4	118	IV	✓
10	4	14-02-2022	3.0 M4	160	I	✓
11	4	01-02-2022	3.0 M4	90	V	✓
12	4	01-02-2022	3.0 M4	77	V	✓
13	4	01-02-2022	3.0 M4	160	I	✓
14	4	01-02-2022	3.0 M4	87	V	✓

CITO Begrijpend lezen

Midden 2021 - 2022 (1 december t/m 31 maart)

Leerling	Leerjaar	Datum	Toets	Totaal		
				VS	I-V	
15	5	30-01-2022	3.0 M5	148	IV	✓
16	5	30-01-2022	3.0 M5	151	III	✓
17	5	30-01-2022	3.0 M5	145	IV	✓
18	5	30-01-2022	3.0 M5	129	V	✓
19	5	30-01-2022	3.0 M5	160	III	✓
20	5	30-01-2022	3.0 M5	140	IV	✓
21	5	30-01-2022	3.0 M5	143	IV	✓
22	5	30-01-2022	3.0 M5	136	IV	✓
23	5	30-01-2022	3.0 M5	172	II	✓

Bijlage 4. Verzamelde gegevens woordenschat groep 4 en 5

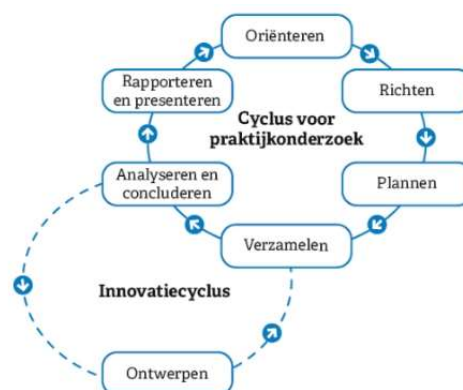
Woordenschatcores van groep 4 en groep 5. In kaart gebracht door het LOVS-programma (Leerling Onderwijs Volg Systeem). Tijdens de Cito-woordenschattoets afname waren er in groep 4 een aantal leerlingen afwezig. Dit betreft leerling 4, 11 en 13. Bij deze leerlingen is geen Cito-woordenschattoets afgenomen, waardoor hier geen scores van aanwezig zijn.

Groep 4		Eind 2021-2022	
Leerling		Score	Niveau
1		64	II → II
2		68	II → II
3		55	III → IV
5		73	I → I
6		58	III → III
7		91	I+ → I+
8		35	V- → V-
9		47	IV → V
10		68	II → II
12		45	IV → V
14		39	V → V-
Aantal ln.		11	
Gem. (verg. alle scholen)		58,5	III

Groep 5		Eind 2021-2022	
Leerling		Score	Niveau
15		56	IV → V
16		55	IV → V
17		46	V- → V-
18		54	IV → V
19		60	IV → IV
20		72	II → II
21		65	III → III
22		52	V → V
23		65	III → III
Aantal ln.		9	
Gem. (verg. alle scholen)		58,2	V-

Bijlage 5. Procesverslag

Met behulp van de onderzoekscyclus van Van der Donk en Van Lanen (2016) voor praktijkonderzoek (zie figuur 'bijlage 5.1') zal worden beschreven hoe dit onderzoek tot stand is gekomen. Daarbij zijn alle contactmomenten met betrekking tot dit onderzoek in de onderstaande tabel weergegeven. Vervolgens wordt mijn participatie in de onderzoeksgroep en met mijn critical friend beschreven en tot slot wordt mijn persoonlijke leerproces van deze onderzoeksopdracht doorlopen.



Figuur bijlage 5.1: 'Cyclus voor praktijkonderzoek'

Contactmomenten betrokkenen praktijkonderzoek:				
Datum:	Betrokkenen:	Hoe:	Onderwerp:	Doel en opbrengt:
01-11-2021	Directeur en taalcoördinator	Fysiek	Probleemstelling aangereikt gekregen	Onderwerp scriptie
18-11-2021	Scriptiebegeleidster en onderzoeksgroep	Fysiek	Instructie praktijkonderzoek	Start maken met probleemanalyse
13-12-2021	Directeur	Telefonisch	Praktijkprobleem besproken, moet worden veranderd, SZE ontvangen	Helder wat nu daadwerkelijk het praktijkprobleem is. Probleemanalyse opnieuw formuleren
13-12-2021	Scriptiebegeleidster	Mail	Verandering praktijkprobleem en probleemanalyse gemeld.	Informerend, feedback
04-01-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Probleemanalyse	Feedback
10-01-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Hoofdvraag, theoretische en praktische deelvragen	Feedback
11-01-2022	Scriptiebegeleidster, critical friend	Mail	Gezamenlijke afspraak gemaakt	Vragen, feedback
12-01-2022	Scriptiebegeleidster, critical friend	Fysiek	Praktijkonderzoek tot nu toe	Vragen, feedback, werken aan onderzoek
13-01-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Inleiding en probleemanalyse toegestuurd	Feedback, goedkeuring, dus verder kunnen
30-01-2022	Scriptiebegeleidster, critical friend	Mail	Gezamenlijk afspraak gemaakt	Feedback, goedkeuring
10-02-2022	Scriptiebegeleidster	Fysiek	Theoretisch kader	Feedback, goedkeuring
23-02-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	H 1 t/m 4 opgestuurd	Feedback, goedkeuring, werken aan H5
01-03-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Nieuwe afspraak gepland	H 1 t/m 5 bespreken

03-03-2022	Scriptiebegeleidster	Fysiek	H 1 t/m 5 bespreken	Feedback, goedkeuring, verder werken
16-03-2022	Directeur	Telefonisch	Afspraak gepland voor afname woordenschattoets	Gegevens verzamelen, H 6 en 7 vormgeven
28-03-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Onderzoeksplan opgestuurd	Feedback, goedkeuring
30-03-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Verbeterde onderzoeksplan opgestuurd	Feedback, goedkeuring
01-04-2022	Onderzoeksgroep, directeur	Fysiek	Woordenschattoets afnemen en in kaart brengen	Gegevens verzamelen, H 6 en 7 vormgeven
04-04-2022	Scriptiebegeleidster, tweede beoordelaar	Mail	Onderzoeksplan goedgekeurd	Onderzoeksplan uitvoeren
11-05-2022	Directeur	Telefonisch	Analyseren v.d. gegevens	Verheldering
29-05-2022	Scriptiebegeleidster, onderzoeksgroep	Fysiek	Gezamenlijk overleg	Afronden praktijkonderzoek
08-06-2022	Scriptiebegeleidster	Mail	Gehele onderzoeksopdracht ingeleverd	Goedkeuring

Oriënteren:

Het eerste onderdeel van de cyclus is het onderdeel 'oriënteren'. Vanuit de opleiding 'leraar basisonderwijs' is iedereen verplicht een praktijkonderzoek uit te voeren. Dit was dus in eerste instantie de aanleiding van dit onderzoek. Na een gesprek met de desbetreffende directeur van de school werd duidelijk dat de school meer zicht wilde krijgen op het volgende praktijkprobleem: schoolbreed lage begrijpend leesscores. Dit was dus de tweede aanleiding. Een geringe woordenschat van de leerlingen zou volgens de school een oorzaak kunnen zijn van dit praktijkprobleem. Woordenschat wordt niet met een methodeonafhankelijke toets getoetst, dus kon de aanname niet worden bevestigd. De tweede aanleiding van de totstandkoming van dit onderzoek was dus het signaleerde praktijkprobleem van de desbetreffende school.

Richten:

Na het oriënteren van dit praktijkprobleem ben ik mij gaan richten op wat ik daadwerkelijk wilde bereiken met dit onderzoek. Zo werd duidelijk dat ik een antwoord op de vraag wilde krijgen of er een verband is te vinden tussen het woordenschatniveau van de desbetreffende leerlingen van dit onderzoek en hun begrijpend leesscores. Vanuit dit perspectief ben ik gestart met het verkennen van literatuur over dit onderwerp. Ik heb vele boeken, websites, documenten en rapporten kunnen vinden, waarna de daadwerkelijk literatuurstudie kon beginnen. Ik heb mij gefocust op wat van belang was voor het praktijkprobleem en mijn onderzoek. Zo heb ik een theoretisch kader neergezet die mij tot een helder onderzoeksplan hebben gebracht.

Plannen:

Vanuit de theorie werd duidelijk dat het woordenschatniveau ik kaart kan worden gebracht met een methodeonafhankelijke toets. Tijdens overleg is duidelijk geworden dat de desbetreffende school in beschikking was van een Cito-woordenschattoets, alleen werd deze weinig tot niet ingezet. Om het woordenschatniveau van de desbetreffende leerlingen in kaart te brengen is deze Cito-woordenschattoets afgenomen. Hierbij is de toets tijdens afname in groep 4 voorgelezen en groep 5 heeft de toets zelfstandig gemaakt.

Verzamelen:

Na het afnemen van de Cito-woordenschattoets zijn de gegevens van zowel begrijpend lezen en woordenschat met behulp van het LOVS-programma (Leerling Onderwijs Volg Systeem) verzameld, ingevoerd en in kaart gebracht. Dit heb ik gezamenlijk met de desbetreffende directeur gedaan.

Analyseren en concluderen:

Het vijfde onderdeel van de onderzoekscyclus, het analyseren en concluderen, heb ik als zeer interessant en plezierig ervaren. De verzamelde gegevens werden in deze fase inzichtelijk met behulp van diagrammen en grafieken. Er kon geconcludeerd worden dat er, wat betreft dit onderzoek, daadwerkelijk een verband bestaat tussen het woordenschatniveau en de begrijpend leesscores. Daarop aansluitend kon de school worden aanbevolen meer aan woordenschat te werken en de woordenschat bij alle leerlingen te toetsen met een methodeonafhankelijke toets. Ook ontstonden er enige discussiepunten zoals het verschil in afname en resultaten.

Ontwerpen:

Het onderdeel 'ontwerpen' is een onderdeel van de onderzoekscyclus die niet altijd gerealiseerd hoeft te worden. Zo is het onderdeel 'ontwerpen' in dit praktijkonderzoek niet aan de orde gekomen. Er is namelijk geen ontwerp gemaakt om het praktijkprobleem op te lossen.

Rapporteren en presenteren:

Gedurende het onderzoek heb ik de desbetreffende directeur op de hoogte gebracht van het onderzoek. Tussendoor is er telefonisch contact, mailcontact en fysiek contact geweest wat betreft onduidelijkheden, benodigde gegevens en het afnemen van de toets. De school waarbij dit onderzoek is uitgevoerd is niet de school waar ik mijn eindstage uitvoerde. Dit zorgde ervoor dat er geen dagelijks contact was wat betreft dit praktijkonderzoek. Het definitieve eindproduct zal overhandigd worden aan de school en zal gepresenteerd worden aan de alle betrokken binnen de opleiding.

Contact met onderzoeksgroep en critical friend:

Zoals in de bovenstaande tabel is te lezen, zijn er meerdere contactmomenten met zowel de onderzoeksgroep als mijn critical friend geweest. De contactmomenten met de onderzoeksgroep vonden plaats op de terugkomdagen. Gezamenlijk besproken we hoe ieders onderzoek tot dusver verliep en zo gaven we elkaar feedback. Iedere student had naast zijn eigen onderzoeksgroep ook een critical friend. Dit houdt in dat je elkaar beoordeeld en voorziet van feedback, wat ten goede doet aan de kwaliteit van het onderzoek. Zo heb ik met mijn critical friend een aantal fysieke contactmoment gehad, met name in het begin. Dit was erg zinvol, omdat een praktijkonderzoek als deze voor ons beide vrij nieuw was. Daarbij hadden wij vrijwel op elkaar aansluitende onderwerpen, waardoor we gegevens als literatuur, documenten, etc. met elkaar konden delen. Eenmaal aangekomen bij het uitvoeren van het onderzoek, hebben wij minder contact gehad. Dit onderdeel moest ieder toch voor zich doen, dus hier hadden we elkaars feedback niet meer nodig. Natuurlijk waren wij beide erg nieuwsgierig naar elkaars uitkomsten, dus hebben wij de analyses, conclusies, aanbevelingen en discussiepunten kort aan elkaar gepresenteerd.

Leerproces onderzoeksopdracht met betrekking tot mijn eigen professionele ontwikkeling:

Terugblikkend op deze onderzoeksopdracht kan ik een aantal succeservaringen en knelpunten beschrijven. Allereerst de knelpunten. Het eerste knelpunt was het aanpassen

van de probleemanalyse. Ik had de probleemanalyse zo goed als af toen duidelijk werd dat het daadwerkelijk probleem anders was dan ik had beschreven. Het aanpassen van de probleemanalyse zag ik als een groot struikelblok, maar met de goede begeleiding van mijn scriptiebegeleidster viel dit heel erg mee. Uiteindelijk vond ik de vernieuwde probleemanalyse veel interessanter, wat mij tegelijkertijd meer motiveerde. Na de probleemanalyse moesten de hoofd- en deelvragen worden geformuleerd, waardoor er een begin kon worden gemaakt aan het theoretisch kader. Het verzamelen van literatuur vond ik erg interessant, waardoor ik uiteindelijk te veel ging uitwijken. Het gevolg hiervan was een veel te groot theoretisch kader. Met goede hulp van mijn scriptiebegeleidster heb ik veel theorie kunnen schrappen, waardoor het onderzoek ook een stuk duidelijker werd. De meeste knelpunten vonden plaats in het onderzoeksplan, dus H 1 t/m 5. Het formuleren van heldere zinnen en het beknoppen van informatie vond ik erg lastig. Ik kan stellen dat ik hier gaande weg dit onderzoek veel vooruitgang in heb geboekt, omdat ik merk dat het formuleren van een zin en het omschrijven van een situatie mij veel gemakkelijker afgaat. In hoofdstuk 7 vond ik het lastig om de conclusies, aanbevelingen en discussiepunten van elkaar te onderscheiden. Opvallende zaken uit de geanalyseerde gegevens wilde ik namelijk in zowel de conclusie als in de aanbeveling als in de discussiepunten meenemen, maar dit was niet relevant voor mijn onderzoek. Ik heb de hoofdvraag kunnen beantwoorden aan de hand van de verzamelde en geanalyseerde gegevens, dus heb ik de opvallende zaken in de discussiepunten vermeld. Het doel voor ogen houden en het beknoppen van informatie en gegevens zijn zaken die ik in de toekomst zeker meeneem. Gelukkig waren er naast knelpunten ook vele succeservaringen. Een belangrijke succeservaring voor mij was de motivatie en de waarde die ik persoonlijk had bij dit praktijkonderzoek. Zo besepte ik mij tijdens het opstellen van de probleemanalyse dat de uitkomst van dit onderzoek echt relevant is voor de desbetreffende school en misschien ook wel voor andere scholen. Het gevoel dat er echt wat bereikt werd door mijn onderzoek gaf mij veel motivatie. Daarbij had ik veel succeservaring tijdens de literatuurstudie. Zoals eerder vermeld, zelfs een beetje té veel. Alles wat ik voorbij kwam wat betreft begrijpend lezen en woordenschat noteerde ik. Uiteindelijk werd mijn theoretisch kader veel te uitgebreid, echter heb ik mij wel breed georiënteerd, waardoor er geen belangrijke zaken missen. Nog een succeservaring, was het verzamelen van de gegevens, omdat er hierdoor ook echt een praktisch/fysiek moment was in het onderzoek. Het analyseren was wat mij betreft het hoogtepunt van dit onderzoek, omdat dit echt verheldering opleverde. Hetgeen waar ik de afgelopen maanden aan had gewerkt, werd nu echt zichtbaar. Ook hierbij moest ik mij inhouden niet te veel uit te wijken. Door kritisch naar de verzamelde gegevens te kijken groeide de onderzoeker in mij. Tenslotte wil ik vermelden dat het contact met alle betrokkenen tijdens dit onderzoek naar mijn mening erg goed is verlopen. De begeleiding van mijn scriptiebegeleidster had niet beter gekund, hier ben ik erg dankbaar voor. Terugblikkend op dit onderzoek, kan ik zeggen dat ik deze onderzoeksopdracht oprecht heb ervaren als een bijdrage aan mijn professionele ontwikkeling.