

28-3-2013



CHRISTELIJKE
HOGESCHOOL
EDE

MET WOORDEN AAN DE (HER)HAAL

Een onderzoek naar het verkleinen van niveauverschillen op het gebied van woordenschat door zelfstandig werken in een samenwerkingsvorm.

Naam: Jolanda Heek
Studentnummer: 100094
Klas: L4A-Kraad

Afstudeeronderzoek voor de opleiding
Leraar Basisonderwijs.
Begeleid door: Annelize van Tilburg

Inhoud

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	4
Hoofdstuk 2 Woordenschatontwikkeling	5
2.1 Elementen van taalontwikkeling	5
2.2 Theorieën over taalontwikkeling	6
2.3 Taalaanbod	8
2.4 Woordenschat in de fasen van taalontwikkeling	10
2.5 Woordgeheugen	12
Hoofdstuk 3 Modellen voor woordenschatonderwijs	14
3.1 Het huidige woordenschatonderwijs	14
3.2 Woordleersituaties	14
3.3 Woorden selecteren	15
3.4 De viertakt volgens Verhallen	17
3.5 Het zes-stappen-model van Marzano	20
Hoofdstuk 4 Zelfstandig consolideren	22
4.1 Verschillen in woordenschat	22
4.2 Zelfstandig consolideren	23
4.3 De rol van de leerkracht	23
4.4 Werkvormen	24
Hoofdstuk 5 Het huidige woordenschatonderwijs	26
5.1 Huidige situatie	26
5.2 Woordenschattoetsen	27
5.3 LIO-scholen	28
Hoofdstuk 6 Conclusie literatuuronderzoek	29
Hoofdstuk 7 Onderzoeksopzet	30
7.1 Wordselectie	30
7.2 Experiment	31
7.3 De aanpak	33
Hoofdstuk 8 Onderzoeksresultaten	34
8.1 Hypothese	34
8.2 Statistische verwerking	34
8.3 Resultaten	34
Hoofdstuk 9 Conclusie	43
Discussie	44
Aanbevelingen	45
Samenvatting	46
Literatuurlijst	47

Bijlagen.....	49
Bijlage 1 Woorden.....	49
Bijlage 2 Toets en antwoordmodel	50
Bijlage 3 Klassikale werkvormen	58
Bijlage 4 Voorbeeld van een klassikale woordenschatles	60
Bijlage 5 Spellen en zelfstandige werkvormen	62
Bijlage 6 Woordportfolio	66
Bijlage 7 Overzicht scores voor- en nameting.....	68

Voorwoord

Na tweeënhalf jaar is het diploma binnen handbereik. Ons afstudeeronderzoek is afgerond en ligt voor u. We hebben gekozen voor een onderwerp rondom taal. Uiteindelijk hebben wij gekozen voor het domein woordenschat. Dit onderzoek hebben wij deels samen geschreven. Het onderzoeksgedeelte hebben wij apart geschreven. Bij het praktijkgedeelte hebben we hetzelfde experiment uitgevoerd en de resultaten samengenomen om de onderzoeksgroep representatiever te maken.

Wij willen een aantal mensen bedanken die ons geholpen hebben bij dit afstudeeronderzoek. Als eerste onze afstudeerbegeleidster Annelize van Tilburg. Zij heeft ons gedurende acht maanden begeleid vanaf het afstudeervoorstel tot het eindresultaat. Wij willen haar bedanken voor haar interesse, feedback en positieve ondersteuning. We willen ook onze LIO-scholen bedanken. We hebben van onze LIO-coaches, de leerkrachten van de parallelklassen en de directie van beide scholen de mogelijkheid gekregen om ons praktijkonderzoek uit te voeren. We willen ook de kinderen uit onze LIO-groepen bedanken, met name de leerlingen van de experimentele groepen voor hun inzet en enthousiasme bij het extra zelfstandig consolideren. Zonder hun serieuze inzet hadden wij dit afstudeeronderzoek niet kunnen afronden. Bij de verwerking van de data hebben wij hulp gekregen van Jan Kaldeway en Eveline van Kempen. Dankzij hun hulp en betrokkenheid hebben wij de resultaten op een goede manier kunnen verwerken en kunnen presenteren in dit onderzoek.

Bunschoten-Spakenburg, 26 maart 2013

Jolanda Heek

Lisanne Pouwels

Hoofdstuk 1 Inleiding

Woordenschat is een hot item in het onderwijs. Op de LIO-school is woordenschat opgenomen in het taalbeleidsplan 2012. Op deze school werd tot voor kort weinig aandacht besteed aan woordenschatonderwijs. Niet elk kind heeft hetzelfde woordenschatniveau wat zorgt voor problemen bij andere domeinen van taal zoals begrijpend lezen en daardoor ook bij andere vakken zoals geschiedenis en aardrijkskunde. Door structureel aan woordenschatonderwijs te werken wordt het woordenschatniveau van de leerlingen verbeterd. Niet elke leerling is hetzelfde en heeft evenveel tijd nodig om te werken aan woordenschat. Sommige leerlingen doen er langer over dan andere. Dit sluit aan bij een ander item in het onderwijs namelijk passend onderwijs. Niet elk kind is hetzelfde en heeft dezelfde begeleiding nodig. Een leerkracht moet omgaan met verschillen in de klas. Het onderzoek sluit daar op aan. Hoe moet de leerkracht omgaan met de leerlingen met een lagere woordenschat? Kunnen deze leerlingen zelfstandig hun woordenschatniveau verbeteren?

In dit onderzoek zijn verschillende modellen met elkaar vergeleken. Het bekendste model is het viertaktmodel van Verhallen (1994). Dit is model is de basis voor het onderzoek tijdens de LIO geworden. Bij woordenschat is het aspect herhaling van belang. Een woord moet net zo lang herhaald worden totdat het is opgeslagen in de hersenen van het kind. Het ene kind heeft hier langer voor nodig dan het andere kind. De onderzoeksvraag is dan ook in hoeverre de niveauverschillen op het gebied van woordenschat verkleinen door kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden te laten consolideren. Consolideren is de derde stap in het viertaktmodel van Verhallen waarbij herhaling centraal staat. Voorafgaand aan het onderzoek dat tijdens de LIO-periode is uitgevoerd, heeft een literatuurstudie plaatsgevonden. Bij de literatuurstudie stond de vraag centraal hoe kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden kunnen consolideren. Binnen deze vraag is gekeken naar de woordenschatontwikkeling, modellen voor woordenschatonderwijs, wat er bedoeld wordt met zelfstandig consolideren en wat de mogelijkheden daarbij zijn en als laatste wat de stand van zaken is in het huidige woordenschatonderwijs.

Het praktijkonderzoek had de vorm van een experiment. De LIO-school heeft zestien groepen, waarbij er meerdere jaargroepen zijn. Dit betekent dat de LIO-klassen ook een parallelklas naast zich hebben. Deze parallelklas kan als extra controlegroep fungeren. In de experimentele groep (groep 7b) zijn de woorden klassikaal aangeboden en zijn de acht leerlingen met het laagste resultaat op de voormeting de woorden extra gaan consolideren door middel van samenwerkingsvormen en spelletjes die in een speciale woordenschathoek lagen. In de andere groep 7 zijn de woorden ook klassikaal aangeboden, maar is er door de acht zwakste leerlingen niet extra geconsolideerd. Bij de afsluitende toets aan het eind van de LIO-periode is gekeken of in de experimentele groep de verschillen kleiner zijn geworden. Lianne heeft dit ook op haar LIO-school uitgevoerd. Haar klas is een middenbouw groep. Bij het analyseren is gekeken naar overeenkomsten en verschillen in de uitkomsten. Deze overeenkomsten en verschillen zijn vanuit verschillende factoren verklaard.

Hoofdstuk 2 Woordenschatontwikkeling

‘Hij zei ‘mama’! Zijn eerste woordje! Wauw!’: enthousiaste woorden van een moeder. Het eerste woordje van het kind is een feit. Maar is de kreet ‘mama’ wel een eerste woordje? Weet het kind precies wat, of beter gezegd wie er bij het woordje ‘mama’ hoort? Wanneer een kind ouder wordt gaat het de betekenis van woorden begrijpen en kan het bijvoorbeeld een bal aanwijzen wanneer een volwassene dit vraagt. Dan hoeft hij het woordje ‘bal’ nog niet uit te spreken. In de loop van zijn leven zal hij steeds meer woorden gaan uitspreken. ‘Zijn woordenschat breidt uit’ zegt zijn moeder. Maar breidt de woordenschat alleen uit wanneer het kind de woorden uitspreekt? Onder woordenschat verstaan we niet alleen de woorden die je gebruikt (productief), maar ook alle woorden die je begrijpt (receptief). Dit hoofdstuk gaat over het eerste. Hoe verwerft een kind taal? Hoe verloopt de taalontwikkeling en dan met name de ontwikkeling van de woordenschat? Hoe breidt een kind de woordenschat uit? Hoe leert een kind de betekenis achter zoveel Nederlandse woorden? En hoe worden deze woorden opgeslagen in de hersenen?

2.1 Elementen van taalontwikkeling

Een baby die net op de wereld is gebruikt de mond niet om te spreken. De mond wordt gebruikt om te ademen, slikken en te zuigen. De stembanden worden wel geoefend door te huilen. Dit is een eerste vorm van taalvoorbereiding. Naarmate het kind ouder wordt zal het de taal gaan zien als iets om mee te communiceren, om te gebruiken om iets voor elkaar te krijgen. Het spreken van de ouders moet begrepen worden en daarnaast gaat het kind zelf ook taal gebruiken. Het begrijpen van wat de ander zegt is de passieve taalontwikkeling, ook wel receptieve taalontwikkeling of comprehensie genoemd. Het kind begrijpt wat er wordt gezegd, maar gebruikt de woorden nog niet zelf. Wanneer het kind bepaalde woorden wel gebruikt is dat de actieve of productieve taalontwikkeling (Schaerlaekens, 2008, p. 16). De taal is een complex linguïstisch systeem. Wanneer er gesproken wordt over taalontwikkeling zijn dan ook verschillende aspecten van belang. Deze verschillende aspecten komen in de verschillende ontwikkelingsfasen terug.

2.1.1 Fonologie

Fonetiek en fonologie gaan over de spraakklanken van een taal. Deze zijn belangrijk om het verschil in talen aan te duiden, maar ook voor het ontdekken van spraak- en taalstoornissen (Schaerlaekens, 2008, p. 17). De fonetiek kijkt naar hoe klanken gevormd worden door de articulatieorganen, welke fysische eigenschappen deze klanken hebben en hoe ze door het gehoororgaan waargenomen worden. Fonetiek onderscheidt de ene taal van de andere. Elke taal heeft zijn eigen specifieke klanken. Denk bijvoorbeeld aan de klankencombinatie /sch/ die typisch zijn voor het Nederlandse klankensysteem (Huizenga & Robbe, 2009, p. 61).

2.1.2 Semantiek

Semantiek gaat over woorden en woordbetekenissen, maar omvat meer dan de woordenschat. Semantiek omvat namelijk ook de betekenisorganisatie van woorden die tot de taal horen. Het gaat hier om de betekenis van woorden afzonderlijk, maar ook om de betekenis van woorden in netwerken, semantische netwerken genoemd (Schaerlaekens, 2008, p. 19). Deze semantische netwerken worden ook wel lexicon genoemd (Goorhuis-Brouwer & Dekkers, 1997, p. p. 181). In de beschrijving van de ontwikkelingsfase zal stilgestaan worden bij dit aspect van taalontwikkeling. Bij semantiek gaat het dus om de betekenis van woorden. Niet alleen het woord, maar ook de intonatie of manier waarop woorden gecombineerd worden dragen bij aan de betekenis (Huizenga & Robbe, 2009, p. 76). Denk aan het woord voorkomen. In de zin ‘Dirk moest bij de rechtbank voorkomen’ betekent het woord voorkomen iets anders dan ‘Dirk kon voorkomen dat Jannie viel’.

2.1.3 Syntaxis

De syntaxis gaat over de zinsbouw (Goorhuis-Brouwer & Dekkers, 1997, p. 181). Hoe worden woorden samengevoegd in groepen, die op hun beurt als delen van een zin functioneren? De regels

van de syntaxis geven aan hoe welgevormde zinnen gemaakt worden (Schaerlaekens, 2008, p. 20). Het gaat hierbij om de grammatica. 'Jan Rob liep naar' is geen correcte zin, terwijl 'Jan liep naar Rob' dat wel is.

2.1.4 Morfologie

De morfologie bestudeert vormveranderingen binnen woorden. Woorden veranderen van vorm naar gelang ze meervoud of enkelvoud zijn, of naar de functie die ze in de zin vervullen. Vervoegingen en verbuigingen vinden dan plaats. Als de basisbetekenis hetzelfde blijft spreekt men van flexiemorfologie. Een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld het woord bakken. Dit kan veranderen in ik bak, jij bakt, hij bakte etc. Wanneer vormveranderingen gebruikt worden om andere betekenissen af te leiden dan is er sprake van derivatiemorfologie. Hier kunnen we bijvoorbeeld gebak, bakkerij en baksel van maken. De betekenis verandert dan, maar het grondwoord blijft bak. (Goorhuis-Brouwer & Dekkers, 1997, p. 181).

2.1.5 Pragmatiek

Pragmatiek gaat over taalgebruik. Kinderen hebben in eerste instantie een veel beperktere pragmatiek dan volwassenen. Taal wordt in het dagelijks leven gebruikt om van alles mee uit te voeren. Hoe gebruik je woorden in een bepaalde situatie. Wanneer je met een volwassene spreekt gebruik je andere taal dan wanneer je met een leeftijdsgenoot spreekt. Hier gaat pragmatiek over. (Goorhuis-Brouwer & Dekkers, 1997, p. 182).

2.1.6 Metalinguïstiek

Metalinguïstiek gaat over nadenken en reflecteren op taal. Hierbij wordt nagedacht over de vorm en de functie van taal. Kinderen denken op hun eigen manier na over taal, taalregels en de aard en nut van taalgebruik (Schaerlaekens, 2008, p. 21). Metalinguïstiek speelt een rol bij grapjes, raadsels en rijmpjes rondom taal.

Annemarie Schaerlaekens geeft in haar boek over de taalontwikkeling van het kind aan dat het lastig is om op basis van chronologische leeftijden aan te geven in welke fase het kind zit. Dit wordt eerder op basis van taalinterne kenmerken aangegeven (2008, p. 22). Toch zijn er gemiddelde fasen aan te geven met een leeftijds aanduiding. Hierbij moet er wel globaal naar die chronologische leeftijd gekeken worden. Er wordt gesproken over de prelinguale fase, de vroeglinguale fase, de differentiatiefase en de voltooiingsfase. In paragraaf 1.4 zal de ontwikkeling van de woordenschat aan de hand van deze vier fasen besproken worden. De verschillende taalaspecten zoals hierboven genoemd zijn (morfologie, semantiek, etc.) komen echter niet allemaal gelijktijdig aan bod. Zo bouwt een kind in de prelinguale fase zijn fonologie uit en maakt hij een start met de semantiek en syntaxis. Pas in de differentiatiefase komen morfologie en metalinguïstiek aan bod. De pragmatiek komt in het hele proces aan bod en groeit continu mee. Deze opeenvolging van verschillende fasen met de daarbij behorende chronologie van verschillende aspecten van taalontwikkeling wordt ook wel interne chronologie genoemd. De aspecten komen in een bepaalde volgorde aan bod, die nagenoeg bij elk kind hetzelfde zijn en die ook in grote mate taaluniverseel zijn (Schaerlaekens, 2008, p. 23).

2.2 Theorieën over taalontwikkeling

Over de manier waarop kinderen taal verwerven zijn mensen al sinds de middeleeuwen bezig. Er zijn inmiddels verschillende theorieën bekend over taalverwerving bij kinderen. In deze paragraaf worden deze theorieën besproken en de link met de aspecten van taalontwikkeling gelegd.

2.2.1 Behaviourisme

De behaviouristische theorie stelt dat kinderen taal verwerven door de imiteren. In het Engels wordt er ook wel gezegd: 'Say what I say' (Lightbown & Spada, 2008). De bekendste figuur bij de behaviouristische theorie is B.F. Skinner. Kinderen reproduceren volgens hem taal die ze hebben gehoord en krijgen op deze manier een 'positieve versterking'. Dit kan zijn door complimenten of

door succesvolle communicatie. Deze visie impliceert dus dat de kwaliteit en kwantiteit van de taal dat het kind hoort, dus de input van de omgeving (ouders e.d.) uiteindelijk het taalgedrag van het kind bepalen. Deze theorie stelt dat de omgeving erg belangrijk is als bron van waaruit het kind de taal verwerft.

2.2.2 Chomsky

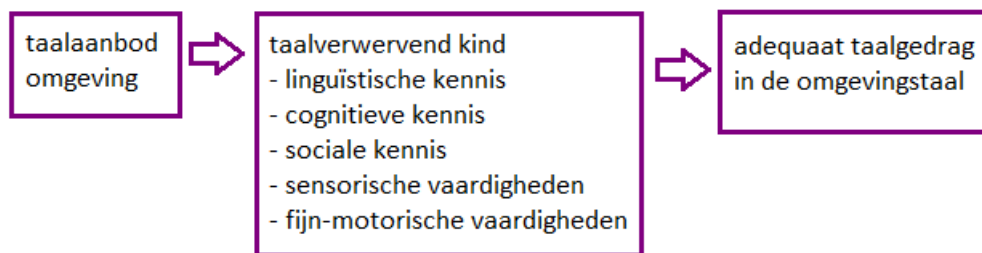
De behaviouristische visie kon niet alles rond taalverwerving verklaren. Hoe konden kinderen zinnen vormen die ze nog nooit eerder hadden gehoord en dus niet konden imiteren? Hoe konden kinderen ingewikkelde grammaticaregels eigen maken? (Schaerlaekens, 2008, p. 27) Noam Chomsky uitte kritiek op 'Verbal Behavior', het boek van Skinner. Chomsky stelde dat kinderen 'geprogrammeerd' zijn voor taalverwerving. De omgeving heeft volgens Chomsky een veel kleinere invloed dan Skinner in zijn behaviouristische visie aangeeft (Lightbown & Spada, 2008, p. 15). Het aangeboren taalverwervingsvermogen van het kind heeft een veel grotere rol. Dit aangeboren taalverwervingsvermogen van het kind noemde hij het LAD-mechanisme, wat staat voor Language Acquisition Device. Dit is uniek voor de menselijke soort en heeft elk kind vanaf de geboorte meegekregen. Dit taalverwervingsvermogen bevat volgens Chomsky universele regels die de structuur van elke taal sturen. Hij noemt dit Universele Grammatica (UG). Volgens Chomsky wordt het kind blootgesteld aan taal (taalaanbod vanuit de omgeving). Op die manier kan het kind zijn hypothesen over de structuur van de taal testen en analyseren (door het aangeboren taalverwervingsmechanisme) en leert het op die manier taal (taalgedrag).

Chomsky spreekt zelfs van 'poverty of the stimulus' waarbij hij aangeeft hoe gering de invloed van de omgeving is. Dit staat dus haaks op de behaviouristische theorie (Schaerlaekens, 2008, pp. 26, 27). Op dit punt kreeg Chomsky al snel kritiek. Chomsky stelde namelijk dat de input zou bestaan uit correcte en incorrecte taaluitingen, waar de kinderen door hun taalverwervingsvermogen, de juiste taaluitingen uit zouden halen. Kinderpsychologen stelden echter dat er vrijwel altijd correcte taal tegenover kinderen wordt gesproken en dus dat het taalaanbod belangrijker is voor het verwerven van taal dan Chomsky stelt.

De theorie van Chomsky werd al snel uitgebreid met de visie dat dit mechanisme enkel tijdens een bepaalde periode in het mensenleven in werking kan treden; vroeg, tussen de 0 en de 5 á 6 jaar. Reden om dit aan te nemen waren verschillende gevallen zoals de zogenaamde wolfskinderen of bijvoorbeeld het meisje Genie die in een donkere kelder had geleefd en op latere leeftijd moest leren praten, wat niet goed lukte (Schaerlaekens, 2008, pp. 27, 28). Het LAD-mechanisme en de theorie van de Universele Grammatica is een onderwerp wat vaak ter discussie staat. In dit onderzoek worden de theorieën echter kort besproken om een beeld te geven van de visies op taalverwerving.

2.2.3 Modulariteitenvisie

Op basis van de theorie van Chomsky werd de modulariteitenvisie ontwikkeld. Hierin wordt de relatie tussen taal en cognitie weergegeven. Taalverwerving is in deze visie niet alleen afhankelijk van een interactie tussen een aangeboren linguïstisch vermogen (LAD-mechanisme) en het taalaanbod, maar ook van een aantal externe aspecten (ook wel modulariteiten genoemd). Volgens Schaerlaekens is er sprake van externe modulariteiten en interne modulariteiten. Deze interne modulariteiten zijn de elementen van taalontwikkeling zoals beschreven in paragraaf 1.1. De externe modulariteiten zijn linguïstische kennis, cognitieve kennis, sociale kennis, sensorische vaardigheid en fijn-motorische vaardigheid. Volgens deze modulariteitenvisie verloopt de taalverwerving als volgt:



(Schaerlaekens, 2008, p. 39). Sommige van de deelaspecten van taalontwikkeling (interne modulariteiten) zijn specifiek verbonden aan de externe modulariteiten. Zo is er een relatie tussen fonologie en fijnmotorische ontwikkeling, tussen metalinguïstiek en cognitieve ontwikkeling, tussen morfologie en perceptieve ontwikkeling (gehoor) (Schaerlaekens, 2008, p. 40).

Er zijn dus vele aspecten bij taalverwerving betrokken: taalaanbod, aangeboren taalverwervingsvermogen, leeftijd, cognitieve ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, sensorische vaardigheid en fijnmotorische vaardigheid. De taalontwikkeling is verbonden met de totale ontwikkeling van het kind en er zijn allerlei relaties tussen de verschillende ontwikkelingsaspecten (Schaerlaekens, 2008, p. 41).

In het onderzoek gaan we uit van de modulariteitenvisie. Een kind ontwikkelt zich niet op enkele gebieden, maar in zijn totaliteit en daarom moet er ook bij de taalontwikkeling rekening gehouden worden met de andere ontwikkelingsgebieden van het kind. Bij de modulariteitenvisie wordt dit gedaan. De modulariteitenvisie zegt bijvoorbeeld dat je niet alleen naar de leeftijd kunt kijken omdat niet alle 6-jarigen dezelfde woordenschat hebben. Wanneer een kind geïnteresseerd is in bloemen zal het meer bloemensoorten en daarbij woorden rondom bloemen kennen dan een kind dat geïnteresseerd is in voetbal. Daarbij groeien kinderen op in verschillende milieus en ontwikkelen kinderen zich niet allemaal hetzelfde op cognitief gebied. We hebben immers niet voor niets verschillende niveaus op de middelbare school.

2.3 Taalaanbod

In paragraaf 1.2 hebben we gezien dat de taalaanbod een rol speelt in de taalverwerving. Wat wordt er verstaan onder taalaanbod? Wat zijn de verschillende soorten taalaanbod? Welke rol speelt dit in de woordenschatontwikkeling?

2.3.1 Soorten taalaanbod

Een kind krijgt te maken met aanbod vanuit de omgeving. Dit aanbod is echter niet allemaal hetzelfde en kan gespecificeerd worden in verschillende soorten.

Omgevingsgeluiden spelen een grote rol als voorloper van de taalverwerving. Het waarnemen van geluid is namelijk al prenataal aanwezig. De koppeling van geluid/gebeurtenis en geluid/handeling zijn voorbereidingen tot de koppeling klank/betekenis en zijn dus tijdens het eerste levensjaar belangrijk. De taal die volwassenen onderling gebruiken wordt brede omgevingstaal genoemd. Dit heeft weinig of geen invloed op de ontwikkeling van heel jonge kinderen. Het verandert vanaf 4 á 5 jaar, als gevolg van de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn (Schaerlaekens, 2008, p. 45). Kinderen horen niet alleen hun omgeving maar ook zichzelf. Dit wordt autofeedback genoemd. Schaerlaekens beschrijft in haar boek (De taalontwikkeling van het kind, 2008) enkele onderzoeken rondom autofeedback. Kinderen stimuleren zichzelf tot brabbelen en vocaliseren, doordat ze zichzelf horen. Er is weinig bekend over de precieze rol van het eigen spreken voor het taalaanbod. Wel is bekend dat kinderen door hun woordgebruik en het stellen van vragen de input van volwassenen sturen. Dit wordt output-as-input genoemd. Babytalk is de taal die tegen kinderen gesproken wordt wanneer ze tussen de 6 en de 18 maanden zijn. Dit is een onderdeel van

de verzorgingstaal. Dat is taal die gebruikt wordt in rechtstreekse interactie met het kind. Deze verzorgingstaal is de allerbelangrijkste motor bij de ontluikende taalverwerving.

Opvallend en belangrijk is, dat het taalgebruik van de volwassenen altijd correct is, correcter zelfs dan het taalgebruik dat volwassenen onderling gebruiken. Het taalgebruik van de volwassenen groeit als het ware mee met dat van het kind. Kinderen krijgen te maken met geschreven taal in leesboekjes. Dit komt net name voor op school, waarbij het leesproces in gang gezet wordt. In dit onderzoek zal worden gesproken over taalaanbod. Hiermee wordt de verzorgingstaal bedoeld. De directe interactie tussen kind en volwassene.

2.3.2 Kenmerken van taalaanbod

Taalaanbod heeft verschillende kenmerken. Het lokt communicatie uit, werkt als een didactisch instrument en heeft linguïstische kenmerken.

Volwassenen praten tegen hun kinderen wanneer deze zelf nog niet kunnen praten. Ook wordt er door volwassenen betekenis geven aan uitingen van het kind die nog geen betekenisvolle woorden hanteert. Zo kan het kind zeggen 'eee' waarna de volwassene zegt: 'Ja, dat is een eind.' Dit wordt modeling genoemd. Op deze manier leert de volwassene impliciet woorden aan. Als het kind ouder wordt is er steeds meer sprake van wederkerigheid in de communicatie. Tussen de 7 en de 10 maanden gaat het kind door het produceren van klanken zelf initiatief nemen voor het voeren van een gesprek. Deze verbale periode begint als het kind de betekenisfunctie van taal heeft leren kennen en weet dat het taal functioneel kan gebruiken. Volwassenen nemen vaak de zinnetjes of woordjes die de kinderen gebruiken over, maar wel in correcte vorm en voegen er dan ook wat aan toe. Volwassenen sluiten dan aan bij wat het kind interesseert, houden het gesprek op gang, maar zorgen er ook voor dat er iets nieuws aan bod komt. Dit heet semantische contigentie (Schaerlaekens, 2008, pp. 52,53). Verder geven volwassenen impliciet en expliciet feedback aan het kind. Dit doen ze door expansie waarbij ze het woord of de zin herhalen en uitbreiden in de correcte vorm of door correctie waarbij expliciete feedback gegeven wordt. Wanneer we kijken naar talige activiteiten van een volwassene en dus ook van de leerkracht kunnen deze op verschillende manieren (stijlen) plaatsvinden, namelijk de directieve stijl (sturen), conversationele stijl (vragen stellen om de conversatie te stimuleren), intrusieve stijl (kind laten deelnemen aan de conversatie en daarbij directief werken), didactische stijl (inhoud van de conversatie is belangrijker dan de conversatie zelf) (Goorhuis-Brouwer & Dekkers, 1997, pp. 190, 191). Deze didactische stijl is het tweede kenmerk van taalaanbod. Taalaanbod als didactisch instrument wordt veelal in de schoolsituatie ingezet. Hierbij staat het stellen van vragen en het herhalen centraal. Volwassenen willen dat de betekenis doordringt bij het kind en formuleren hun boodschap net zo vaak tot het kind laat zien dat het de boodschap begrijpt. Dit herformuleren wordt ook wel semantisch parafraseren genoemd. Als laatste heeft taalaanbod enkele linguïstische kenmerken. Dit zijn fonologische, semantische en morfologisch-syntactische kenmerken. In het kader van dit onderzoek zijn met name de semantische kenmerken van belang, de andere laten we dan ook achterwege.

Jonge kinderen moeten enorm veel woorden leren en het liefst tegelijk en zo snel mogelijk. Volwassenen bieden deze woorden echter redelijk gestructureerd aan. Zo worden er eerst overkoepelende termen aangeleerd en gebruikt zoals 'bloem' in plaats van 'margriet, tulp, roos' en 'vogel' dan 'mees, merel en kievit'. Toch is dit niet bij elk woord zo, er zijn een aantal basisniveautermen. Zo wordt er door volwassenen niet gesproken over 'drank' maar over 'limonade, koffie en melk'. De keuze van deze basisniveautermen wordt gestuurd wat er voorkomt in de leefwereld van het kind, welk woord dus wordt gebruikt en een duidelijke fysische afbakening, waardoor het duidelijk is wat de verschillen zijn tussen bijvoorbeeld de verschillende soorten drank. Volwassenen beperken hun woordenschat, wat een gevolg is van het herhalingsprincipe. Wanneer de volwassene merkt dat het kind het aangeboden woord passief beheerst, worden woorden uitgebreid en gevarieerd. Volwassenen houden dus in het taalgebruik rekening met kinderen, dit blijkt ook uit de lage abstractiegraad in hun vocabulaire, dat ligt een stuk lager dan bij gesprekken tussen volwassenen (5.88% bij kinderen tegenover 43% bij volwassenen) (Schaerlaekens, 2008, pp. 59, 60).

In de verschillende theorieën zoals beschreven in 1.2 werd de rol van taalaanbod beschreven. Bij de één is deze belangrijker (Skinner) dan bij de ander (Chomsky). Er is op het gebied van woordenschat door Huttenlocher aangetoond dat de kwantiteit van het taalaanbod invloed heeft op de taalverwerving van het kind. Zo bleek dat de beste voorspelling van de woordenschatgroei van het jonge kind gemaakt kon worden op basis van het aantal woorden dat de moeder gebruikt (Schaerlaekens, 2008, p. 65). Wie meer woorden hoort, leert sneller woorden. Het is moeilijker om de relatie tussen de kwaliteit van het taalaanbod en de vorderingen van het kind te laten zien. Dit omdat die relatie gekoppeld is aan de reactie van het kind. Het gaat niet alleen om taalaanbod, maar ook om hoe het kind op het aanbod reageert, het is dus een transactioneel proces. Wanneer er ernstige of milde tekorten in het taalaanbod zijn heeft dit invloed op de taalverwerving van het kind. Een kind wordt minder aangeboden, dus leert ook minder taal. Maar het kind stuurt zelf ook. Kindgebonden factoren kunnen ervoor zorgen dat er te weinig gebruik gemaakt wordt van het taalaanbod. Bijvoorbeeld door onvoldoende auditieve waarneming of bij onvoldoende ordenings- en coderingsmogelijkheden bij autistische kinderen (Schaerlaekens, 2008, p. 66). Volwassenen kunnen hier hun taalaanbod en stijl op aanpassen, waardoor er een optimaal taalaanbod gecreëerd wordt voor het kind.

2.4 Woordenschat in de fasen van taalontwikkeling

In dit onderzoek staat woordenschat centraal. Daarom worden in de onderstaande perioden en fasen van taalontwikkeling telkens de aspecten die bij woordenschatontwikkeling horen beschreven. Toch zal er af en toe ook aandacht besteedt worden aan de andere aspecten als fonologie en morfologie. Dit omdat het leren van een taal een totaalproces is waarbij een kind met alle niveaus tegelijk bezig is (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 103).

2.4.1 Prelinguale periode (0-1 jaar)

Deze periode gaat vooraf aan de periode waarin het kind zijn eerste woordjes spreekt. Dit wordt ook wel de voortalige periode genoemd. Het kind beschikt in deze periode nog niet over taal omdat het kind nog geen systeem van symbolen en regels hanteert waarmee het een bepaalde boodschap overbrengt. Toch produceert het kind wel geluid en is er wel degelijk sprake van enige communicatie. Het eerste teken van communicatie is het schreien. Hiermee geeft de baby een signaal af waar de ouders op reageren. Bijvoorbeeld huilen → honger → voeden. Na ongeveer 6 weken begint het kind met vocaliseren. Het kind luistert naar stemgeluiden en begint klanken te produceren. Dit zijn enkel klinkers of vocalen. Het kind ontdekt de klank en oefent zijn spraakmechanisme (fonologie). Na vier maanden begint het kind meer te experimenteren met vocalen: vocaal spel. De klanken worden gevarieerder in toonhoogte, luidheid en duur. Volwassenen spelen vaak in op deze geluiden waardoor er een soort interactie ontstaat tussen volwassene en kind (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 104). Na ongeveer 7 maanden begint het brabbelen waarbij een kind klankgroepen zoals 'babababa' gaat herhalen. Hierbij verwijst de klankgroep nog niet naar een specifiek persoon of voorwerp.

In de prelinguale periode maakt het kind een begin met de passieve taalontwikkeling op het gebied van semantiek en fonologie. Met name in de brabbelfase (vanaf 7 maanden) zijn baby's in staat om woorden en uitingen te begrijpen en er op te reageren. Een voorbeeld daarvan is een baby die in de handen gaat klappen wanneer er 'klap eens in je handjes' gezegd wordt (Schaerlaekens, 2008, p. 88). Waarschijnlijk snappen de baby's de losse woorden nog niet echt, maar reageren ze op globale klankpatronen en intonatie. In de prelinguale fase passen ouders hun taalaanbod constant aan door langzaam en zorgvuldig te spreken. Hierdoor bieden ze extra mogelijkheden voor de koppeling teken-betekende en maken ze de opbouw van een mentaal lexicon mogelijk (Schaerlaekens, 2008, pp. 90, 91).

2.4.2 Vroeglinguale periode (1-2,5 jaar)

In deze periode gaat het brabbelen langzaam over in betekenisvol taalgebruik. Woorden zijn eerst nog gebonden aan een specifieke context. Een reeks klanken voldoet aan het begrip 'woord' op het moment dat aan het volgende is voldaan (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 105):

- Het moet om een klankgroep gaan die tot de woordenschat van het Nederlands behoort;
- De klankgroep moet de gebruikelijke betekenis hebben;
- Het moet verwijzen naar iets in de directe leefomgeving;
- Het moet een communicatieve functie hebben.

Kinderen spreken in het begin alleen losse woordjes, maar deze kunnen wel het karakter van een zin hebben. Een kind kan een mededeling doen of een vraag stellen. Dit wordt de eenwoordsfase genoemd. Deze fase begint zo rond de 1 jaar. Aan het eind van deze fase kan een kind ook een eigenschap aan het voorwerp koppelen (warm bij de kachel bijvoorbeeld). Vaak zijn de eerste woorden zelfstandig naamwoorden die verwijzen naar iets in de directe omgeving van het kind (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 106). Dit koppelen van een woord aan een ding of gebeurtenis wordt labelen genoemd (Nulft & Verhallen, 2009, p. 72). Op de leeftijd van anderhalf jaar beginnen kinderen woorden te combineren en wordt er gesproken van een twee- en meerwoordsfase. Kinderen kunnen dan ook relaties aangeven met behulp van taal. Deze fase wordt ook wel de telegramstijlfase genoemd. In deze periode maakt de woordenschat een enorme groei door. Aan het eind van het tweede levensjaar kent het kind ongeveer 5000 woorden. De actieve woordenschat bestaat vooral uit inhoudswoorden, woorden met een duidelijk omschreven betekenis zoals zelfstandig naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijk naamwoorden. Functiewoorden ontbreken vrijwel (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 107). In deze vroeglinguale fase is er vaak sprake van onder- of overextensie. Bij onderextensie noemt het kind bijvoorbeeld alleen de eigen kat 'poes' en die van de buren niet. Bij overextensie wordt bijvoorbeeld elk dier met vier poten een poes genoemd, ook als het een hond is (Schaerlaekens, 2008, p. 105). De actieve woordenschatontwikkeling loopt bij alle kinderen ongeveer op dezelfde manier, hetzij op verschillende leeftijden en in een verschillend tempo. De eerste 50 woordjes zijn voor ouders nog goed te volgen en de verwerving van deze woordjes verloopt stapsgewijs. Hierna is er sprake van een woordenschatspurt. Deze spurt hangt ongeveer samen met de inzet van de tweewoordsfase (Schaerlaekens, 2008, p. 108). Vanaf de meerwoordsfase ligt de nadruk in de taalontwikkeling meer op de syntaxis en het vormen van zinnen.

2.4.3 Differentiatiefase (2,5-5 jaar)

De differentiatiefase valt samen met de kleuterleeftijd, een leeftijd waarop het kind zich op nog veel meer vlakken ontwikkelt. In deze fase gaat het taalgebruik van het kind steeds meer op dat van een volwassene lijken. De taalontwikkeling komt nu ook op gang op morfologisch en pragmatisch gebied. Kinderen gebruiken de taal nu ook los van de concrete context en spreken over zaken die niet in de directe omgeving voorkomen. De leefwereld van het kind breidt uit waardoor het taalbod groter en meer divers wordt. Rond de derde verjaardag is de woordenschat uitgebreid tot ongeveer 1000 woorden. Kinderen leren nu ook functiewoorden gebruiken en ontdekken nieuwe woordsoorten zoals bijwoorden, lidwoorden en voegwoorden. Op het moment dat kinderen leren dat een bepaald woord bij meerdere voorwerpen of situaties past leert het kind categoriseren. Het concept van een woord bijvoorbeeld 'bal' breidt uit en het kind leert de breedte van het woord (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 72, 73). Het kind vergroot zijn netwerk van woorden en is bezig met netwerkbouw.

2.4.4 Voltooiingsfase (5-9 jaar)

In de voltooiingsfase worden alle processen van taalontwikkeling verder uitgebouwd. Het grootste verschil met het taalgebruik van volwassenen is de woordenschat. Het kind in de voltooiingsfase heeft een kleinere woordenschat dan volwassenen (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 109). De groei in deze periode is lastiger aan te duiden

dan in andere fasen. Is er sprake van taalverwerving of taal leren? In deze fase bemoeit de school zich immers met de taalontwikkeling (Schaerlaekens, 2008, p. 200). Rond de leeftijd van 6 jaar is er sprake van een basiswoordenschat. Deze wordt in de voltooiingsfase verder uitgebreid met woorden die voor ongeveer elk kind hetzelfde zijn, doordat ze opgroeien in een opvoeding- en schoolsituatie die voor kinderen ongeveer gelijk zijn. Daarnaast breidt de woordenschat uit in het interessegebied van het kind (Schaerlaekens, 2008, p. 202).

2.5 Woordgeheugen

Het is nu bekend uit welke elementen taal bestaat, welke theorieën er zijn over taalverwerving, hoe de taalontwikkeling verloopt en welke rol taalaanbod daarin heeft. Maar hoe onthouden we woorden? Hoe kunnen we zoveel woorden leren en opslaan? Daarvoor moeten we kijken naar de rol van het mentaal lexicon: de plaats waar we woorden opslaan in de hersenen.

2.5.1 Mentaal lexicon

In de voorgaande paragrafen is al enkele keren gesproken over het mentaal lexicon als de plaats waar woorden opgeslagen worden. Het mentaal lexicon maakt deel uit van ons lange termijn geheugen (SLO). Van deze woorden worden verschillende eigenschappen opgeslagen zoals de akoestische identiteit (klank) en articulatorische identiteit (uitspraak). Deze twee worden samen de fonologische identiteit genoemd. Ook wordt er opgeslagen hoe het woord is opgebouwd (morfologie), wat de betekenis is (semantiek), hoe het woord in een zin past (syntaxis) en hoe het woord geschreven wordt (orthografie). Binnen het mentaal lexicon hangen woorden en hun eigenschappen samen. De woordkennis binnen de identiteiten van de woorden zijn als een netwerk geordend (Leeuw, Israel, Pauw, & Schaufeli, 2009).

Woordkennis is maar een deel van het woord. Een woord bestaat namelijk uit een stukje taal (een label) en uit een stukje kennis (concept). Het direct waarneembare (klank of een geschreven woord) is het label. De achterliggende kant is het concept. Dat concept is een bundeling van betekenisaspecten die we aan het woord toekennen: de woordkennis (Nulft & Verhallen, 2009, p. 46). Die betekenisaspecten bestaan uit drie aspecten: concrete betekenis, de abstracte betekenis en de contextuele betekenis. Een kind leert eerst vooral de concrete betekenis. Dat is in het begin vaak een handeling of ervaring en later worden dat voorwerpen. Vanaf twee jaar leert een kind de abstracte betekenis van een woord kennen. Een label voor bijvoorbeeld een stoel wordt niet alleen maar gebruikt voor de kinderstoel, maar ook voor de bureaustoel en de relaxfauteuil (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, pp. 120, 121). In het mentaal lexicon is het begrip stoel dus uitgebreid. Wanneer het kind vanaf een jaar of 4 de relaties tussen woorden leert kennen is het vooral bezig met de contextuele betekenis. Vanaf het begin zijn deze drie vormen van betekenissen aanwezig bij kinderen, maar de aandacht verschuift van de concrete betekenis, via de abstracte betekenis naar de contextuele betekenis (Huizenga & Robbe, Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs, 2009, p. 122).

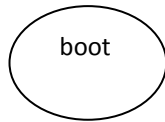
2.5.2 Principes van woordenschatverwerving

Woorden worden in het mentaal lexicon opgeslagen in een netwerk. Dit gaat niet vanzelf. Er zijn drie principes aanwezig bij woordenschatverwerving: labelen, categoriseren en netwerkopbouw.

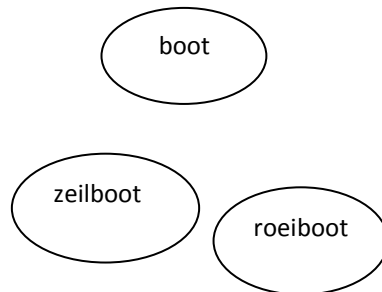
1. Labelen gaat over het leren van nieuwe woorden: verbreding van de woordenschat
2. Categoriseren gaat over woordkennis. Een kind leert de betekenis van een woord steeds beter en preciezer: verdieping van de woordkennis
3. Netwerkopbouw zorgt ervoor dat een kind meerdere betekenisrelaties tussen verschillende woorden in een netwerk legt waardoor de woordkennis nog meer verdiept wordt (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 73-76).

In een schema zien deze principes er als volgt uit:

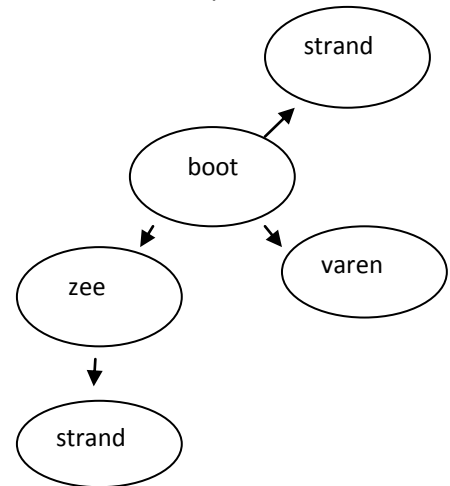
1.1. Labelen



1.2 Categoriseren



1.3 Netwerkopbouw



Wanneer de woorden geleerd zijn en een plaats hebben in het mentaal lexicon (in netwerkvorm) moet het kind nog oefenen in het gebruik ervan. Woorden moeten razendsnel opgezocht en gebruikt worden. Hoe vaker een woord is opgezocht en gevonden, hoe sneller het uiteindelijk gevonden gaat worden. Met deze kennis kunnen we verder naar de didactiek: hoe gaan we woorden aanleren in het onderwijs?

Hoofdstuk 3 Modellen voor woordenschatonderwijs

De kennis over taalverwerving en woordenschatontwikkeling moet uiteindelijk ingezet worden in het onderwijs. Om de theorie over taalverwerving en woordenschatontwikkeling te kunnen gebruiken in de onderwijspraktijk zijn er verschillende modellen voor woordenschatdidactiek ontwikkeld. Twee van deze modellen worden in dit hoofdstuk besproken. Wat is er op het moment gaande rondom woordenschatonderwijs? Hoe kan een leerkracht de modellen inzetten en hoe selecteert een leerkracht woorden?

3.1 Het huidige woordenschatonderwijs

Woordenschat is momenteel een onderwerp dat veel aandacht krijgt in het onderwijs. De gevolgen van (kwalitatief) onvoldoende woordenschatonderwijs zijn bekend. Wanneer leerlingen woorden niet snappen heeft dat een negatief effect op hun leerprestaties. Kinderen begrijpen de woorden die je als leerkracht gebruikt niet of onvoldoende, kinderen begrijpen de lesinhoud niet of onvoldoende en de kinderen leren niet voldoende nieuwe woorden en begrippen bij (Nulft & Verhallen, 2009, p. 47). Hierdoor ontstaat een neerwaartse spiraal.

tekorten in woordkennis

minder profiteren van de les

minder leerwinst: minder woord- en conceptuitbreiding

grotere tekorten in woordkennis

(Nulft & Verhallen, 2009, p. 48)

Kinderen hebben een tekort in woordkennis, profiteren hierdoor minder van de les, hebben minder leerwinst, waardoor ze minder woord- en conceptuitbreiding hebben en daardoor een groter tekort in woordkennis. Hierna herhaalt de spiraal zich. Verschillen in woordenschat worden in de loop van de jaren niet kleiner maar groter. Een leerkracht moet dus expliciet maatregelen nemen (Nulft & Verhallen, 2009, p. 48). Leerkrachten moeten de negatieve spiraal ombouwen naar een positieve spiraal. In deze positieve spiraal begrijpen de kinderen de woorden die de leerkracht gebruikt, begrijpen ze daardoor ook de lesinhoud, leren ze elke dag nieuwe woorden en begrippen bij en bouwen ze daarmee meer kennis op. Dit is een nieuwe en andere insteek dan het huidige woordenschatonderwijs. De oefeningen bevatten woorden die als losse eenheden staan, zonder zinvolle context. Op die manier wordt het een gokoefening. Kinderen met een goede woordenschat of goede gokkers kunnen de oefeningen maken en de kinderen met een kleinere woordenschat vallen af. Kinderen hebben baat bij een systematische aanpak. In dit onderzoek is veel gebruik gemaakt van het boek van van den Nulft en Verhallen (Met woorden in de weer, praktijkboek voor het basisonderwijs, 2009). In dit hoofdstuk wordt een nieuwe aanpak voor het woordenschatonderwijs uitgewerkt.

3.2 Woordleersituaties

In hoofdstuk 1 is al het verschil tussen een label en een concept uitgelegd. Hier sluit de didactiek op aan. Het label kan ook wel de vorm van het woord genoemd worden en het concept de betekenis van het woord. Wanneer er naar de didactiek gekeken wordt is het onderscheid tussen deze twee (vorm en betekenis) belangrijk. Er zijn twee mogelijkheden:

- Van betekenis naar vorm: hoe heet die groene bloemkoolachtige groente?
- Van vorm naar betekenis: wat betekent het woord broccoli?

Bij de eerste vraag gaat het om productief taalgebruik. Het woord, de vorm moet opgezocht worden in het mentaal lexicon. Bij de tweede gaat het om receptief taalgebruik. Het woord moet geïdentificeerd en geïnterpreteerd worden. Het concept, de betekenis van het woord moet opgezocht worden in het mentaal lexicon. Wanneer er aan woordenschatonderwijs gewerkt wordt, wordt er op beide manieren gewerkt (Verhallen & Verhallen, Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, 1994, p. 98). Het label (vorm) wordt aangeleerd en daarbij het concept (betekenis). Er wordt daarbij gewerkt aan kwantitatief woordenschatonderwijs (aantal woorden, labels, vormen) en kwalitatief woordenschatonderwijs (woordkennis in de diepte, aantal concepten bij een woord, betekenissen) (Nulft & Verhallen, 2009, p. 81).

Er zijn meerdere situaties waarin woorden geleerd worden. Verhallen & Verhallen schrijven in hun boek Woorden leren, woorden onderwijzen (1994) over vier vormen van woordenschat onderwijs. Twee vormen voor de leerkracht: incidenteel en intentioneel onderwijs en daarbij twee vormen voor de leerling: indirect en direct. Nulft & Verhallen (2009) beschrijven enkel de twee vormen van de leerkracht: incidenteel en intentioneel woordenschatonderwijs.

Incidentele-indirecte situaties zijn spreek-, luister- en leesactiviteiten waarbij leerlingen 'toevallig' nieuwe woorden tegenkomen. De leerlingen kunnen de betekenissen bij de vormen (woorden) plaatsen, omdat deze duidelijk worden uit de context (Verhallen & Verhallen, Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, 1994, p. 140). Hierbij is het dus belangrijk dat leerlingen een tekst kunnen begrijpen. Hiervoor zijn ze afhankelijk van sleutelwoorden. Nieuwe woorden moeten verschillende keren terugkomen in de tekst of in hetgeen het kind hoort (Nulft & Verhallen, 2009, p. 81). In de klas kan het voorkomen dat er een onbekend woord genoemd wordt in een tekst of in een (kring)gesprek. Dit wordt een incidenteel-directe woordleersituatie genoemd. Een leerkracht moet dit woord dan duiden met een duidelijke betekenis zodat de les verder kan gaan. Het is de vraag of de leerlingen dit echt oppikken en later kunnen zeggen wat het woord betekent. Wanneer een leerkracht besluit dat het woord na de les meer aandacht krijgt wordt er overgegaan naar een intentionele woordleersituatie (Verhallen & Verhallen, Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, 1994, p. 141). Later meer over het selecteren van woorden voor intentioneel woordenschatonderwijs. Bij een intentioneel-indirecte situatie wordt het woord spelenderwijs gebruikt. De leerkracht denkt van te voren na over de woorden die hij/zij de leerlingen wil aanbieden. De leerkracht kiest bijvoorbeeld een tekst waar nieuwe woorden in staan en waarvan de betekenis uit de context af te leiden is (Verhallen & Verhallen, Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, 1994, p. 141). Als laatste de intentioneel-indirecte situatie. Dit zijn woordenschatoefeningen, waarbij het leren van woorden doel op zich is. De aandacht ligt bij het leren en oefenen van nieuwe woorden en nieuwe betekenissen. Woorden worden apart behandeld, ingeoefend en herhaald (Verhallen & Verhallen, Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, 1994, p. 142). Belangrijk bij incidenteel woordleren is de hoeveelheid en de variatie. Kinderen moeten woorden in teksten veel terughoren of teruglezen. Het kind moet bij teksten goed technisch kunnen lezen om de context van het woord te kunnen begrijpen en op die manier een betekenis aan de vorm te koppelen (Nulft & Verhallen, 2009, p. 81). In de rest van dit hoofdstuk zal de nadruk liggen op het intentionele woordenschatonderwijs waar de leerkracht door middel van verschillende stappen nieuwe woorden aanleert bij de leerlingen.

3.3 Woorden selecteren

Wanneer de leerkracht woordenschatonderwijs wil integreren is het belangrijk dat hij/zij de woorden die hij/zij aan wil leren kiest uit de lescontext. Van den Nulft & Verhallen (2009) geven daarvoor drie selectieregels.

- Kies alleen woorden die kinderen nog niet kennen en wel moeten leren.

Het is belangrijk dat de leerkracht zich richt op woorden waarmee alle kinderen hun woordenschat uitbreiden. Dit betekent dat er hoog ingezet moet worden, zodat alle leerlingen hun woordenschat aanvullen met zinvolle woorden.

- Je wilt kinderen wijzer maken: kies woorden vanuit de gedachte aan netwerkopbouw en kennisverwerving. Zet hoog in!

Om vanuit netwerkopbouw en kennisverwerving te werken is het belangrijk woorden in clusters aan te bieden. Daarbij kiest de leerkracht woorden die sterk met elkaar verbonden zijn. Woorden worden immers als clusters opgeslagen en zo worden ze ook snel weer teruggevonden. Het helpt om zoveel mogelijk te denken vanuit webstructuren. De belangrijkste structuur met het oog op kennisverwerving is de parachutestructuur. Deze hiërarchische relatie zorgt voor een ordening van woorden en betekenissen. Hierbij ontstaan hoofd- en subcategorieën die helpen bij het indelen en opslaan van kennis over de wereld. Wanneer kinderen koepeltermen kennen, is het eenvoudig om daar woorden aan te haken. Bij hiërarchische structuren worden er in één klap een heleboel betekenisaspecten overgedragen: alle kenmerken van het bovenliggende koepelwoord zijn namelijk van toepassing op het onderliggende woord. Op de lange termijn is het dus erg zinvol om kinderen veel parachutestructuren te laten zien. Deze helpen de woordenschat te ordenen en te zorgen voor een logische ordening en duidelijke structuur voor helder denken en onthouden, ze zijn belangrijk voor het leren van nieuwe woorden en betekenissen en spelen een belangrijke rol bij de opbouw van schoolse kennis. Het is ook belangrijk om hoog in te zetten en zoveel mogelijk op zoek te gaan naar woorden met het oog op kennisverwerving op de lange termijn, woorden die leerlingen nodig hebben om de les te begrijpen en woorden die belangrijk zijn om te communiceren (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 154, 155). Leerkrachten die hoge verwachtingen hebben bereiken betere resultaten bij kinderen.

- Kies zinvolle woorden; dat zijn in eerste instantie die woorden die voor leerlingen belangrijk zijn om de context (de les) te begrijpen.

Zinvolle woorden zijn in eerste instantie sleutelwoorden van de les die gegeven wordt. Woorden die kinderen nodig hebben om te leren en van het onderwijs te profiteren (Nulft & Verhallen, 2009, p. 112).

Op de lange termijn wordt er bij het selecteren gekeken naar de frequentie, het nut en de pregnante context van een woord. Frequentie gaat over het aantal keren dat een woord voorkomt in het taalgebruik. Daarbij is ook de spreiding belangrijk. In hoeveel verschillende situaties komt een woord voor? Kinderen moeten snel hoogfrequente woorden leren die een hoge spreiding hebben. De kans dat de kinderen die woorden snel weer tegenkomen is groot. Maar, deze hoogfrequente woorden worden door de vele herhaling veelal door de kinderen zelf opgepikt, dankzij het automatische woordleervermogen. Hoogfrequente woorden hoeven niet speciaal uitgelegd te worden, maar moeten wel veel herhaald worden in heldere contexten (Nulft & Verhallen, 2009, p. 151). Naast de hoogfrequente woorden zijn er ook regelmatig voorkomende schoolwoorden zoals 'legenda', 'toevallig', 'absurd', enzovoort. In het onderwijs worden vaak woorden uit deze laag geselecteerd. De laatste 'laag' woorden zijn de weinig voorkomende vakspecifieke woorden. Deze woorden kunnen nuttig zijn om aan te leren om op die manier de context van de les te begrijpen. Dan komen we aan bij het criterium 'nut'. Nuttige woorden zijn woorden die kinderen moeten begrijpen om de instructie of uitleg te begrijpen, te kunnen praten over dingen die hen bezighouden, te reageren op veelvoorkomende vragen en opdrachten, schooltaal te kunnen begrijpen en definities en omschrijvingen te snappen (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 152, 153). Soms komen woorden op een opvallende (pregnante) wijze naar voren. De leerkracht kan dan besluiten om zijn of haar kans te grijpen en het woord aan te leren. Misschien is het woord niet heel frequent of nuttig, maar kan er een situatie ontstaan waarin de leerkracht niet om het woord heen kan. De betekenis van een bepaald woord wordt dan in een bepaalde situatie, afbeelding of activiteit mooi en duidelijk belicht. Vanuit het criterium 'pregnante context' kan de leerkracht er dan voor kiezen het woord aan te leren (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 153, 154).

3.4 De viertakt volgens Verhallen

Er volgen nu twee didactische modellen voor woordenschatonderwijs. Allereerst de viertakt van Verhallen. Dit is het bekendste model voor woordenschatonderwijs en komt voor in veel taalmethoden. Daarbij wordt het gebruikt in de kwaliteitskaarten van het projectbureau Kwaliteit. Het model van Marzano is wat minder bekend, maar sluit voor een groot deel aan bij de viertakt van Verhallen. De viertakt is niet het enige model en bovendien heeft de aanpak van Marzano enkele aanvullingen die van pas kunnen komen bij de uitwerking van de viertakt.

Marianne Verhallen heeft de viertakt ontwikkeld. In het boek 'Woorden leren, woorden onderwijzen' (1994) schrijft zij hierover. Daarnaast komt deze viertakt in het boek 'Met woorden in de weer' (2009). Dit boek is actueler en daarom ook aangevuld met nieuwe informatie rondom de vier fasen van woordenschatonderwijs. Hieronder worden deze vier fasen uitgewerkt.

3.4.1 Voorbewerken

Deze fase gaat over het betrekken van de kinderen bij het onderwerp van de les of de aan te leren woorden. De leerkracht kan niet zomaar met de deur in huis vallen en zal een inleiding moeten hebben voor de les. Bij het voorbewerken maakt de leerkracht kinderen ontvankelijk voor het onderwerp en betreft hij ze bij de context waarin de woorden naar voren komen. Het belangrijkste is om aan te sluiten bij het netwerk wat de kinderen al opgebouwd hebben. Het is dus zoeken naar aanknopingspunten om bij dit netwerk aan te sluiten. De nieuwe woorden die aangeleerd worden sluiten dan aan bij de ervaringen en woorden die de leerlingen al kennen (Nulft & Verhallen, 2009, p. 85). De sleutelwoorden bij het voorbewerken zijn dan ook betrokken maken en aankoppelen.

3.4.2 Semantiseren

Bij het semantiseren draait het om het verduidelijken van de betekenis van een woord. Er zijn verschillende technieken om een woord aan te leren in verschillende woordleersituaties. Er zijn volgens van den Nulft en Verhallen (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 113-115) drie verschillende woordleersituaties:

- Kinderen leren woorden voor begrippen die ze al kennen of hebben ervaren. Het gaat hier om het leren labelen van een kant en klaar concept. Hierbij hoeft het woord niet extra uitgelegd te worden door de leerkracht. De kinderen kennen het concept al, maar leren er een nieuw woord voor.
- Kinderen breiden de kennis van de betekenissen van woorden uit. Hierbij gaat het om het verdiepen van de woordkennis.
- Kinderen leren nieuwe woorden en nieuwe betekenissen. Hierbij leert een kind het woord en het concept wat erbij hoort. Deze situatie komt het meest voor in het onderwijs. Woorden leren, netwerkopbouw en kennisverwerving vallen hier samen.

Het labelen is een techniek die bij de eerste woordleersituatie veel voorkomt. Dit gaat niet zozeer over diepe kennisverwerving bij kinderen. Hiervoor hebben van den Nulft en Verhallen de techniek van de drie 'uitjes' ontwikkeld (2009, pp. 117-123). Deze staat niet in het boek uit 1994: Woorden leren, woorden onderwijzen. Het werken met de drie uitjes is een routine voor het semantiseren. Hierbij zorg je voor een woordenschatuitbreiding in de breedte en voor effectieve kennisverwerving en conceptuitbreiding. Het is belangrijk om bij de drie uitjes kort en krachtig te handelen.



Uitbeelden

Om de betekenis van een woord duidelijk te maken moet de leerkracht het woord uitbeelden. Bij het woord 'roepen' kan een leerkracht gaan roepen waardoor de leerlingen het label aan het concept koppelen. Bij een meer abstract begrip kan de leerkracht ook een rollenspel toepassen of een plaatje laten zien. Vanaf de midden- en bovenbouw kan een contextzin ook voldoen, al onthouden kinderen meer door het zien van plaatjes of een voorbeeld van de leerkracht.



Uitleggen

Bij het semantiseren gaat het om het overdragen van de betekenis van een woord. De uitbeelding (eerste uitje) gaat dan samen met een talige omschrijving, zodat de leerlingen ook de betekenis verbaal uitgelegd krijgen. Hierbij worden betekenisaspecten naar voren gehaald die met de uitbeelding niet naar voren gekomen zijn. De definitie moet in makkelijke bewoordingen gegeven worden. Deze uitleg moet kort en krachtig zijn, terwijl het aan de aan te leren woorden en betekenissen vaak genoemd worden. Bij het roepen kan de leerkracht bijvoorbeeld zeggen: Roepen is hard praten, waarbij je de aandacht wilt trekken.



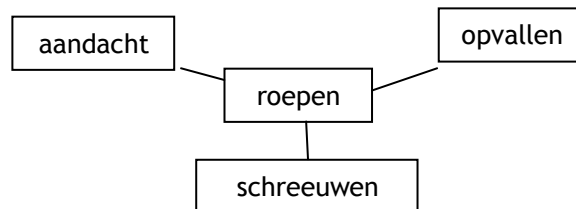
Uitbreiden

Woorden zijn geclusterd in een netwerk en moeten daarom in clusters aangeboden en aangeleerd worden. Ze moeten dus ook in clusters gesemantiseerd worden, waarbij de betekenisverbindingen tot hun recht komen. Met het aanbieden in clusters wordt het woordenschatonderwijs enorm versneld. Bij het voorbeeld over roepen kan de leerkracht de woorden praten, schreeuwen, aandacht, opvallen betrekken.

De drie uitjes worden tijdens het semantiseren afwisselend en verstrengeld gebruikt. Als laatste gaan de kinderen met de leerkracht eigen betekenisverbindingen leggen en verkennen. Hierbij ligt de focus op aanhaken bij het netwerk. De kinderen gaan zelf *uitproberen*. Dit wordt wel het vierde, gouden uitje genoemd.

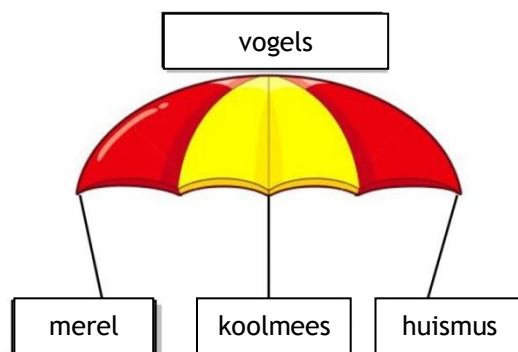
Om de betekenisrelaties, waar tijdens het gebruik van de drie uitjes de focus op ligt, te verhelderen kan de leerkracht gebruik maken van verschillende webstructuren. Bij deze structuren worden de relaties tussen woorden grafisch weergegeven. Deze vier webstructuren worden hieronder kort uitgelegd (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 123-125).

De woordspin



Met de woorden uit de fase van het uitbreiden kan een woordspin gemaakt worden. Hierin staat een woord centraal, met woorden die erbij passen eromheen. Deze woorden hebben een relatie met elkaar.

De woordparachute



Bij de woordparachute staat het overkoepelende woord bovenaan. De woorden die er onder staan hebben een betekenisrelatie met het overkoepelende woord. Deze betekenisrelatie is hiërarchisch.

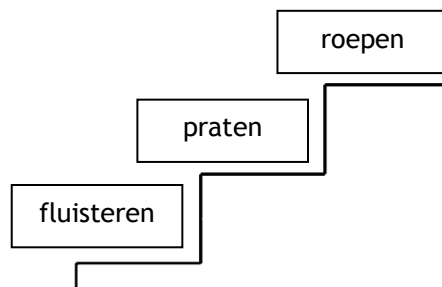
Het overkoepelende begrip wordt ook wel de categorienaam genoemd. Hiermee worden de schoolse betekenisverbindingen geoefend en wordt er structuur aangebracht in de opslag van woorden.

De woordkast



Woorden die tegengesteld zijn aan elkaar kunnen worden weergegeven in een woordkast. Ook woorden die niet-tegengesteld zijn kunnen in een woordkast. Bijvoorbeeld om de specifieke kenmerken op te noemen van twee woorden zoals 'de atlas' en 'de globe'.

De woordtrap



In een woordtrap kan een ontwikkeling, verandering of gradatie weergegeven worden.

Deze webschema's verschillen in complexiteit. Zo is een woordweb het minst complex, omdat het daarbij niet uitmaakt welke relatie de woorden met de hoofdterm hebben. Bij de woordtrap is er sprake van een gradatie, wat deze vorm complexer maakt. De meest complexe vorm is de parachutestructuur. Hierbij staan de woorden onder de hoofdterm in eenzelfde hiërarchische relatie. In het onderzoek gaat het in groep 7 om woorden die in een parachutestructuur staan. Dit sluit aan bij de methode waar in die groep mee gewerkt wordt, waarover later meer. In groep 4/5 is er geen sprake van een hiërarchische relatie tot de hoofdterm, maar wordt er gewerkt vanuit een woordweb. De woorden hebben een relatie tot de hoofdterm (het thema), maar deze relatie is niet bij alle woorden hetzelfde. De woorden in de middenbouw zijn dus qua semantische structuur minder complex dan de woorden van groep 7.

3.4.3 Consolideren

Het consolideren draait om herhalen. Net zo lang tot een kind de nieuwe woorden kent. Dit herhalen moet op verschillende manieren plaatsvinden, zodat het kind het woord uiteindelijk onthoudt en opslaat in het mentaal lexicon. Hiervoor geven van den Nulft en Verhallen (2009, pp. 126-128) drie regels:

- Ga net zo lang door met consolideren totdat kinderen het woord kennen. Hierbij gaat het om gevarieerd herhalen. Hierbij wordt niet alleen het woord herhaald, maar ook de betekenis.
- De kern van consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven en het kan voor een onderbreking in de sleur van alledag zorgen. Het is belangrijk dat de woorden na de laatste stap van het semantiseren (de woordstructuren) zichtbaar in de klas zijn achtergebleven.
- Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig. Op deze manier zijn de woorden die in de klas hangen een ondersteuning voor de taalzwakke kinderen. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van een woordmuur.

3.4.4 Controleren

Het controleren valt deels samen met het consolideren. Tijdens het consolideren let je op welke kinderen de nieuwe woorden wel en niet snappen. Bij het begrijpen van het woord kijk je naar de passieve woordkennis en bij het gebruiken van het woord naar de actieve woordkennis. Met kleine opdrachtjes kan gecontroleerd worden of het kind de woorden al heeft geleerd (Nulft & Verhallen, 2009, p. 128). Een andere manier van controleren is het gebruik van woordenschattoetsen. Daarover meer in hoofdstuk 5.

3.5 Het zes-stappen-model van Marzano

Een ander model voor woordenschat onderwijs is het zes-stappen model van Marzano. In dit deel van hoofdstuk 3 wordt dit model uitgelegd en vergeleken met het bekende viertakt model van Verhallen.

3.5.1 Theoretische onderbouwing

Het zes-stappen-model van Marzano is gefundeerd op acht kenmerken en wordt uitgewerkt in zes stappen in de onderwijspraktijk. Hierbij is het woordportfolio van groot belang. Leerlingen werken met een woordportfolio waarin ze per vakgebied woorden verzamelen. Hierbij vormen ze zelf een begrip van het woord op basis van de omschrijving die de leerkracht heeft gegeven. Ze geven het woord in woord en beeld weer (Marzano R. J., 2011, p. 7). Dit portfolio zorgt voor een dieper woordbegrip bij leerlingen omdat ze het woord noteren, omschrijven en op diverse manieren verwerken. Leerlingen krijgen hierbij bij elk nieuw aangeboden woord de kans om te reflecteren op hun begrip van het woord, door de mate waarin ze de betekenis begrijpen, te noteren. Het zes-stappen-model is een vorm van direct woordenschatonderwijs. Het model is daarbij gericht op specifieke woorden die van belang zijn om een tekst te begrijpen en niet zo zeer op woorden die frequent voorkomen. Dit is gebaseerd op een onderzoek van Stahl en Fairbanks waar Marzano in zijn boek naar verwijst (2011, p. 16). De aanpak van Marzano is volgens het boek onderscheidend op twee gebieden namelijk: de focus op school- en vaktaal en de aandacht voor het vergroten van het woordbegrip tijdens diverse vervolgvacaties. Het model is gebaseerd op acht kenmerken.

Effectief woordenschatonderwijs (Marzano R. J., 2011, p. 16):

1. Is gebaseerd op omschrijvingen in plaats van definities
2. Maakt gebruik van zowel linguïstische als niet-linguïstische representaties
3. Biedt een geleidelijke en gevarieerde opbouw van woordbetekenissen
4. Biedt onderwijs gericht op de toepassing van woorddelen
5. Biedt verschillend onderwijs voor verschillende soorten woorden
6. Biedt ruimte voor interactie
7. Biedt ruimte voor spel
8. Richt zich op die begrippen die betere schoolresultaten tot gevolg hebben.

Deze kenmerken vertonen overeenkomsten en verschillen met de viertakt van Verhallen. Het gebruik van omschrijvingen door de leerkracht en het gebruik maken van linguïstische en niet-linguïstische aspecten is iets wat terug komt in de fase van semantiseren en het gebruik van de drie uitjes. Bij het uitleggen wordt een omschrijving van het woord door de leerkracht gegeven, bij het uitbeelden wordt er gebruik gemaakt van niet-linguïstische aspecten. Kenmerk 3: de geleidelijke

opbouw van woordbetekenissen komt terug in het derde uitje: uitbreiden. Marzano verwijst naar de theorie van Carey. Deze schrijft over fast mapping en extended mapping waarbij het eerste gaat over oppervlakkige woordkennis en het tweede over diepere woordkennis, waarbij een woord op meerdere manieren terugkomt zodat het woord kan verankeren in het woordgeheugen. Dit past bij de fase van consolideren in de viertakt van Verhallen. Woorden op verschillende manieren herhalen zodat ze verankerd worden in het geheugen (Nulft & Verhallen, 2009, p. 126). Het vierde kenmerk komt niet expliciet terug bij Verhallen. Marzano pleit hier voor het los aanleren van woorddelen zoals voor- en achtervoegsels. Deze worden bij Verhallen niet los, maar gezamenlijk in een woordcluster, passend bij een woord, aangeleerd. Het vijfde kenmerk gaat over het aanleren van woorden in clusters. Ook Verhallen pleit voor het aanbieden van woorden in clusters in het derde uitje: uitbreiden. Op deze manier worden woorden makkelijker opgeslagen in het mentaal lexicon, omdat dit immers ook uit een netwerk bestaat (Nulft & Verhallen, 2009, p. 120). Het bieden van ruimte voor interactie en spel passen bij de fase van consolideren van Verhallen. In deze fase wordt het woord verankerd door herhaling. Deze herhaling moet volgens Verhallen en Marzano plaats vinden op een leuke, interactieve manier. Spel is hiervoor zeer geschikt (Marzano R. J., 2011, p. 23). Het laatste kenmerk van Marzano gaat over het selecteren van woorden. Hierbij schrijft hij dat woordfrequentie geen betrouwbare indicator blijkt te zijn voor het belang van aanleren van een woord (Marzano R. J., 2011, p. 24), terwijl dit één van de drie selectieregels is volgens Verhallen (Nulft & Verhallen, 2009, p. 149). Het model van Marzano richt zich op specifieke vakgebonden woorden en begrippen die een bijdrage leveren aan de achtergrond kennis van de leerlingen. Verhallen richt zich op woorden die zowel regelmatig voorkomen (frequentie), nuttig zijn en in een pregnante context voorkomen (Nulft & Verhallen, 2009, pp. 151-154).

3.5.2 Zes-stappen-model van Marzano

Vorbereidingsfase: woordselectie

Introductiefase nieuwe woord

Stap 1: De leraar geeft een omschrijving van het nieuwe begrip.

Stap 2: De leerlingen omschrijven het begrip in hun eigen woorden.

Stap 3: De leerlingen maken een beeldende weergave van het woord.

Hierna wordt de leerlingen gevraagd op een schaal van vier aan in welke mate ze het woord begrijpen.

Fase van dieper woordbegrip

Stap 4: De leerlingen verdiepen hun woordkennis door herhaalactiviteiten

Stap 5: De leerlingen gaan in interactie over de woorden.

Stap 6: De leerlingen krijgen spelenderwijs meer inzicht in de woorden.

De eerste drie stappen worden uitgewerkt in het woordportfolio waar ruimte voor de leerlingen is om het woord te omschrijven en een beeldende weergave van het woord te geven. Na deze eerste drie stappen kunnen de leerlingen aangeven in welke mate ze het woord begrijpen. Dit een vorm van controle, wat past bij de fase controleren van de viertakt. Voor de leerkracht geeft dit zicht op de mate van zelfreflectie van de leerlingen. De leerkracht controleert dit echter zelf niet. Marzano geeft aan dat de leerkracht kan controleren door rond te lopen, woordportfolio's te controleren en tijdens de herhaalactiviteiten (consolideren) onjuistheden op te sporten. Daarbij geeft het model een leerlingvoortgangkaart en een groepsvoortgangkaart (Marzano R. J., 2011, p. 43). De eerste drie stappen passen bij het semantiseren van de Viertakt, waar het uitleggen en uitbeelden duidelijk naar voren komt in stap 1, 2 en 3. Het uitbreiden van Verhallen is minder duidelijk aanwezig in het model van Marzano. In de andere drie stappen staat het verkrijgen van dieper woordbegrip met behulp van herhaalactiviteiten, interactie en spelactiviteiten centraal. Dit past bij de fase van consolideren, waar dit door elkaar wordt aangeboden en niet in een stappenplan. De fase van controleren is dus tussentijds aanwezig en moet door de leerkracht tijdens het hele stappenplan gedaan worden. Het voorbereiden mist in dit stappenplan. De eerste stap is namelijk gelijk uitleggen wat past bij semantiseren.

Hoofdstuk 4 Zelfstandig consolideren

In hoofdstuk 2 is de viertakt van Verhallen uitgebreid besproken. Dit hoofdstuk gaat over de derde fase van dit model: consolideren. Consolideren is het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen. Dit onderzoek gaat over het zelfstandig consolideren door zwakke leerlingen. Hoe ga je als leerkracht om met verschillen in woordenschat? Wat wordt er bedoeld met zelfstandig consolideren en hoe geef je dit vorm in de klas? Daar gaat dit hoofdstuk over.

4.1 Verschillen in woordenschat

Kinderen zijn verschillend. Ze komen met een verschillende beginsituatie het onderwijs binnen en moeten daarom ook op verschillende manieren aangepakt en begeleidt worden. Dit vraagt veel van onderwijsgeveenden en scholen. Ook in het woordenschatonderwijs zijn er verschillen tussen leerlingen waar leerkrachten in hun onderwijs rekening mee moeten houden. Verhallen (2009, pp. 8, 9) beschrijft in de brochure *Meer en beter woorden leren* vijf grondslagen van het woorden leren op school. Hierin beschrijft zij dat kinderen de kennis van achterliggende woordbetekenissen geleidelijk opbouwen. Volgens Verhallen gaan bestaande woordenschattoetsen en woordenschatoefeningen hieraan voorbij, met veel leerlingen die uitvallen tot gevolg. Daarbij noemt zij het feit dat in onderwijssituaties vooral diepe woordkennis vereist is. De meeste kinderen weten bij het woord appel de concrete betekenisaspecten. Een appel is rond, is lekker etc. Voor schoolsituaties is diepere en meer abstracte betekenisinvulling nodig. Een kind moet dan formele betekenisrelaties kunnen hanteren zoals appel – vrucht, voedsel (voorbeeld uit *Meer en beter woorden leren*). Verhallen wijst op de achterstanden in de diepte van de woordkennis. Taalzwakke en anderstalige kinderen kennen aan een woord veel minder betekenisaspecten toe en daarbij zijn de betekenissen en betekenisrelaties minder abstract.

Henk Huizenga (2005) beschrijft in *Taal & Didactiek Woordenschat* de verschillende risicogroepen bij woordenschatonderwijs. Hij noemt hierbij allochtone kinderen, dialectsprekende kinderen, kinderen uit een taalarm milieu en kinderen met een vertraagde taalontwikkeling. Bij het omgaan met de verschillen wijst hij op de verschillen binnen de risicogroepen. Hij geeft hierbij het voorbeeld van een allochtoon kind die op twaalfjarige leeftijd het Nederlandse onderwijs binnenkomt en een allochtoon kind die vanaf groep 1 Nederlands onderwijs heeft meegemaakt. Ook wijst hij op het belang van het kunnen lezen en schrijven. Dit aspect maakt ook verschil voor het woordenschatniveau van de leerling.

Verschillende risicogroepen en verschillen binnen de risicogroepen vragen om aanpassingen van het onderwijs. Veel scholen maken gebruik van de methode 'Handelingsgericht Werken' voor het omgaan met verschillen in de klas en het tegemoetkomen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. In deze methode (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009) wordt voor het omgaan met zwakkere leerlingen ingezet op intensivering en activering van het leerproces in combinatie met het motiveren van de leerling. Ook wanneer het gaat om andere vormen van taalonderwijs (zoals technisch lezen), wordt ingezet op intensivering van het leerproces bij zwakkere leerlingen (Houtveen, Mijs, Vernooy, Grift, & Koekebacker, 2003, p. 41). Kinderen leren niet minder in hetzelfde aantal weken als de sterkere leerlingen, maar besteden per week meer tijd aan de leerstof, dit om te voorkomen dat leerlingen aan het eind van het schooljaar alsnog een achterstand hebben omdat ze minder stof kunnen behandelen en leren in hetzelfde aantal werken als de rest van de klas. Op de LIO-school waar dit onderzoek uitgevoerd zal worden, wordt gewerkt met handelingsgericht werken en zijn speerpunten dus motivering van de leerlingen en intensivering van het leerproces. Wanneer vanaf het begin ingezet wordt op intensivering en het motiveren van leerlingen wordt voorkomen dat zij in een negatieve spiraal terecht komen (zoals weergegeven in paragraaf 3.1). In dit onderzoek zullen de zwakke kinderen extra tijd kunnen besteden aan het consolideren van de woorden met behulp van werkvormen die zij zelfstandig kunnen uitvoeren.

4.2 Zelfstandig consolideren

Consolideren is het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen (Nulft & Verhallen, 2009, p. 86). Hierbij is het herhalen van woorden belangrijk. Dit kan door middel van spelletjes en werkvormen. In dit onderzoek wordt gesproken over zelfstandig consolideren. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met woorden, zonder hulp van de leerkracht. Dit kan dus ook betekenen in tweetallen of groepjes. Een belangrijk begrip bij woordenschatdidactiek is interactie. In *Portaal* (Paus, 2006) wordt gesproken over een goede taaldidactiek. Deze maakt volgens de schrijvers gebruik van de natuurlijke manier van woorden leren, namelijk door kinderen actief mee te laten praten over woorden. Een leerkracht nodigt de leerlingen uit te reageren, te vragen en door te praten over een situatie waarin het nieuwe woord een rol speelt. Interactie biedt de gelegenheid om voor te bewerken en te semantiseren met een actieve rol voor de kinderen. Daarnaast biedt interactie ook de gelegenheid tot consolideren. Interactie biedt betekenisvolle contexten waarin de leerlingen kunnen oefenen met de woorden. Op deze manier zijn kinderen actief betrokken bij het onderwerp en herhalen ze de woorden. Ze reageren op de nieuwe woorden en spreken erover. Dit kan zowel onderling als met de leerkracht (Paus, 2006, pp. 95, 96). Wanneer we het hebben over zelfstandig consolideren behouden we dus de interactie, maar vindt deze interactie plaats tussen leerlingen onderling en niet met de leerkracht. Een enthousiaste houding van de leerkracht is bij het consolideren belangrijk. Variatie voorkomt dat het herhalen van woorden saai wordt. In *Met woorden in de weer* wordt dan ook gepleit voor variatie in oefeningen en een breed repertoire waar de leerkracht uit kan putten (Nulft & Verhallen, 2009, p. 172).

4.3 De rol van de leerkracht

Leerkrachten zijn de spil van het onderwijs. Zij bepalen hoe het onderwijs er uit ziet in de praktijk, welke activiteiten ze ondernemen met de klas en hoe ze de leerstof (in dit geval nieuwe woorden) aanbieden. In dit onderzoek ligt de focus op het zelfstandig consolideren. Dit betekent niet dat de leerkracht geen rol heeft in het woordenschatonderwijs. De rol van de leerkracht wordt in deze paragraaf geschetst. Hierbij bespreken we het inrichten van een rijke leeromgeving, het klassikaal optreden van de leerkracht en de rol van de leerkracht bij het zelfstandig consolideren.

4.3.1 Rijke leeromgeving

In het boek *Op Woordenjacht* (Duerings, Linden, Schuurs, & Strating, 2011) worden zes krachtige adviezen gegeven voor het effectief inzetten van woordenschatonderwijs op school. Hierbij wordt het inrichten van een rijke leeromgeving genoemd. Een rijke leeromgeving sluit aan bij wat de kinderen bezighoudt en daagt ze uit om te leren in functionele, betekenisvolle contexten. Hierbij wijzen de auteurs op de kracht van routines. Een routine is een effectieve manier om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Er worden verschillende routines genoemd die ingezet kunnen worden bij woordenschatonderwijs. Passend bij de bovenbouw zijn dat bijvoorbeeld de praatplaat, de woord- of themaposter en de woordenboeken. Bij de praatplaat gaat het om consolideren en controleren. Bij een plaat kunnen allerlei woorden aangeleerd worden. Denk aan een boot met verschillende onderdelen of een plaat van een stad met allerlei woorden. De diepe woordkennis wordt geconsolideerd en gecontroleerd en de regie kan bij zowel de leerkracht als de leerling liggen. Bij een bepaald woord of thema kan een poster gemaakt worden waarbij het woord of thema uitgediept wordt door onderlinge relaties weer te geven, spreekwoorden op te schrijven en grafische schema's te gebruiken zoals de woordentrap of woordenparachute. Deze grafische schema's worden ook wel graphic organizers genoemd. De woordenboeken kunnen zowel individueel als klassikaal aangemaakt worden. In het kader van dit onderzoek zou door de zwakkere leerlingen een individueel woordenboek aangemaakt kunnen worden (Duerings, Linden, Schuurs, & Strating, 2011, pp. 32-42). Deze routines zorgen ervoor dat de aandacht voor woorden levend blijft. Dit zorgt ervoor dat leerlingen enthousiast blijven en veel met woorden in aanraking komen omdat ze in de klas aanwezig zijn (Nulft & Verhallen, 2009, p. 174).

4.3.2 Klassikaal

De leerkracht behandelt alle fasen van de viertakt klassikaal. In dit onderzoek is het extra element het zelfstandig consolideren van zwakke leerlingen. Dit is bovenop het klassikale onderwijs wat de leerkracht biedt. De leerkracht richt een rijke leeromgeving in waar de hele klas profijt van heeft, bovendien zorgt de leerkracht voor een goede uitwerking van de viertakt zoals beschreven staat in *Met woorden in de weer* (Nulft & Verhallen, 2009). De woordenmuur en routines zoals beschreven onder het vorige kopje gelden voor de hele klas. De leerkracht kan er ook nog voor kiezen een woordenhoek in te richten en daar koppels te laten werken. (Nulft & Verhallen, 2009, p. 174).

4.3.3 Zelfstandig consolideren

Zelfstandig consolideren betekent niet dat de leerkracht er niets mee te maken heeft. De leerkracht speelt een actieve rol in het hele model van de viertakt. De leerkracht zorgt voor het aanbieden van de woorden. Hiervoor volgt zij de viertakt. De hele klas maakt dit mee, dus niet alleen zwakkere leerlingen. Ook wordt er klassikaal aandacht aan het consolideren besteed. Dit doet de leerkracht door veel afwisseling van oefenvormen. Deze nemen vijf tot tien minuten in beslag en kunnen tussen lessen door plaatsvinden. De zwakkere leerlingen gaan zelfstandig consolideren met behulp van werkvormen, werkbladen en andere materialen (deze worden besproken in hoofdstuk 7). De leerkracht zorgt voor deze materialen en zorgt ervoor dat er tijd vrijgemaakt wordt voor zwakkere leerlingen om aan deze opdrachten te werken. Tijdens het zelfstandig consolideren houdt de leerkracht in de gaten of de leerlingen de opdrachten begrijpen, zorgt de leerkracht dat er ruimte is om in tweetallen te overleggen en kan de leerkracht de laatste fase van de viertakt, het controleren toepassen. Wanneer leerlingen zelfstandig werken is er voor de leerkracht ruimte om te observeren en na te gaan wat de leerling begrijpt (Nulft & Verhallen, 2009, p. 177). Ook na het zelfstandig consolideren kan de leerkracht controleren. Dit kan door middel van woordenschattoetsen, door consolideeropdrachten te herhalen of door een activiteit met de woordenmuur (Nulft & Verhallen, 2009, p. 177). De leerkracht kan bijvoorbeeld alle woorden door elkaar hangen en een leerling te vragen ze weer goed te hangen om zo te controleren of de leerling de onderlinge relaties snapt (Nulft & Verhallen, 2009, p. 128).

4.4 Werkvormen

Er zijn talloze manieren om woorden te consolideren. Oefeningen, werkvormen en spelletjes. Het is belangrijk om een grote variatie in consolideermiddelen te hebben, omdat op die manier leerlingen enthousiast en gemotiveerd blijven om met de woorden aan de slag te gaan en worden woorden in verschillende situaties gebruikt (Nulft & Verhallen, 2009, p. 172). Het belangrijkste kenmerk wat alle werkvormen gemeen moeten hebben is het herhalen van de woorden totdat ze ingeslepen zijn bij de leerlingen. Voor het zelfstandig consolideren maken we vooral gebruik van coöperatieve werkvormen. Zoals in paragraaf 3.2 al is aangegeven speelt interactie een belangrijke rol bij woordenschatonderwijs. Leerlingen leren woorden gebruiken (actieve woordenschat) in interactie met anderen. Zelfstandig betekent daarom niet per se individueel. Deze paragraaf is niet bedoeld om allerlei werkvormen uit te werken. Bij de verantwoording van het onderzoek zullen de materialen (en dus de werkvormen waarmee zelfstandig geconsolideerd zal worden) uitgewerkt worden. In deze paragraaf worden verschillende soorten werkvormen uitgewerkt die gebruikt zullen worden in het praktijkonderzoek tijdens de LIO-stage.

4.4.1 Coöperatieve werkvormen

Kinderen leren meer wanneer ze samen leren. Uit onderzoek is gebleken dat meer hersendelen actief zijn wanneer men samen leert, dan wanneer men alleen leert. Dit staat in een rapport wat geschreven is naar aanleiding van de vijfentwintigste conferentie van het schoolvak Nederlands (Linden, 2011). Wanneer leerlingen samen leren moeten zij hun gedachten onder woorden brengen en ordenen. Zij breiden hun kennis uit doordat zij met andere leerlingen samenwerken die vaak net andere dingen weten dan zij. Op die manier leren zij van elkaar. Coöperatief leren zorgt voor betere leerprestaties wanneer de werkvormen voldoen aan een aantal voorwaarden (Linden, 2011, p. 39):

- Gelijke deelname: elke leerling brengt evenveel in en heeft een gelijk deel aan het eindresultaat.
- Individuele verantwoordelijkheid: niet alleen de groep wordt verantwoordelijk gehouden voor het eindresultaat, maar ook elke leerling afzonderlijk. Hier voorkomt de leerkracht mee dat er leerlingen meeliften op het werk van anderen.
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid: leerlingen moeten weten dat zij elkaar nodig hebben om de leertaak met succes uit te voeren. Elk groepslid is nodig om de taak tot een goed einde te brengen en iedereen heeft zijn of haar inbreng. De leerkracht kan dit stimuleren door gemeenschappelijke doelen te formuleren, door verdeling van materialen of hulpmiddelen of door het specificeren van een bepaalde rol.
- Directe interactie: leerlingen moeten makkelijk contact hebben. Hierbij is het goed om leerlingen ook fysiek bij elkaar te groeperen.

Simon Veenman (Coöperatief leren, 2009) beschrijft in zijn paper, dat verschenen is op de website *Onderwijs maak je samen* nog twee andere voorwaarden voor coöperatief leren:

- Sociale vaardigheden: leerlingen moeten elkaar overleggen bij coöperatief leren. Hier zijn sociale vaardigheden voor nodig. Leerlingen moeten bijvoorbeeld elkaar vertrouwen, in staat zijn conflicten op te lossen en besluiten durven nemen.
- Evaluatie van het groepsproces: de leerkracht moet regelmatig met de leden van de groep bespreken hoe het groepsproces verloopt.

Bij deze vormen van coöperatief leren gaat het telkens om een eindresultaat. Dit zal bij het zelfstandig consolideren minder aanwezig zijn, omdat het gaat om verwerkingsopdrachten die netwerkopbouw tot doel hebben, wat zich met name afspeelt in het hoofd van het kind. Er kunnen er producten gemaakt worden zoals praatplaten met woorden of een gezamenlijk woordenboek, maar het kan ook zo zijn dat er een spel gespeeld wordt waarbij de nieuwe woorden herhaald worden, maar waar geen bepaald resultaat uit komt.

4.4.2 Individueel werken

Leerlingen kunnen ook individueel werken, al ligt de focus in dit onderzoek bij het coöperatief leren, omdat leerlingen dan effectiever bezig zijn met het leren van de woorden. Ze zijn immers in een sociale, interactieve context bezig met de nieuwe woorden (Duerings, Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 14). Een individuele vorm die wel gebruikt kan worden in dit onderzoek is het bijhouden van een persoonlijk woordenboek. Dit woordenboek zorgt voor een stuk controle van de leerkracht en reflectie van de leerling. Bovendien geeft een persoonlijk boek een motiverend effect (zoveel woorden ken ik al!). In de zesstappenaanpak van Marzano (zie paragraaf 2.5) wordt ook gewerkt met een persoonlijk woordenboek, woordportfolio genaamd. Het woordportfolio draagt bij aan een dieper woordbegrip en aan het beter kunnen onthouden van de woorden (Marzano R. , 2011).

Hoofdstuk 5 Het huidige woordenschatonderwijs

Hoe is het momenteel met het woordenschatonderwijs? Wat wordt er aan gedaan op scholen en waar zitten de knelpunten voor leerkrachten? Hoe is de situatie op de LIO-school en hoe sluit het onderzoek hierbij aan? Hoe wordt het niveau van woordenschat getoetst? Dat zijn de vragen die in dit hoofdstuk aan de orde zullen komen.

5.1 Huidige situatie

‘Expliciet woordenschatonderwijs maakt anno 2011 deel uit van het aanbod in elke recente taalmethode.’ Zo begint het artikel *Woordenschatonderwijs 2.0* van Tjalling Brouwer (2011). In het artikel wordt stilgestaan bij de ontwikkeling in het denken over woordenschatonderwijs en de huidige stand van zaken. Brouwer beschrijft de ontwikkeling in de taalmethode *Taal Actief*. Hierin verschuift de aandacht voor woordenschatonderwijs van geen aandacht, via aandacht voor woordenschatonderwijs voor NT2-leerlingen, naar aandacht voor de woordenschat van alle leerlingen. Volgens Brouwer wordt er momenteel geen methode meer uitgebracht zonder expliciete lijn voor woordenschatonderwijs. Deze aandacht is er niet altijd geweest. Dertig jaar geleden waren er lessen ‘taalverrijking’ in de methodes opgenomen, maar was er geen sprake van een leerlijn woordenschatonderwijs (Stoeldraijer).

5.1.1 Wat wordt er al gedaan op het gebied van woordenschatonderwijs?

Er is in de loop der jaren steeds meer aandacht gekomen voor taal en rekenen vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Er is meer geld voor taal en rekenen uitgetrokken er is daarbij ingezet op opbrengstgericht werken. Zo is er 5,4 miljoen euro voor taal- en rekenverbeterprojecten uitgetrokken (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008). De taal- en rekenverbeterprojecten maken deel uit van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs. Deze trajecten hebben tot 2011 gelopen. Het Projectbureau Kwaliteit heeft verschillende kwaliteitskaarten uitgebracht die te downloaden zijn op www.taalpilots.nl. Ook op het gebied van woordenschatonderwijs zijn verschillende kwaliteitskaarten te downloaden die leerkrachten specifieke handreikingen geven om goed en effectief woordenschatonderwijs te bieden. De kwaliteitskaarten zijn geschreven door experts op het gebied van taalonderwijs. Het model wat hierbij wordt gebruikt is de viertakt van Verhallen. Ook wordt er informatie gegeven over de zesstappenaanpak van Marzano (zie hoofdstuk 2 van dit onderzoek). Met de komst van deze kwaliteiten is er een eenduidige aanpak in de scholen voor het taalonderwijs.

Vanuit de regering is er veel aandacht voor het niveau van taal- en rekenen op school. Er zijn vele onderzoeken gedaan naar woordenschatonderwijs en de gevolgen hiervan voor de schoolloopbaan. Het viertakt-model van Verhallen is op vele scholen bekend, mede door de inzet van Het Projectbureau Kwaliteit.

5.1.2 Wat zijn de gebreken?

“Uit de monitor van de Taalpilots in 2008 en 2009 blijkt dat de scholen met aanvankelijk en voortgezet lezen succesvol zijn in de groepen 3 en 4. Bij het begrijpend lezen halen de scholen ook goede scores in groep 5 en 6. Bij woordenschat is er lichte winst geboekt, maar blijft de uitval boven het landelijke beeld en stijgt dit zelfs in groep 8 tot en met 50%.” Wat cijfers die Roel Weener en Gea Spaans, beiden projectleider, de één bij Projectbureau Kwaliteit en de ander bij Pilots Taalbeleid OA & Taal/leesverbetertrajecten, in het voorwoord van de brochure *Meer en beter woorden leren*, aangeven (Weener & Spaans, 2009). In deze brochure wordt vervolgens het model van Verhallen uitgewerkt. Ook wordt er aangegeven welke leerresultaten effectieve scholen behalen en hoe ze dat doen. Hierbij wordt verbetering van leerkrachtcompetenties genoemd. Leerkrachten moeten nieuwe woorden selecteren en aanbieden, eerder aangeboden woorden laten terugkomen en herhalen, aan

bekende woorden betekenisaspecten toevoegen en aan geleerde clusters en betekenisstructuren extra woorden toevoegen. Dit zijn echter precies de punten waar leerkrachten zoveel moeite hebben. Brouwer (Woordenschatonderwijs 2.0, 2011) noemt enkele factoren die in veel methodes aan de orde zijn en die belemmerend zijn voor effectief en efficiënt woordenschatonderwijs:

- ❖ De woorden uit de (taal)methodes zijn vaak ongeschikt voor woordenschatuitbreiding. De woorden zijn te gemakkelijk. Er wordt geselecteerd op basis van frequentie, nut en context (zie paragraaf 2.3). Dit past bij de viertakt van Verhallen, maar er wordt ook geselecteerd op een ander criterium, namelijk dat van de technische leesbaarheid. Het is vanuit het oogpunt van zelfstandig werken belangrijk dat leerlingen niet struikelen over technisch moeilijke woorden. Begripsmatig zou een woord prima geschikt zijn voor een groep, maar het wordt niet opgenomen omdat het leesteknisch te moeilijk zou zijn voor een groep.
- ❖ Er ligt te veel accent op de brede woordenschat en te weinig op de diepe woordenschatkennis. In methodes wordt aangegeven hoeveel woorden er op jaarbasis moeten worden aangeboden. Er is binnen taalmethodes een grote spreiding in het aantal aan te leren woorden. Dit varieert van 1850 tot 5400 woorden (Stoeldraijer). ‘Veel’ wordt vaak als ‘goed’ gezien. Wanneer er alleen aandacht is voor brede woordenschat (veel woorden) en niet voor diepe woordenschat (nieuwe betekenisrelaties bij woorden aanleren) kan er volgens Brouwer (2011, p. 16) geen sprake zijn van woordenschatonderwijs dat ertoe doet.
- ❖ Er wordt te veel vanuit gegaan dat ‘moeilijke’ woorden voor alle kinderen moeilijk zijn. Het is vaak onduidelijk op welke grond de verdeling tussen makkelijke en moeilijke woorden gemaakt wordt. Waarom is ‘de katoen’ makkelijk en ‘het dons’ moeilijk? Woordenschat is een persoonlijk bezit.
- ❖ De contexten in de taalmethodes zijn te mager. Kinderen hebben steun aan de context om grip te krijgen op woorden en begrippen. Vandaar dat Verhallen in de selectie van woorden ook het criterium pregnante context noemt (zie paragraaf 2.3). Woorden in methodes lijken vaak erg willekeurig gekozen te zijn en hebben onderling vaak weinig relatie. Hierdoor is de mogelijkheid om te werken aan een netwerk van woorden niet mogelijk.
- ❖ De doelwoorden uit de methodes zijn te veel doel op zich. Lessen in taalmethodes staan vaak relatief los van elkaar. Bij woordenschatlessen in methodes gaat het vaak om het aanleren van een rijtje met doelwoorden. De didactiek van de viertakt wordt te strak gehanteerd waardoor de toepassing van de doelwoorden binnen functionele spreek- of schrijftaken achterwege blijft.
- ❖ Woordenschatonderwijs speelt een rol bij alle vakken, niet alleen bij taal. Woordenschat moet in alle vakken terugkomen. Wanneer woorden in volgende lessen niet terugkomen is de ruimte aandacht binnen één les minder effectief.

5.2 Woordenschattoetsen

5.2.1 Methode-afhankelijke toetsen

Verschillende methodes bieden toetsen aan na elk thema. Dit toetsen die op de korte termijn de woorden toetsen. Vaak zijn de toetsen een afsluiting van een thema of van een les. De leerkracht kan ook tijdens de viertakt (tijdens de les) een controletaak afnemen en zo controleren (toetsen) in hoeverre de leerlingen de woorden beheersen.

5.2.2 Methode-onafhankelijke toetsen

Methode onafhankelijke toetsen kunnen door alle scholen afgenomen worden, ongeacht de methode die gebruikt wordt. Deze methode afhankelijke toetsen controleren op de lange termijn. Bovendien toetsen methode afhankelijke toetsen wat het woordkennisniveau is van een leerling of klas tegenover andere, vergelijkbare leerlingen en kan er per klas of school gekeken worden of achterstanden kleiner tegenover andere, vergelijkbare leerlingen. Een voorbeeld van een methode-

onafhankelijke toets is de landelijke CITO Woordenschat toets. Deze toets is een onderdeel van het Cito Volgsysteem primair onderwijs. Brouwer (2011, p. 17) noemt in zijn artikel de Citotoets. Hierbij geeft hij aan dat de Citotoets voor woordenschat een steekproef is. De inhoud van de toetsen is niet hetzelfde als de inhoud van de lessen. De Citotoets zegt alleen iets over het niveau van een leerling, groep of school in vergelijking met de vorige meting en/of de landelijke referentiegroep, maar er kunnen geen uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs of de mate waarin de leerlingen de aangeboden doelwoorden daadwerkelijk kennen. Er is onderzocht wat de overlap was in de toetsing van de methode en de cito in groep 4. De grootste overlap was drie woorden. De uitslagen van de citotoets zijn dus niet te gebruiken om te kijken of de inzet van de leerkracht en het woordenschatonderwijs daadwerkelijk effect heeft (Stoeldraijer, p. 4)

5.3 LIO-scholen

Op de LIO-school in Barneveld is sinds het schooljaar 2012-2013 een taalbeleidsplan beschikbaar. Dit is geschreven door de twee taalcoördinatoren binnen de school. Prioriteit één is het woordenschatonderwijs verbeteren. Hierbij wil de school betere opbrengsten. Alle lesgevende collega's zijn hierbij betrokken en dit doel wordt uitgevoerd in de klas tijdens de lessen van de methode *Taal Op Maat* (Hoogkamp-Smit, Jansma, Kessels-van den Hoven, Kos, & van Sonderen, 2007) en in andere betekenisvolle lessituaties. Het doel is dan 75% van de leerlingen fundamenteel niveau (1F) behaalt aan het eind van groep 8. In het eerste halfjaar van het schooljaar (september 2012 tot januari 2013) wordt er gewerkt aan het opzetten van een doorgaande leerlijn. In januari worden de CITO woordenschat en CITO begrijpend lezen afgenomen. Deze resultaten worden geanalyseerd in een vergadering. De school wil gebruik maken van de mogelijkheden uit het boek *Op Woordenjacht*. De taalcoördinatoren willen de voortgang van dit doel monitoren door in elke bouwvergadering het onderwerp terug te laten komen.

Op de LIO-school in Huizen heeft het onderwerp lezen de prioriteit boven het woordenschatonderwijs. Het woordenschatonderwijs is opgenomen in het meerjarenplan. Vanaf 2013-2014 gaan de taalcoördinatoren onderzoek doen naar mogelijkheden tot verbetering binnen de school. Er wordt al gewerkt volgens de viertakt van Verhallen, maar er zijn verbeterpunten.

Hoofdstuk 6 Conclusie literatuuronderzoek

In dit literatuuronderzoek hebben we een antwoord gezocht op de vraag hoe kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe schooltaalwoorden kunnen consolideren. Het uiteindelijke doel daarbij is het verkleinen van de verschillen in de klas door extra tijd voor de zwakkere leerlingen.

In het onderzoek naar de ontwikkeling van taal bij kinderen is naar voren gekomen dat leerlingen in de basisschoolleeftijd zich in de voltooiingsfase van de taalontwikkeling bevinden. Dit betekent dat ze met name op het gebied van woordenschat nog achterlopen op het niveau van volwassenen. De uitbreiding van de woordenschat is dus een belangrijk punt in de basisschoolleeftijd. Verder kwam in dat hoofdstuk naar voren dat leerlingen een aangeboren taalmechanisme bezitten wat van invloed is op de verwerving van taal. Dit aangeboren taalverwervingsmechanisme is niet het enige, ook externe factoren zoals sociale kennis, cognitieve kennis en taalaanbod zijn van belang.

Deze kennis over de taalverwerving van kinderen komt naar voren in de didactische modellen rond woordenschatonderwijs. In hoofdstuk 3 zijn de viertakt van Verhallen en de zes-stappen-aanpak van Marzano vergeleken. In beide modellen staan interactie, herhaling en variatie centraal. Dit onderzoek richt zich op het consolideren van de woorden en op dat punt zijn beide modellen vergeleken. De modellen kennen overeenkomsten, maar ook verschillen zoals het voorbereiden wat een belangrijke plaats inneemt bij Verhallen, maar ontbreekt bij Marzano. Op het gebied van consolideren komen de modellen redelijk overeen, waardoor er voor het onderzoek in de praktijk werkvormen gebruikt worden uit beide aanpakken. In veel literatuur komen werkvormen uit beide boeken ook door elkaar voor.

Het zelfstandig consolideren is niet individueel, maar zelfstandig in een samenwerkingsvorm. In hoofdstuk 1 is interactie genoemd als een belangrijk punt bij het verwerven van taal. Ook in de didactische modellen in hoofdstuk 2 komt interactie terug. Leerlingen kunnen dus wel extra tijd besteden aan het consolideren zonder de leerkracht, maar moeten wel in interactie staan met andere personen, in dit geval dus medeleerlingen. De leerkracht zorgt voor een stimulerende, rijke leeromgeving waarin de leerlingen voldoende mogelijkheden hebben en zorgt voor een klassikale basis door de woorden te behandelen volgens het model van de viertakt.

Verschillende instanties zijn bezig met het verbeteren van het woordenschatonderwijs. Zo heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het projectbureau Kwaliteit in het leven geroepen die verschillende taalpilots opgezet hebben om de theorie over de didactiek en de uitvoering in de praktijk dichterbij elkaar te brengen. Er wordt aan gewerkt, maar dat betekent niet dat het woordenschatonderwijs nu ideaal is. In hoofdstuk 5 is naar voren gekomen dat er nog genoeg te verbeteren is aan het huidige woordenschatonderwijs.

In de literatuur wordt het consolideren zonder de leerkracht nergens expliciet genoemd, dus ook niet tegengesproken. Er worden wel belangrijke punten genoemd om op te letten. Het belangrijkste punt hiervan is interactie. Uiteindelijk kunnen we na literatuuronderzoek stellen dat leerlingen zelfstandig kunnen consolideren, mits dit in een samenwerkingsvorm gebeurt, omdat interactie een belangrijk aspect is bij het verwerven van taal en het opslaan van woorden in het mentaal lexicon.

Dit is een voorbeeld van de eerste bladzijde uit de handleiding. Dit is hoofdstuk 1 met op bladzijde B2 de parachutestructuur. Eenzelfde parachutestructuur is er voor hoofdstuk 9, 10 en 11, de hoofdstukken die in dit onderzoek zijn gebruikt (2007, p. B2). In de methode *Taal Actief* (de Boer, Braat, van Gelder, & de Geus, 2002) wordt er gebruik gemaakt van themawoorden. Deze komen in het ankerverhaal aan het begin van het hoofdstuk naar voren en worden in de rest van het hoofdstuk aangeboden. Er worden bij deze twee methoden verschillende semantische structuren gebruikt, maar de herhaling gedurende het hoofdstuk is vergelijkbaar.

Bij de onderzoeksgroep in Huizen, een groep (4/5), is overigens gekozen voor 5 woorden per week, 10 woorden per thema en dus in totaal 30 woorden. Dit, omdat we hier te maken hebben met de middenbouw, waar minder woorden per week aangeboden worden vanuit de methode.

7.2 Experiment

In dit onderzoek willen we het effect van een bepaalde aanpak onderzoeken, namelijk het extra zelfstandig consolideren in een samenwerkingsvorm van de zwakke leerlingen in een groep. Wanneer er onderzoek gedaan wordt naar bepaalde effecten, valt dit onder kwantitatief onderzoek. De onderzoeksvorm die hierbij gehanteerd wordt is een experiment (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007, p. 48). Hierbij wordt gewerkt met een onderzoeks- en een controlegroep. De onderzoeksgroep wordt ook wel experimentele groep genoemd. In deze paragraaf wordt beschreven hoe er is getoetst, wie de controlegroep en de experimentele groep vormden en waarom.

7.2.1 Controlegroep en experimentele groep

De woordenschattoets (zie paragraaf 7.2.3) is afgenomen bij de LIO-groep en een parallelgroep (groep 7 in Barneveld en groep 4/5 in Huizen). Op beide scholen wordt er gewerkt met een taalmethode waarbinnen woordenschat een rol speelt. Themawoorden worden volgens een parachutestructuur (Barneveld) of woordweb (Huizen) aangeboden en komen dagelijks terug in de lessen van de taalmethode. Daarnaast werken beide scholen ook nog aan woordenschat door de woorden uit de methode te behandelen volgens het didactisch model van de viertakt.

Binnen de LIO-groep is een experimentele en een controlegroep samengesteld. Deze experimentele groep bestond uit acht leerlingen en de controlegroep werd gevormd door de rest van de klas. Om niet alleen verschillen binnen één klas te constateren hebben we gekozen voor een extra controle in de vorm van een parallelklas. We hadden het voordeel dat de LIO-stages plaatsvonden op relatief grote scholen waarbij we de beschikking hadden over parallelklassen. Door in deze parallelklassen ook de acht laagst scorende leerlingen eruit te halen, is daar ook een experimentele en een controlegroep gevormd. Deze experimentele groep van de parallelgroep heeft echter niet extra geconsolideerd en vormde op die manier een extra controle voor het experiment. Maken deze acht zwak scorende leerlingen uit de parallelgroep ook een ontwikkeling door? Is deze net zo groot als de leerlingen die extra zelfstandig consolideren? Dus de experimentele groep uit de LIO- groep? Door deze constructie is een extra controle voor het experiment ingebouwd.

Na de voormeting is er gekozen voor de acht laagst scorende leerlingen. Daarbij is niet alleen gekeken naar de score, maar ook naar de achtergrond van de leerling. Bij alle leerlingen is de toets schriftelijk afgenomen. Hierbij hebben leerlingen met dyslexie een achterstand. Zij kunnen relaties tussen woorden prima begrijpen, maar door de achterstand in leesvaardigheid de toets dusdanig slecht maken dat zij terechtkomen in de groep zwakst scorende leerlingen. Er is om die reden voor gekozen om de dyslexieleerlingen die bij de acht zwakste leerlingen hoorden uit de experimentele groep te laten. De leerling (zonder dyslexie) die daarna de laagste score had hoorde dan wel bij de experimentele groep. Voor de toets in groep 7 kwam het precies uit qua scores. Er waren in de parallelgroep vier leerlingen met minder dan 14 goed. Er moesten nog vier leerlingen bij om de experimentele groep te vormen. Er was vervolgens een groep van zeven leerlingen met 14 vragen goed, maar wanneer de leerlingen met dyslexie daaruit gehaald werden, bleven er precies vier leerlingen over om samen met de andere vier de experimentele groep van acht leerlingen te vormen. Het was overigens niet zo dat alle leerlingen met dyslexie laag scoorden op de toets. Zo had één leerling met dyslexie een score van 19 goed en viel daarbij niet eens direct in de experimentele

groep, maar in de controlegroep. In groep 4/5 zijn er per jaargroep vier leerlingen uitgekozen, waardoor er uiteindelijk acht leerlingen in de experimentele groep van de LIO- groep kwamen. Dit betekent dat er vier leerlingen van groep 4 en vier leerlingen van groep 5 gekozen zijn. Bij groep 5 waren er echter meer leerlingen met dezelfde score. Leetang, Valentijn, Charlotte en Roy hebben allemaal 15 vragen goed op de voormeting. Leetang en Valentijn zijn gekozen voor de experimentele groep, omdat Leetang een allochtone achtergrond heeft en Valentijn minder talig is dan Charlotte en Roy, waardoor hij meer baat zou hebben bij het zelfstandig consolideren dan deze twee talige leerlingen. Op basis van ervaringen met deze leerlingen is besloten dat zij genoeg hebben aan de klassikale lessen rond woordenschat.

7.2.2 Voor- en nameting

Om de beginsituatie van de LIO-groep in te schatten en de zwakke leerlingen eruit te filteren hebben we gekozen om een voor- en nameting te doen. Bij de voormeting konden we de zwakke leerlingen eruit filteren, die aan het experiment zouden gaan deelnemen. In beide groepen (LIO-groep en parallelgroep) zijn de acht leerlingen met de zwakste score aangemerkt als experimentele groep. Met een verschil dat in de LIO-groep de leerlingen ook daadwerkelijk de aanpak zoals beschreven in 7.3 hebben gevolgd en de leerlingen in de parallelgroep niet.

Bij de nameting konden we dan de resultaten van de voor- en nameting vergelijken door gemiddelden te nemen van de verschillende groepen en te kijken of onze hypothese (zie 8.1) klopt. Zijn de verschillen tussen de experimentele groep (8 leerlingen) en de controle groep (rest van de klas), kleiner geworden omdat de experimentele groep extra, zelfstandig heeft geconsolideerd? En als extra controle: is dit verschil er niet bij de experimentele groep van de parallelklas? Zij hebben immers niet extra geconsolideerd. Zijn zij nog steeds de acht zwakste leerlingen in de klas? Is dit in de LIO-groep anders omdat zij extra hebben geconsolideerd? De voor- en nameting zijn exact dezelfde toetsen om zo de vooruitgang bij de leerlingen te kunnen zien. De woorden die worden gevraagd bij de toets waren namelijk op het moment van de voormeting nog niet behandeld en bij de nameting wel.

7.2.3 De toets

Volgens Kallenberg (2007, p. 205) is de validiteit van een onderzoek de mate waarin het onderzoek aan zijn doel beantwoordt. Ofwel: toets je wat je wilt toetsen? Is het resultaat van de test relevant voor het onderzoek dat je doet. Naast validiteit is betrouwbaarheid een belangrijk aspect bij een onderzoek. Betrouwbaarheid betekent dat wanneer het onderzoek overgedaan zou worden er geen andere resultaten uit zouden komen. Bij kwantitatief onderzoek is het belangrijk om meerdere vragen op te nemen die hetzelfde meten, maar anders geformuleerd zijn. Ook geeft Kallenberg als tip een deskundige naar de test te laten kijken (2007, p. 204). Om de toets betrouwbaar te krijgen hebben we niet zomaar wat vragen bedacht. We hebben gebruik gemaakt van de brochure van een expert op het gebied van woordenschatonderwijs, namelijk de brochure *Meer en beter woorden leren* van Marianne Verhallen (2009). In die brochure is een tabel opgenomen om woordenschat te toetsen. De vraagstelling van de toets is gebaseerd op deze tabel. Daarbij zijn de woorden meerdere keren gevraagd, maar op een andere manier om op die manier ook de betrouwbaarheid te verhogen. Een voorbeeld daarvan is vraag 1 en 25 bij de woordenschattoets van groep 7. In beide vragen wordt het woord 'betaalmiddel' getoetst. In de eerste als woord met relaties tussen andere woorden. In vraag 25 als relatie tot het woord consumptiebon. Zie voor de volledige toets met het antwoordmodel bijlage 2.

Om de validiteit van de toets te waarborgen hebben we ervoor gekozen om de geselecteerde woorden (12 per hoofdstuk), allemaal terug te laten komen in de toets. De relaties tussen de woorden zijn getoetst en de betekenis per woord. Dit aan de hand van het schema van Verhallen. Op die manier hebben we de passieve, diepe en oppervlakkige woordkennis getoetst om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de kennis van de 36 geselecteerde woorden. De toets is een curriculumafhankelijke, schriftelijke toets, die bij alle leerlingen van alle groepen in zover mogelijk dezelfde omstandigheden is gemaakt.

7.3 De aanpak

In deze paragraaf wordt de aanpak beschreven. Wat was de aanpak in de experimentele groep en wat heeft de controlegroep en de parallelklas voor les gekregen op het gebied van woordenschatonderwijs?

7.3.1 De experimentele groep

De experimentele groep heeft extra zelfstandig geconsolideerd aan de hand van tien werkvormen en drie spellen. Dit werd bijgehouden aan de hand van een aftekenlijst. Er is gewerkt met drie thema's (de hoofdstukken van de methode) met elk twaalf woorden om extra te consolideren. Per thema hadden de leerlingen twee weken om alle spelletjes en werkvormen te doen (dertien onderdelen totaal). De werkvormen komen uit het boek *Op woordenjacht* (Linden, 2011) en zijn op a5 papier geprint. De leerlingen volgden de aanwijzingen op de kaart en voerden de werkvormen uit. Er is gekozen voor deze werkvormen, omdat hierbij het samenwerken centraal staat. Een voorbeeld is de werkvorm 'tweepraat'. Hierbij moet de ene leerling een woord omschrijven en de andere leerling moet het woord raden. Er is sprake van interactie, wat een belangrijk onderdeel is van het woordenschatonderwijs. Voorafgaand aan het experiment is aan de leerlingen van de experimentele groep uitgelegd dat zij de werkvormen en spelletjes samen moeten doen. Wanneer er tijd was om te extra te consolideren zochten zij een maatje (dit wisselde gedurende de periode) en gingen zij samen een werkvorm of spelletje uitvoeren op de gang. De spellen komen uit *Met woorden in de weer* (Nulft & Verhallen, 2009). Ook hierbij zat een uitleg en materialen (woordkaartjes). De werkvormen en spellen zijn te vinden in bijlage 5. De controle vond plaats aan de hand van de aftekenlijst en het woordportfolio. Het woordportfolio komt uit het zes-stappen-model van Marzano (Wijs met woorden. Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal, 2011). Bij bepaalde werkvormen moesten de leerlingen een woordstructuur (zie hoofdstuk 3) of een blad in het portfolio invullen. Hierbij kon de leerkracht controleren in hoeverre de leerling een woord begreep. Dit portfolio is te vinden in bijlage 6. De leerlingen in groep 7 en groep 4/5 kregen zelf de tijd om deze activiteiten in te plannen. Dit was ruim een uur per week. Ze voerden in verband met de interactie de opdrachten en werkvormen uit op de gang.

7.3.2 De controlegroep

De controlegroep (en dat is de rest van de klas in de LIO-groep, dus 17 leerlingen) hebben onderwijs gevolgd volgens de viertakt van Verhallen. Op de LIO-school is in het taalbeleidsplan beschreven dat in elke klas woordenschatonderwijs gegeven wordt volgens de viertakt. De vier fasen voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren vinden dus in elke groep plaats. Woordenschatonderwijs heeft een plek binnen het taalonderwijs en is herkenbaar aan de woordenmuur met woordstructuren. Verder is op de takenkaart een onderdeel 'mijn woordenboek' opgenomen waarin leerlingen nieuwe geleerde woorden uitwerken en zo bijhouden welke woorden ze leren. Binnen deze viertakt worden klassikale consolideervormen gedaan om de woorden van de methode te consolideren (zie voor het overzicht bijlage 3). De leerlingen uit de experimentele groep doen hier overigens ook aan mee, maar consolideren daarnaast extra (zie 7.3.1).

7.3.3 De parallelklas

In de parallelklas is ook sprake van een experimentele en een controlegroep. Deze verschillen echter niet in aanpak. De hele groep volgt onderwijs zoals in paragraaf 7.3.2 beschreven is. Dit onderwijs volgens de viertakt is in de hele school hetzelfde en volgt het taalbeleidsplan. De experimentele groep van deze parallelklas zijn dus de acht zwakst scorende leerlingen op de voormeting, maar deze leerlingen consolideren niet extra.

Hoofdstuk 8 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten beschreven. Eerst wordt de praktijkvraag gesteld met de bijbehorende hypothese. Wat verwachten wij als uitkomst? Daarna wordt er beschreven hoe de statistische verwerking heeft plaatsgevonden.

8.1 Hypothese

Aan het begin van het afstudeeronderzoek zijn een praktijkvraag en een onderzoeksvraag opgesteld. De onderzoeksvraag hebben we beantwoord in hoofdstuk 6. In dat hoofdstuk is een conclusie getrokken naar aanleiding van het literatuuronderzoek. Om deze conclusie te onderbouwen is er ook een praktijkonderzoek gedaan. De vraag bij dit praktijkonderzoek luidt als volgt:

‘In hoeverre kunnen we de niveauverschillen op het gebied van woordenschat verkleinen door kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden te laten consolideren?’

Door de data in het programma Excel te verwerken zijn de resultaten van de voor- en nameting tussen de experimentele en controlegroep vergeleken, om zo antwoord te kunnen geven op de praktijkvraag. Voorafgaand aan het experiment is de volgende hypothese opgesteld:

‘Wij verwachten dat de niveauverschillen op het gebied van woordenschat significant verkleind zijn doordat kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden geconsolideerd hebben’

8.2 Statistische verwerking

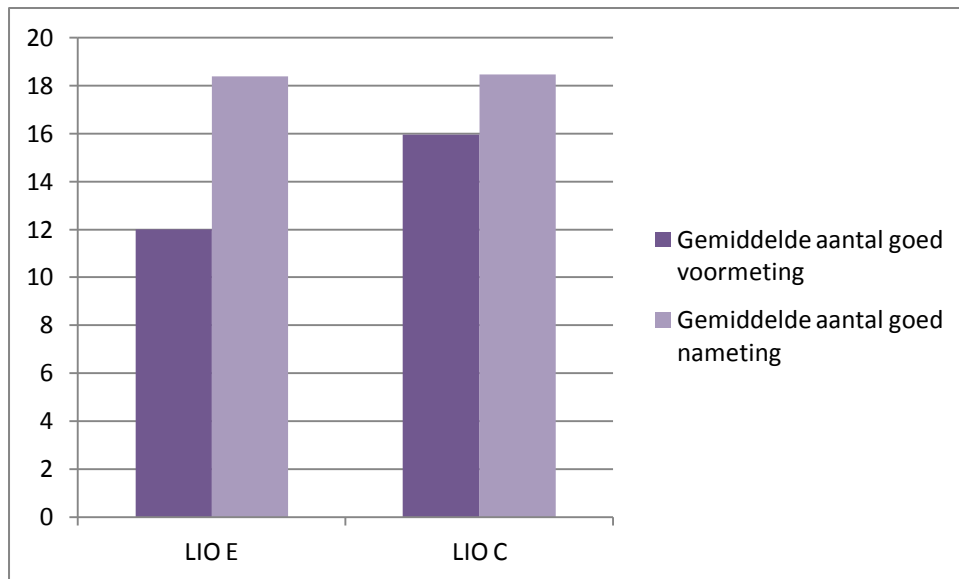
Na overleg met dhr. Jan Kaldeway en mevr. Annelize van Tilburg is besloten door middel van Excel en SPSS de gegevens te analyseren. Hierbij is gekozen voor het berekenen van het gemiddelde aantal goed van de verschillende groepen (LIO experimenteel, LIO controle, parallelklas experimenteel en parallelklas controle) op de voor- en nameting. Door deze gemiddelden weer te geven in grafieken wordt zichtbaar welke leerwinst de verschillende groepen gemaakt hebben.

Om zichtbaar te maken welke leerwinst er behaald is zijn er verschillende grafieken te zien in paragraaf 8.3. De LIO-experimentele en de LIO-controlegroep worden vergeleken om te zien welk effect het extra consolideren heeft gehad. Deze resultaten worden vergeleken met de parallelklas, waar ook acht zwakke leerlingen weergegeven worden tegenover de rest van de klas. Hebben deze leerlingen dezelfde leerwinst behaald als de experimentele groep in de LIO-klas? En zijn dus de niveauverschillen binnen de klas kleiner geworden door het extra zelfstandig consolideren? Deze grafieken zijn gemaakt voor groep 7 (LIO-klas en parallelklas) en voor groep 4/5 (LIO-klas en parallelklas). De experimentele groep van de LIO- groep 7 en de LIO- groep 4/5 zijn ook naast elkaar in een grafiek gezet om de verschillen en overeenkomsten hierin weer te geven. Is er verschil in leerwinst per bouw? Komt dat door de leeftijd of door de populatie en werkwijze van de school?

8.3 Resultaten

8.3.1 Verwerking in Excel

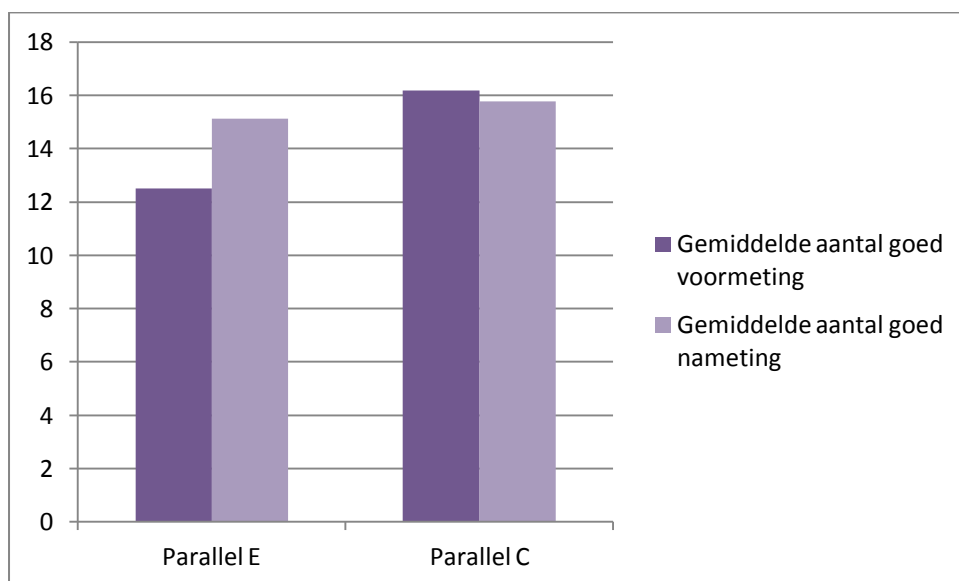
In deze paragraaf worden de resultaten in grafieken weergegeven en toegelicht. De paarse grafieken gaan over groep 7, de blauwe over groep 4/5 en de oranje over de twee scholen samen. De cijfers zijn afgerond op één cijfer achter de komma. Bij groep 7 was de maximale score 25, bij groep 4/5 was de maximale score 20. De gemiddelden zijn gebaseerd op de scores zoals deze weergegeven zijn in bijlage 7.



Resultaten LIO groep 7 voor- en nameting

	LIO E	LIO C
Gemiddelde aantal goed voormeting	12,0	15,9
Gemiddelde aantal goed nameting	18,4	18,5

In deze grafiek is bij de experimentele groep (LIO E) en de controlegroep (LIO C) leerwinst waar te nemen. Dit is een logisch gevolg van het behandelen van de hoofdstukken, waarin de verschillende woorden aan bod zijn gekomen (zie paragraaf 7.1). Bij de voormeting waren de woorden nog niet behandeld, bij de nameting wel. De leerwinst die de controlegroep, waar niet extra zelfstandig is geconsolideerd, heeft gemaakt is ≈ 2.5 . Dit betekent dat de controlegroep bij de nameting ongeveer 2.5 vragen meer goed gemaakt heeft. Bij de experimentele groep (LIO E) zien we een grotere leerwinst, namelijk van ≈ 6.4 . Dat betekent dat bij de nameting de experimentele groep ongeveer 6.4 vragen meer goed gemaakt heeft. We kunnen dus de voorzichtige conclusie trekken dat het extra zelfstandig consolideren in deze groep effect heeft gehad, omdat de experimentele groep een leerwinst van ongeveer 2.5 keer zo groot als de controlegroep gemaakt heeft. Dat is ook te zien aan het feit dat bij de nameting de experimentele groep bijna net zo hoog gescoord heeft als de controlegroep. Het verschil is minimaal namelijk ≈ 0.09 vraag.

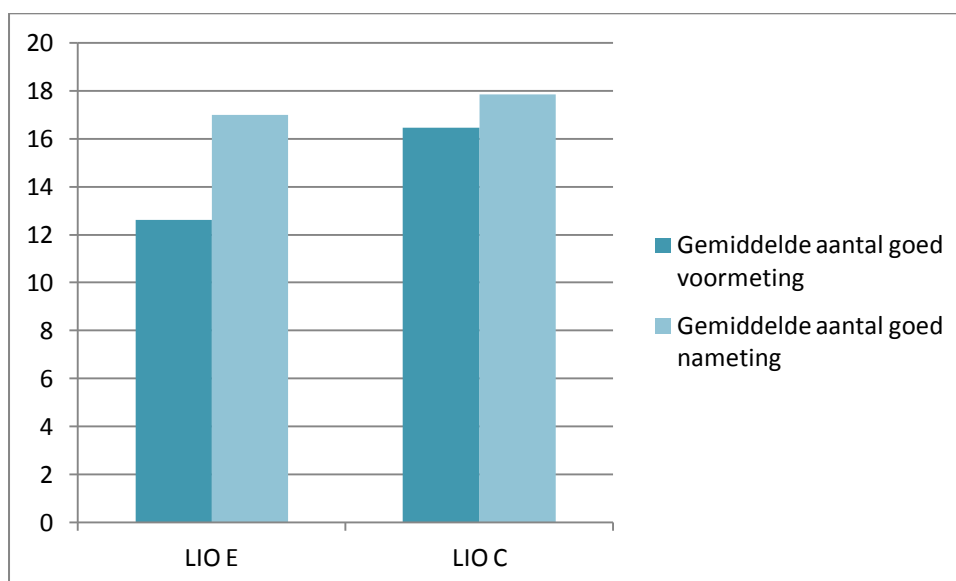


Resultaten parallelgroep 7 voor- en nameting

	Parallel E	Parallel C
Gemiddelde aantal goed voormeting	12,5	16,2
Gemiddelde aantal goed nameting	15,1	15,8

In deze grafiek zijn de resultaten weergegeven van de parallelgroep. De experimentele groep van deze parallelgroep heeft op de voormeting het laagst gescoord en behoort daarom tot de experimentele groep, maar heeft niet extra geconsolideerd. Bij deze groep is een leerwinst waar te nemen van ≈ 3.7 vraag. Dit is iets meer dan de leerwinst die we verwachten gezien de resultaten van de LIO-controlegroep waarbij een leerwinst van ≈ 2.5 vraag werd waargenomen, maar toch nog een stuk minder dan de leerwinst van de LIO-experimentele groep, waar door het extra zelfstandig consolideren een leerwinst van ≈ 6.4 vragen waargenomen is. De extra leerwinst van deze experimentele parallelgroep tegenover de experimentele controlegroep kan worden verklaard vanuit het feit dat bij zwakke leerlingen meer leerwinst te behalen valt, door het feit dat zij minder scoren bij de voormeting. Er is voor hen meer winst te behalen, meer te leren, dan voor de leerlingen die op de voormeting al hoger scoren en daardoor tot de controlegroep behoren.

Erg opvallend is de daling die de controlegroep van de parallelgroep gemaakt heeft. Er is een daling van ≈ 0.7 vraag waargenomen. De toets is in deze parallelgroep afgenomen na een projectochtend van Veilig Verkeer Nederland. Het is niet zeker of de daling van daaruit te verklaren is, maar er is niet één leerling die uitvalt en daarmee het gemiddelde naar beneden trekt. Meerdere leerlingen, zowel met dyslexie als zonder, hebben op de nameting een lagere score behaald dan op de voormeting. De projectochtend vroeg veel van de concentratie van de leerlingen en kan een reden zijn dat er minder goed gescoord is.

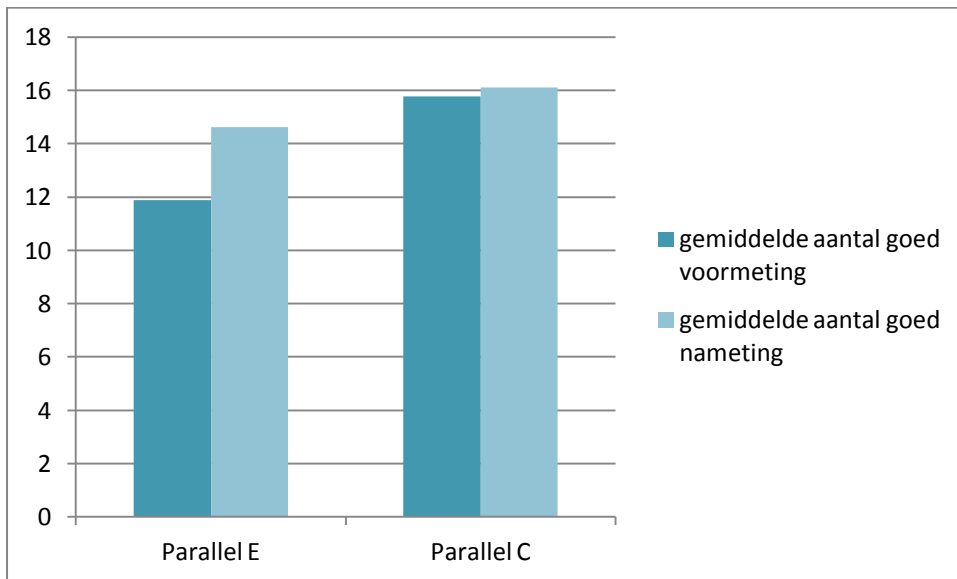


Resultaten LIO groep 4/5 voor- en nameting

	LIO E	LIO C
Gemiddelde aantal goed voormeting	12,6	16,5
Gemiddelde aantal goed nameting	17,0	17,8

In deze grafiek is bij de LIO-experimentele groep en bij de LIO-controlegroep een leerwinst waar te nemen. Net als in groep 7 is de leerwinst te verklaren vanuit het feit dat de hoofdstukken uit de taalmethode, en dus de woorden behandeld zijn. De leerwinst in de LIO-controlegroep is ≈ 1.3 vraag. In de LIO-experimentele groep is de leerwinst groter, namelijk ≈ 4.4 vraag. Ook bij deze groep kunnen we de voorzichtige conclusie trekken dat het extra zelfstandig consolideren effect heeft.

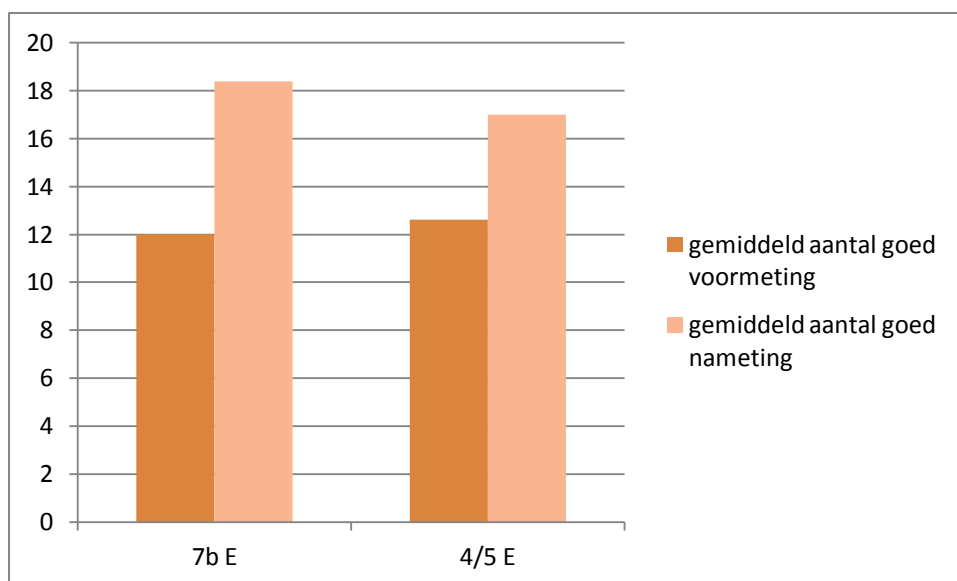
gehad, omdat in de grafiek te zien is dat de leerwinst van de experimentele groep ongeveer 3.5 keer groter is dan de leerwinst van de controlegroep. Dat is, net als bij groep 7, ook te zien aan het feit dat bij de nameting de experimentele groep bijna net zo hoog gescoord heeft als de controlegroep. Het verschil bij de nameting is ≈ 0.8 vraag.



Resultaten parallelgroep 4/5 voor- en nameting

	Parallel E	Parallel C
gemiddelde aantal goed voormeting	11,9	15,8
gemiddelde aantal goed nameting	14,6	16,1

In deze grafiek zijn de resultaten weergegeven van de parallelgroep. De LIO-groep is een combinatiegroep, waardoor er eigenlijk twee parallelklassen zijn. De experimentele groep bestaat dus uit vier laag scorende leerlingen uit groep 4 en vier laag scorende leerlingen uit groep 5. De experimentele groep van deze parallelklassen heeft ook niet extra geconsolideerd, net als het geval was bij de parallelklas van groep 7. Bij deze groep is een leerwinst waar te nemen van ≈ 2.7 vraag. Dit is meer dan de verwachte leerwinst, zoals deze waargenomen is bij de LIO-controlegroep. Daar was een leerwinst van ≈ 1.3 vraag. Net als bij de parallelklas van groep 7 is de leerwinst van de experimentele parallelgroep groter dan die van de LIO-controlegroep, maar dit is te verklaren vanuit het feit dat dit een groep zwakke leerlingen is, waar meer leerwinst te behalen valt, omdat ze op de voormeting laag gescoord hebben. Bij de controlegroep van de parallelgroep is een leerwinst waar te nemen van ≈ 0.3 vraag. Dit is een vraag minder dan de verwachte leerwinst van ≈ 1.3 vraag, zoals deze waargenomen is bij de LIO-controlegroep. Dit kan verklaard worden vanuit het feit dat er op de voormeting al vrij hoog gescoord is. De maximale score bij groep 4/5 was namelijk 20 en het gemiddelde van de voormeting bij de controlegroep was 15.8. Er valt dan niet heel veel leerwinst meer te behalen bij deze groep.



Resultaten experimentele LIO groep 7 en experimentele LIO groep 4/5

	7b E	4/5 E
gemiddeld aantal goed voormeting	12	12,6
gemiddeld aantal goed nameting	18,4	17

In deze grafiek zijn de resultaten weergegeven van de experimentele LIO-groepen. Dit zijn de twee groepen leerlingen (acht leerlingen per groep) die extra zelfstandig in een samenwerkingsvorm geconsolideerd hebben. Bij de bovenbouw (groep 7) is een leerwinst van ≈ 6.4 vraag waargenomen tegenover een leerwinst van ≈ 4.4 in de middenbouw (groep 4/5). Procentueel gezien laat de bovenbouw een stijging van 53.3% zien, terwijl de middenbouw een stijging van 34.9% laat zien. Dit verschil in leerwinst is door verschillende factoren te verklaren. Allereerst is deze toets en dit experiment afgenomen op verschillende scholen. De eerste school staat in Barneveld (groep 7). De school heeft een autochtone populatie (een enkeling is allochtoon, het gaat hier om gemiddeld één leerling per jaargroep) en de ouders van deze kinderen zijn relatief hoog opgeleid. De school staat onder basistoezicht van de onderwijsinspectie. De tweede school staat in Huizen (groep 4/5). De school heeft een gemengde populatie van allochtone en autochtone leerlingen. De verhouding ligt op ongeveer 70% autochtoon, 30% allochtoon. Verder zijn de ouders van de kinderen relatief laag opgeleid. De school heeft relatief veel zorgleerlingen, maar besteedt hier veel tijd en werk aan. Desondanks staat de school onder basistoezicht van de onderwijsinspectie. Het verschil in leerwinst kan dus verklaard worden vanuit het feit dat het hier om verschillende scholen gaat. De populatie is verschillend, bij de ene school relatief allochtoon en bij de andere school meer gemengd. Daarbij zijn bij de school in Barneveld de ouders relatief hoger opgeleid dan bij de school in Huizen. Een tweede verklaring voor het verschil in leerwinst kan het verschil in leeftijd zijn. Het experiment is gehouden in een bovenbouwgroep en in een middenbouwgroep. Op beide scholen wordt vanaf groep drie gewerkt met een takenkaart, waarbij de leerlingen zelfstandig het werk kunnen inplannen. Op beide scholen wordt het zelfstandig werken opgebouwd vanaf groep 3 tot aan groep 8. Dit betekent dat de leerlingen in groep 4/5 een mindere mate van zelfstandigheid hebben dan de leerlingen van groep 7. Bij dit experiment werd van de leerlingen verwacht dat zij het consolideren zelfstandig, in een samenwerkingsvorm uitvoerden. Er werd dus een bepaalde mate van zelfstandigheid van de leerlingen verwacht, zonder toezicht van de leerkracht. De leerlingen in groep 7 zijn al zo ver in hun zelfstandigheid, dat dit voor hen makkelijker uit te voeren is, dan voor de leerlingen in groep 4/5. Het verschil in leerwinst kan dus ook vanuit dit oogpunt verklaard worden.

8.3.2 Verwerking in SPSS

De resultaten in Excel waren zo duidelijk dat er besloten is tot verdere statistische verwerking in het programma SPSS. Met dit programma kan worden gekeken of de uitkomst van een bepaald experiment ook significant is. Dat betekent dat er een algemene uitspraak over de uitkomst van een onderzoek gedaan mag worden. In de sociale wetenschap wordt hiervoor de p-waarde (wat staat voor probability, waarschijnlijkheid) kleiner is dan 5%. Dit wordt weergegeven als $P < 0.05$. Wanneer P kleiner is dan 0.01 of kleiner dan 0.001 betekent dat dat de kans op toeval zeer klein is en er dus een algemene uitspraak gedaan mag worden.

Omdat er in dit onderzoek sprake is van een voor- en nameting én een experimentele en controlegroep die op basis van de voormeting gevormd zijn, is er voor gekozen de voormeting gelijk te trekken. Dit betekent dat er iets veranderd is in de gegevens. De voormeting hebben we op de volgende manier gelijk getrokken:

- Allereerst is het verschil in gemiddeldes van de controle en experimentele groep bij de voormeting berekend. Dit was in het geval van de LIO-groep 7 als volgt: 15.94118 (gemiddelde controlegroep bij de voormeting) – 12 (gemiddelde experimentele groep bij de voormeting). Het verschil was 3.9.
- Daarna is dit verschil bij de resultaten van de experimentele groep opgeteld. Dit geldt voor zowel de voor- als de nameting.
- Deze voormeting is bij alle groepen gelijkgetrokken. Dus zowel de LIO-groepen 7 en 4/5 als de parallelgroepen.

Er is gekozen voor de independent samples t-test, omdat het verschil getoetst wordt tussen een experimentele en controlegroep. Welke groep heeft het meeste resultaat geboekt. Bij deze independent samples t-test wordt er van een gelijke beginsituatie uitgegaan, vandaar dat de voormeting gelijk getrokken is.

Group Statistics

Conditie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NM2 E	8	22,2750	3,33542	1,17925
C	17	18,4706	3,44815	,83630

Bij de LIO-groep 7 gaat het om 8 leerlingen in de experimentele groep en 17 leerlingen in de controlegroep. Het verschil in gemiddelden is 3.8.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NM2	Equal variances assumed	,061	,806	2,599	23	,016	3,80441	1,46384	,77623	6,83259
	Equal variances not assumed			2,632	14,236	,020	3,80441	1,44569	,70854	6,90029

Bij het onderdeel sig. (2-tailed) wordt gekeken naar het significantieniveau. Dat is in dit geval 0.016 en dus kleiner dan $P < 0.05$. In dit geval is er éénzijdig getoetst. In de hypothese is duidelijk gesteld dat er een verbetering moet zijn bij de experimentele groep. We verwachten dus alleen dat de resultaten

omhoog gaan. Daarom mogen we het getal 0.016 nog delen door twee en komt er een significantie niveau uit van 0.008. Dat is kleiner dan $P < 0.01$ en dus betekent het dat de kans op toeval zeer klein is.

Group Statistics

Conditie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NM2 E	8	18,8250	2,69590	,95314
C	17	15,7647	2,38562	,57860

Bij de parallelgroep 7 gaat het ook om 8 leerlingen in de experimentele groep en 17 leerlingen in de controlegroep. Het verschil in gemiddelden is 3.06.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NM2	Equal variances assumed	,118	,734	2,873	23	,009	3,06029	1,06507	,85702	5,26357
	Equal variances not assumed			2,745	12,374	,017	3,06029	1,11501	,63901	5,48157

Hier is het significantieniveau 0.009. In eerste instantie zouden we kunnen concluderen dat er ook bij de parallelgroep een significante verandering is opgetreden. We zien echter dat het verschil in gemiddelden kleiner is bij deze groep. 3.06 tegenover 3.8 van de LIO- groep, waar het experiment uitgevoerd is. Daarbij is er bij deze parallelgroep te zien (zie de grafieken in 8.3.1) dat de controlegroep dalende resultaten heeft. Er is dus wel een verandering waar te nemen (wat dit programma toetst), maar de andere kant op. Vandaar dat we niet gelijk kunnen concluderen dat het experiment niet gewerkt heeft omdat er ook een significant verschil bij de parallelgroep opgetreden is.

Group Statistics

Conditie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NM2 E	8	20,8000	1,41421	,50000
C	13	17,8462	,80064	,22206

Bij de LIO-groep 4/5 gaat het om 8 leerlingen in de experimentele groep en 13 leerlingen in de controlegroep. Het verschil in gemiddelden is $2.95 \approx 3$.

Belangrijk om te vermelden is dat het in de experimentele groep gaat om vier leerlingen uit groep 4 en vier leerlingen uit groep 5. In de controlegroep kunnen dus leerlingen zitten die een lagere score hebben dan een leerling uit de experimentele groep. Het verschil zit dan in het feit dat het kind uit de controlegroep dat lager scoort in groep 5 zit, terwijl het kind uit de experimentele groep in groep 4 zit. Zie hiervoor het overzicht van de scores in bijlage 7.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NM 2	Equal variances assumed	1,985	,175	6,152	19	,000	2,95385	,48014	1,94890	3,95879
	Equal variances not assumed			5,399	9,811	,000	2,95385	,54709	1,73166	4,17603

Het significantieniveau is in dit geval 0.000. Dit betekent dat het nog kleiner is dan $P < 0.001$, wat zou betekenen dat er een hele kleine kans is op toeval.

Group Statistics

Conditie		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NM2	E	8	18,5250	1,18773	,41993
	C	42	16,1190	1,31042	,20220

In de parallelgroep 4/5 gaat het om twee groepen. Een groep 4 en een groep 5 die samengevoegd zijn. Het gaat hier om 8 kinderen in de experimentele groep (vier uit groep 4 en vier uit groep 5) en 42 leerlingen in de controlegroep. Het verschil in gemiddelden is 2.4.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
NM 2	Equal variances assumed	,201	,656	4,823	48	,000	2,40595	,49888	1,40288	3,40902
	Equal variances not assumed			5,162	10,526	,000	2,40595	,46607	1,37446	3,43744

In deze parallelgroep zien we dat de uitkomst ook een significantieniveau van 0.000 geeft. Bijzonder, gezien het feit dat in de grafieken die in Excel gemaakt zijn (zie 8.3.1) een duidelijk verschil te zien is tussen de LIO-groep en de parallelgroep. Dit kan verklaard worden vanuit het feit dat er veel meer leerlingen in de controlegroep van de parallelgroep zitten dan in de controlegroep van de LIO-groep. Wanneer we willekeurig leerlingen weghalen bij de controlegroep van de parallelgroep en het aantal terugbrengen tot 13 (hetzelfde als bij de LIO-controlegroep) komt er een significantieniveau uit van 0.001. Dit is nog steeds een significant resultaat, maar het significantieniveau is wel groter dan bij de LIO-groep.

		Sig. (2-tailed)
NM2	Equal variances assumed	,001
	Equal variances not assumed	,001

Wanneer alle resultaten van alle groepen bij elkaar genomen worden, kan worden gesteld dat het experiment een significant resultaat heeft opgeleverd. Bij beide LIO-groepen, waar het experiment heeft plaatsgevonden, is dit resultaat zelfs kleiner dan 0.001.

De resultaten van de parallelgroepen tonen ook een significant resultaat, maar dit hierbij is de kans op toeval groter, omdat het significantieniveau hoger ligt dan bij de LIO-groepen. Daarbij is er een duidelijk verschil in de gemiddelden bij de LIO-groepen en de parallelgroepen. Het verschil in gemiddelden is bij de LIO- groepen groter. Daarnaast zijn er bij de parallel groepen enkele externe factoren aan te wijzen die een significant resultaat tonen, terwijl dit niet de verwachting was. Bij de ene parallelgroep heeft dat te maken met een verandering de andere kant op. De resultaten zijn daar juist lager in de nameting dan in de voormeting. Dit kan verklaard worden door de projectochtend die voorafgaand aan de toets plaatsgevonden heeft (zie 8.3.1). Bij de andere parallel groep heeft het te maken met het leerlingenaantal in de controlegroep.

Hoofdstuk 9 Conclusie

In het praktijkonderzoek is een antwoord gezocht op de volgende vraag:

‘In hoeverre kunnen we de niveauverschillen op het gebied van woordenschat verkleinen door kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig, in een samenwerkingsvorm, nieuwe woorden te laten consolideren?’

We hebben dit onderzocht door middel van een experiment. Dit experiment heeft plaatsgevonden op twee scholen, in twee groepen van verschillende bouwen. Voorafgaand aan het experiment is de volgende hypothese opgesteld:

‘Wij verwachten dat de niveauverschillen op het gebied van woordenschat significant verkleind zijn doordat kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden geconsolideerd hebben.’

Aan de hand van de resultaten uit Excel kunnen we concluderen dat extra zelfstandig consolideren de niveauverschillen in de groep reduceert. In de resultaten is te zien dat de leerlingen in de experimentele groep van zowel groep 7 (bovenbouw) als groep 4/5 (middenbouw) op twee verschillende scholen een grotere leerwinst behalen dan de leerlingen in de controlegroepen. De leerwinst in de experimentele groepen die extra geconsolideerd hebben is groter dan in de experimentele groep van de parallel groepen die niet extra zelfstandig geconsolideerd hebben. Die gegevens ondersteunen dus de hypothese dat het extra zelfstandig consolideren effect heeft.

Deze conclusie wordt ondersteund door de resultaten uit SPSS. Door het uitvoeren van de independent samples t-test is bewezen dat er bij beide LIO-groepen sprake is van een significant resultaat. We kunnen de hypothese aannemen en concluderen dat de niveauverschillen op het gebied van woordenschat significant verkleind zijn doordat kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden geconsolideerd hebben.

Discussie

In dit hoofdstuk wordt kort aandacht besteed aan enkele discussiepunten binnen dit onderzoek.

- Uit het onderzoek blijkt dat de leerwinst in groep 7 procentueel meer is dan in groep 4/5. Dit kan te wijten zijn aan het feit dat er van de leerlingen een bepaalde mate van zelfstandigheid verwacht wordt. Het gaat immers om extra zelfstandig consolideren. De leerkracht is hier verder niet bij betrokken. In groep 7 zijn leerlingen meer bekend met zelfstandig werken, daar het zelfstandig werken op beide scholen uitgebouwd wordt van groep 3 t/m groep 8. Leerlingen van groep 7 zijn dus verder in de ontwikkeling wat betreft zelfstandig werken. Er is nu in beide groepen gebruik gemaakt van hetzelfde materiaal. Het materiaal zou aangepast kunnen worden voor groep 4/5 (bijvoorbeeld eenvoudigere werkvormen) zodat hier dezelfde leerwinst behaald zou kunnen worden als in groep 7. Het effect van het aanpassen van het materiaal zou wel voor een nieuw onderzoek zorgen.
- In dit onderzoek is ervoor gekozen om de dyslexieleerlingen die laag scoorden niet in de experimentele groep te plaatsen. Hier is voor gekozen omdat er een schriftelijke toets is afgenomen. Bij een schriftelijke toets hebben dyslexieleerlingen een achterstand, omdat zij moeite hebben met het decoderen van woorden. Zij zouden de woorden en de betekenisrelaties kunnen begrijpen, maar door het schriftelijke aspect van de voor- en nameting toch laag kunnen scoren. Nu wordt er vanuit de theorie ook beschreven dat dyslexieleerlingen juist een achterstand op het gebied van woordenschat door hun achterstand op het gebied van technisch lezen. Dit discussiepunt is in dit onderzoek achterwege gelaten. Daar is voor gekozen omdat er binnen bepaalde kaders gewerkt moet worden vanwege de haalbaarheid van het onderzoek.

Aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden aanbevelingen gebaseerd op het uitgevoerde onderzoek gedaan voor vervolgonderzoek, een eventuele verandering in de aanpak van woordenschatonderwijs op scholen met taalzwakkere leerlingen en uitgeverijen.

- In het hoofdstuk *Discussie* zijn twee punten genoemd die onderzocht zouden kunnen worden. Het eerste gaat over het aanpassen van het materiaal en het verschil in leerwinst door de mate van zelfstandigheid. Het tweede gaat over het wel of niet onderscheid maken tussen dyslexieleerlingen en leerlingen zonder dyslexie.
- Voor dit onderzoek zijn materialen en spelletjes gemaakt bij drie thema's passend bij de taalmethode die op de LIO-school gebruikt wordt. Door middel van deze spelletjes konden de experimentele groepen zelfstandig consolideren. Hier heeft veel tijd en werk in gezeten en het is dus niet haalbaar om dit voor elk thema te laten maken door de groepsleerkracht. Gezien de resultaten van het praktijkonderzoek is het interessant om kinderen extra zelfstandig te laten consolideren. Met name het maken van de spelletjes en de bijbehorende woordkaartjes (zie bijlage 5) kostte veel tijd. De zelfstandige werkvormen echter, zijn makkelijk te printen op A5 formaat en te lamineren. Deze kunnen in elke groep vanaf groep 4 en bij elk thema ingezet worden. Een aftekenlijst is zo gemaakt door middel van het programma Microsoft Office Word. Door het lamineren blijven de kaarten met werkvormen lang mooi en kunnen ze meerdere jaren ingezet worden. Een setje van deze werkvormen in elk klaslokaal zorgt voor mogelijkheden tot extra zelfstandig consolideren.
- Voor de uitgeverijen van taalmethoden is het aan te bevelen woordkaartjes te leveren bij de woorden van elk thema of hoofdstuk. Uit dit onderzoek blijkt dat een grotere leerwinst behaald kan worden door extra zelfstandig te consolideren. Op het moment dat uitgeverijen hier de materialen voor bieden, kunnen leerkrachten dit gaan toepassen in de klas en op deze wijze nog meer differentiëren. Uitgeverijen hebben meer mogelijkheden om deze materialen te produceren dan leerkrachten. Het is voor de leerkracht arbeidsintensief en het kost veel extra tijd, waardoor leerkrachten het toch nalaten om deze materialen te maken.

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het zelfstandig consolideren in een samenwerkingsvorm om zo niveauverschillen op het gebied van woordenschatonderwijs te verkleinen. Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is een literatuurstudie gedaan en in het praktijkonderzoek is het effect van zelfstandig consolideren onderzocht.

In hoofdstuk 2 wordt de woordenschatontwikkeling besproken. Allereerst worden elementen van taalontwikkeling genoemd. In dit onderzoek is met name de semantiek van belang, maar het kind ontwikkelt zich in zijn totaliteit en daarom worden ook de andere onderdelen van taalontwikkeling besproken. Wanneer er gekeken wordt naar taalontwikkeling zijn er verschillende theorieën in omloop. In de modulariteitenvisie worden elementen uit verschillende theorieën gekoppeld. Deze visie is het uitgangspunt in dit onderzoek. Hierbij wordt er van uitgegaan dat een kind een aangeboren taalsysteem bezit, dat het taalaanbod uit de omgeving invloed heeft, maar dat een kind ook interne en externe modulariteiten bezit zoals cognitieve kennis en sociale kennis wat er voor zorgt dat een kind een taal leert. Een kind leert de taal in verschillende fasen. Dit worden de prelinguale, vroeglinguale, differentiatie en voltooiingsfase genoemd. Een kind in de basisschoolleeftijd bevindt zich in de voltooiingsfase. Hierbij staat de uitbreiding van de woordenschat centraal. Woorden worden op verschillende manieren opgeslagen in het geheugen. Dat gebeurt door middel van labels, categoriseren en netwerkopbouw.

Woordenschatonderwijs is belangrijk om te voorkomen dat leerlingen in een neerwaartse spiraal terechtkomen. Als kinderen woorden begrijpen, begrijpen ze de lesinhoud, hebben ze meer leerwinst door woord- en conceptuitbreiding en uiteindelijk meer woordkennis. Intentioneel woordenschatonderwijs kan worden gegeven door het gebruik van verschillende modellen. In hoofdstuk 3 worden twee modellen besproken: de viertakt van Verhallen en het zes-stappen-model van Marzano. Deze modellen hebben overeenkomsten en verschillen en vullen elkaar op enkele punten aan.

In dit onderzoek gaat het om zelfstandig consolideren. Het gaat hier om leerlingen die laag scoren op het gebied van woordenschat en daarom extra gaan consolideren. Bij uitval op het gebied van woordenschat is het belangrijk rekening te houden met risicogroepen en verschillen binnen deze risicogroepen. Door zelfstandig te consolideren wordt het leerproces geïntensiveerd en geactiveerd en door afwisselende werkvormen en spelletjes blijven leerlingen gemotiveerd. Bij consolideren is interactie belangrijk. Daarom wordt er bij het zelfstandig consolideren in een samenwerkingsvorm gewerkt waarbij er aandacht is voor sociale, speelse en actieve elementen.

Vanuit de regering is er veel aandacht voor taal- en rekenonderwijs. Door middel van kwaliteitskaarten worden scholen gestimuleerd aan de slag te gaan met hun woordenschatonderwijs. Deze kaarten gaan uit van de viertakt van Verhallen. Op het gebied van woordenschatonderwijs valt nog genoeg winst te behalen.

In het praktijkonderzoek is onderzocht of het extra zelfstandig consolideren van een groep leerlingen effect heeft. Dit is onderzocht door middel van een experiment op twee verschillende scholen. Bij de ene school in groep 7 en bij de andere in groep 4/5. Bij een voormeting zijn de acht zwakst scorende leerlingen de experimentele groep gaan vormen. De experimentele groep uit de LIO-groep heeft extra geconsolideerd, de experimentele groep uit de parallelgroep niet. Bij de nameting is gebleken dat leerlingen die extra, zelfstandig geconsolideerd hebben een grotere leerwinst behaald hebben dan leerlingen die dit niet doen. Dit geldt voor zowel de controlegroepen als de experimentele groep uit de parallelgroep die niet extra geconsolideerd heeft.

Literatuurlijst

Brouwer, T. (2011). Woordenschatonderwijs 2.0. *Tijdschrift Taal*, 14-17.

de Boer, M., Braat, R., van Gelder, E., & de Geus, M. (2002). *Taal Actief*. 's Hertogenbosch: Malmberg BV.

Duerings, J., Linden, B. v., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht*. Antwerpen: Garant.

Goorhuis-Brouwer, S., & Dekkers, P. (1997). Werkboek taalontwikkeling. In C. Dietvorst, & R. v. Velthoven, *Begeleiden van ontwikkeling in theorie en onderwijspraktijk* (pp. 171-268). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Hoogkamp-Smit, C., Jansma, C., Kessels-van den Hoven, B., Kos, G., & van Sonderen, J. (2007). *Taal op Maat handleiding deel 7b*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Houtveen, A., Mijs, T., Vernooy, C., Grift, W. v., & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen, beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en omgaan met verschillen'*. Utrecht: Drukkerij Zuidam & Uithof B.V.

Huizenga, H. (2005). *Taal & Didactiek Woordenschat*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Huizenga, H., & Robbe, R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen, taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Leeuw, B. v., Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009, december). *Mentaal Lexicon*. Opgeroepen op september 27, 2012, van Les in Taal, kennisplatform taaldidactiek: http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32706.htm

Lightbown, P., & Spada, N. (2008). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Linden, B. v. (2011). Op woordenjacht: creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding. *Vijftiende conferentie het schoolvak Nederlands* (pp. 35-39). Gent: Academia Press.

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

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2008, mei 2). *5,4 miljoen euro voor taal- en rekenverbeterprojecten*. Opgeroepen op november 27, 2012, van Rijksoverheid: <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/nieuws/2008/05/02/5-4-miljoen-euro-voor-taal-en-rekenverbeterprojecten.html>

Nulft, D. v., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer, praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Pameijer, N., Beukering, T. v., & Lange, S. d. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.

Paus, H. (2006). *Portaal, praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

SLO. (sd). *Mentaal Lexicon*. Opgeroepen op september 27, 2012, van SLO: nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling:
<http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00481/>

Stoeldraijer, J. (sd). *Woordenschat binnen taalmethodes*. Opgeroepen op november 27, 2012, van Alle Scholen in Beweging:
<http://www.allescholeninbeweging.nl/sites/default/files/woordenschatontwikkeling%20en%20taalmethodes%20Algemene%20info.pdf>

Veenman, S. (2009, september 21). *Coöperatief leren*. Opgeroepen op november 20, 2012, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/cooperatief-leren-simon-veenman-2/>

Verhallen, M. (2009, november). *Meer en beter woorden leren*. Opgeroepen op november 16, 2012, van Taalpilots:
http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taalpilots.nl%2Fattachments%2F2091162%2FBrochure_Meer_en_beter.pdf&ei=QEmUJ3iLYap0AXz0IDwBw&usq=AFQjCNEXiTMQQ4SKmgPdHuQWB5c8kkzhiw

Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.

Weener, R., & Spaans, G. (2009, november). *Meer en beter woorden leren*. Opgeroepen op november 27, 2012, van Taalpilots:
<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/watdoetoe/meerenbeterwoorden>

Bijlagen

Bijlage 1 Woorden

Week 2 – toetsing

Week 3 – thema Kassa!

Betaalmiddelen – geld – pasjes – waardebonnen – korting - uitverkoop

Week 4 – thema Kassa!

creditcard – klantenpas – consumptiebon - tegoedbon- wisselgeld – losgeld

Week 5 – thema Rampspoed

geweld – natuurgeweld – aanslag – natuurverschijnsel – rampspoed – de ramp

Week 6 – thema Rampspoed

orkaan - windhoos – vloedgolf – aardverschuiving – modderstroom – vulkaanuitbarsting

Week 7 – thema Kom bij de club!

Organisatie – bedrijf – onderneming – instelling – dienst – vereniging

Week 9 – thema Kom bij de club!

Bestuur – penningmeester – secretaris – coördinator – commissie – ondergeschikte

Week 10 - toetsing

Bijlage 2 Toets en antwoordmodel

Woordenschattoets groep 7

Naam: _____

Let op! Er is telkens één antwoord goed.

1. Wat hoort **niet** bij 'betaalmiddelen'?
 - ☐ Waardebonnen
 - ☐ Klantenpas
 - ☐ Pasjes
2. Waar of niet waar? Losgeld wordt betaald om een iemand die ontvoerd is vrij te krijgen.
 - ☐ Waar
 - ☐ Niet waar
3. Kies het goede woord in de zin: Een zorgt voor het geld van een organisatie.
 - ☐ Directeur
 - ☐ voorzitter
 - ☐ Penningmeester
4. Wat hoort **niet** bij 'de instelling'
 - ☐ Politie
 - ☐ Ziekenhuis
 - ☐ Boerderij
5. Wat hoort bij 'een bestuur'?
 - ☐ leider
 - ☐ Secretaris
 - ☐ Rapporten
6. Waar of niet waar? Een ramp is een natuurverschijnsel.
 - ☐ Waar
 - ☐ Niet waar
7. Wat hoort bij 'de korting'?
 - ☐ Eten
 - ☐ Uitverkoop
 - ☐ Kleding
8. Kies het goede woord in de zin: 'Een aanslag is'
 - ☐ Geweld
 - ☐ Een natuurverschijnsel
 - ☐ een ongeluk
9. Wat hoort bij 'het natuurverschijnsel'?
 - ☐ De snelweg
 - ☐ Modderstroom
 - ☐ De afsluitdijk
10. Wat hoort **niet** bij 'de vereniging'?
 - ☐ Natuurmonumenten
 - ☐ School

- ☐ Greenpeace
 - ☐ Oranjevereniging
11. Waar of niet waar? Een vloedgolf is natuurgeweld.
- ☐ Waar
 - ☐ Niet waar
12. Kies het goede woord in de zin: 'Wanneer je iets omruilt krijg je soms een'
- ☐ Tegoedbon
 - ☐ Consumptiebon
 - ☐ Creditcard
13. Waar of niet waar? Een ander woord voor instelling is dienst.
- ☐ Waar
 - ☐ Niet waar
14. Wat hoort er **niet** bij?
- ☐ Aardverschuiving
 - ☐ storm
 - ☐ Vulkaanuitbarsting
 - ☐ Windhoos
15. Wat hoort **niet** bij 'de organisatie'?
- ☐ Instelling
 - ☐ Fabriek
 - ☐ Vereniging
16. Kies het goede woord in de zin: 'Wanneer je teveel betaalt krijg je'
- ☐ Zegels
 - ☐ Wisselgeld
 - ☐ Losgeld
17. Waar of niet waar? 'Rampspoed is ellende'
- ☐ Waar
 - ☐ Niet waar
18. Kies het goede woord in de zin: 'Een hele hevige storm is een
- ☐ Stortbui
 - ☐ Orkaan
 - ☐ Aardbeving
19. Wat hoort bij 'de onderneming'?
- ☐ Vereniging
 - ☐ Ziekenhuis
 - ☐ Bedrijf
20. Waar of niet waar? 'Een coördinator regelt zaken'
- ☐ Waar
 - ☐ Niet waar

21. Kies het goede woord in de zin: 'Een heeft minder te vertellen dan zijn baas'

- ☐ Meester
- ☐ Ondergeschikte
- ☐ President

22. Wat hoort **niet** bij 'de commissie'?

- ☐ Het bestuur
- ☐ Een groep mensen
- ☐ Regelen

23. Waar of niet waar? 'Met een waardebon kun je iets betalen'

- ☐ Waar
- ☐ Niet waar

24. Kies het goede woord in de zin: 'In de zijn veel spullen goedkoper'

- ☐ Uitverkoop
- ☐ Herfst
- ☐ Winkel

25. Wat hoort **niet** bij 'de consumptiebon'?

- ☐ betaalmiddel
- ☐ kleding
- ☐ eten en drinken

Antwoordmodel woordenschattoets groep 7

Bij alle vragen in deze toets worden de woorden diep getoetst doordat leerlingen onderlinge relaties moeten leggen en verschillende betekenisaspecten bij woorden moeten kennen.

1. Wat hoort **niet** bij 'betaalmiddelen'?

- ☐ Waardebonnen
- ☐ **Klantenpas**
- ☐ Pasjes

In deze vraag wordt het woord 'betaalmiddelen' getoetst. De relatie moet gelegd worden met waardebonnen en pasjes als betaalmiddelen (bijvoorbeeld de pinpas of de creditcard). Ook het woord 'klantenpas' wordt diep getoetst, de negatieve relatie met een betaalmiddel moet gelegd worden, evenals de (oppervlakkige) betekenis dat het gebruikt wordt om bijvoorbeeld punten te sparen.

2. Waar of niet waar? Losgeld wordt betaald om een iemand die ontvoerd is vrij te krijgen.

- ☐ **Waar**
- ☐ Niet waar

In deze vraag wordt het woord losgeld getoetst. De diepe woordkennis wordt getoetst, de link moet gelegd worden met het woord ontvoerd.

3. Kies het goede woord in de zin: Een zorgt voor het geld van een organisatie.

- ☐ Directeur
- ☐ voorzitter
- ☐ **Penningmeester**

In deze vraag wordt de relatie tussen de woorden 'geld' en 'penningmeester' gelegd. In het aanleren van de woord in de thema's komen eerst de woorden rondom geld aan bod en daarna het thema over de organisaties. De link tussen geld en penningmeester wordt diep getoetst. De kennis over het woord 'organisatie' wordt oppervlakkig getoetst. Kinderen moeten de link leggen tussen de naam penningmeester en het feit dat dit bij een organisatie hoort.

4. Wat hoort **niet** bij 'de instelling'?

- ☐ Politie
- ☐ Ziekenhuis
- ☐ **Boerderij**

In deze vraag wordt het woord 'instelling' getoetst. De leerling moet weten wat een instelling is en wat daar onder kan vallen. Hierbij moeten ze de link leggen met de woorden 'politie' en 'ziekenhuis' als zijnde een instelling. Hierdoor kunnen ze het onderscheid maken en bepalen dat boerderij er niet bij hoort.

5. Wat hoort bij 'een bestuur'?

- ☐ leider
- ☐ **Secretaris**
- ☐ Rapporten

In deze vraag wordt de relatie tussen 'bestuur' en 'secretaris' getoetst. De leerling moet weten dat het bestuur uit verschillende onderdelen bestaat en dat deze namen hebben zoals 'secretaris' en dat de leider van het bestuur niet 'leider' heet. Het woord rapporten is willekeurig gekozen en past er dus niet bij.

6. Waar of niet waar? Een ramp is een natuurverschijnsel.

- ☐ Waar
- ☐ **Niet waar**

In deze vraag wordt het woord 'ramp' getoetst. Het woord 'natuurverschijnsel' valt onder het woord 'ramp'. Een ramp kan immers een gevolg zijn van een natuurverschijnsel (oorzaak-gevolg-relatie), maar niet alle rampen zijn natuurverschijnselen. De leerling moet dus meer relaties dan enkel de relatie met natuurverschijnselen kennen om deze vraag goed te beantwoorden.

7. Wat hoort bij 'de korting'?

- ☐ Eten
- ☐ **Uitverkoop**
- ☐ Kleding

In deze vraag worden de woorden 'de korting' en 'uitverkoop' getoetst. De leerling moet de relatie tussen deze twee woorden kennen om de vraag goed te beantwoorden. Het woord 'uitverkoop' hangt samen met 'de korting' omdat er in de periode van uitverkoop kortingen gegeven worden. De woorden worden op deze manier diep getoetst. Ze moeten elementen die ook bij korting kunnen horen (zoals eten en kleding) onderscheiden het woord 'uitverkoop' wat er het beste bij past.

8. Kies het goede woord in de zin: 'Een aanslag is'

- ☐ **Geweld**
- ☐ Een natuurverschijnsel
- ☐ een ongeluk

In deze vraag wordt de relatie tussen 'aanslag' en 'geweld' getoetst en de relatie tussen 'geweld' en 'een natuurverschijnsel'. De leerling moet onderscheiden dat een aanslag te maken heeft met geweld, maar niet met de natuur. Een natuurverschijnsel wordt ook wel natuurgeweld genoemd omdat het rampen tot gevolg kan hebben. In het mentaal lexicon van de leerling moeten dus de juiste verbanden gelegd worden, waardoor het onderscheid wordt gemaakt in geweld door mensen en geweld door de natuur, zodat de leerling het juiste antwoord kiest bij 'de aanslag'.

9. Wat hoort bij 'het natuurverschijnsel'?

- ☐ De snelweg
- ☐ **Modderstroom**
- ☐ De afsluitdijk

Hier wordt de kennis van het woord 'natuurverschijnsel' getoetst. De leerling moet weten wat een natuurverschijnsel is en wat daar een voorbeeld van is. Doordat ze verschillende kenmerken van natuurverschijnselen moet weten (natuur, niet door mensen) kan ze het juiste onderscheid maken en het goede antwoord kiezen. De andere antwoorden zijn immers door mensen gemaakt en vallen dus niet onder het begrip 'natuurverschijnsel'.

10. Wat hoort **niet** bij 'de vereniging'?

- ☐ Natuurmonumenten
- ☐ **School**
- ☐ Greenpeace
- ☐ Oranjevereniging

Het woord 'vereniging' wordt getoetst. Leerlingen moeten kenmerken van een vereniging kennen om te kunnen onderscheiden welk begrip deze kenmerken niet bevat.

11. Waar of niet waar? Een vloedgolf is natuurgeweld.

- ☐ **Waar**
- ☐ Niet waar

De woorden 'vloedgolf' en 'natuurgeweld' worden getoetst. Er wordt gevraagd naar de relatie tussen deze woorden: is de relatie positief? Heeft het met elkaar te maken? En de leerling moet de betekenisaspecten bij het woord 'natuurgeweld' kennen om te kunnen bepalen of de betekenis van 'vloedgolf' daar onder valt.

12. Kies het goede woord in de zin: 'Wanneer je iets omruilt krijg je soms een'

- ☐ **Tegoedbon**
- ☐ Consumptiebon
- ☐ Creditcard

De woorden 'tegoedbon', 'consumptiebon' en 'creditcard' worden allemaal getoetst bij deze vraag. De leerling moet de onderlinge relatie weten: het zijn allemaal betaalmiddelen, maar moet bij deze woorden ook de verschillende betekenisaspecten kennen die de woorden van elkaar onderscheiden. Wat zijn de verschillen tussen deze betaalmiddelen en welke past dan het beste bij de zin zoals deze gevraagd wordt?

13. Waar of niet waar? Een ander woord voor instelling is dienst.

- ☐ **Waar**
- ☐ Niet waar

Hier worden de woorden 'instelling' en 'dienst' getoetst. Welke betekenisaspecten passen er bij deze woorden en komen ze overeen? Betekenen de woorden hetzelfde? Hebben ze enkel met elkaar te maken (betekenisrelatie), of zijn ze synoniemen?

14. Wat hoort er **niet** bij?

- ☐ Aardverschuiving
- ☐ **storm**
- ☐ Vulkaanuitbarsting
- ☐ Windhoos

De woorden 'aardverschuiving', 'storm', 'vulkaanuitbarsting' en 'windhoos' worden hier getoetst. De leerling moet de onderlinge betekenisrelaties en de betekenisaspecten van de woorden kennen. Welk woord verschilt qua betekenisaspecten van de andere woorden en hoort er daarom niet bij? De drie woorden die samenhangen zijn grote vormen van natuurgeweld, de storm (het goede antwoord) is een kleiner natuurverschijnsel wat niet altijd tot een ramp leidt.

15. Wat hoort **niet** bij 'de organisatie'?

- ☐ Instelling
- ☐ **Fabriek**
- ☐ Vereniging

De woorden 'organisatie', 'instelling', 'fabriek' en 'vereniging' worden hier getoetst. De leerling moet weten dat instellingen en verenigingen vormen van organisaties zijn terwijl de fabriek onder een organisatievorm valt, namelijk die van een bedrijf. Om dit onderscheid te maken kijkt een leerling naar de betekenisaspecten van de verschillende woorden en ontdekt de leerling de relatie tussen de instelling, vereniging en organisatie en het onderscheid met het woord 'fabriek'.

16. Kies het goede woord in de zin: 'Wanneer je teveel betaalt krijg je'

- ☐ Zegels
- ☐ **Wisselgeld**
- ☐ Losgeld

In deze vraag wordt het woord 'wisselgeld' getoetst. Een leerling moet weten dat wisselgeld gegeven wordt wanneer er teveel betaald is. Ook het woord 'losgeld' wordt getoetst. Deze twee woorden bevatten allebei het woord 'geld', maar dat losgeld in een andere situatie wordt gebruikt. Het woord 'zegels' wordt getoetst op betekenisaspecten. Leerlingen moeten weten dat deze ook in de winkel gegeven worden, maar dat dit niet is om het teveel betaalde geld te compenseren.

17. Waar of niet waar? 'Rampspoed is ellende'

- ☐ **Waar**
- ☐ Niet waar

In deze vraag wordt het woord 'rampspoed' getest. Leerlingen moeten weten wat het woord betekent en waar het mee samenhangt. Ellende is een betekenisaspect van het woord 'rampspoed'.

18. Kies het goede woord in de zin: 'Een hele hevige storm is een

- ☐ Stortbui
- ☐ **Orkaan**
- ☐ Aardbeving

De woorden 'stortbui', 'orkaan' en 'aardbeving' worden getoetst. In de vraag wordt een betekenisaspect genoemd van het antwoord namelijk 'hevige storm'. De leerling moet het betekenisaspect koppelen aan het juiste woord en nagaan of dit betekenisaspect niet bij de andere antwoorden voorkomt.

19. Wat hoort bij 'de onderneming'?

- ☐ Vereniging
- ☐ Ziekenhuis
- ☐ **Bedrijf**

In deze vraag wordt het woord 'onderneming' getoetst. De leerling moet weten welke betekenisaspecten bij het woord passen en welk antwoord deze betekenisaspecten ook in zich heeft om zo de relatie tussen de twee woorden te leggen.

20. Waar of niet waar? 'Een coördinator regelt zaken'

- ☐ **Waar**
- ☐ Niet waar

De leerling moet de betekenisaspecten van het woord 'coördinator' kennen om zo te weten of het betekenisaspect 'zaken regelen' van toepassing is op het woord 'coördinator'.

21. Kies het goede woord in de zin: 'Een heeft minder te vertellen dan zijn baas'

- ☐ Meester
- ☐ **Ondergeschikte**
- ☐ President

In deze vraag moet de leerling de verschillende betekenisaspecten van de woorden 'meester', 'ondergeschikte' en 'president' toetsen aan het betekenisaspect wat in de vraag genoemd wordt. Degene die het beste past is het juiste antwoord. Daarvoor moet de leerling de betekenisrelatie kennen van ondergeschikte en 'minder te vertellen hebben'.

22. Wat hoort **niet** bij 'de commissie'?

- ☐ **Het bestuur**
- ☐ Een groep mensen
- ☐ Regelen

De leerling moet de betekenisaspecten van 'de commissie' weten om te bekijken welke van de drie betekenisaspecten uit de antwoorden er niet bij past.

23. Waar of niet waar? 'Met een waardebon kun je iets betalen'

- ☐ **Waar**
- ☐ Niet waar

De leerling moet betekenisaspecten bij het woord 'waardebon' kennen om te controleren of het betekenisaspect 'iets betalen' of anders gezegd 'betaalmiddel' erbij past.

24. Kies het goede woord in de zin: 'In de zijn veel spullen goedkoper'

- ☐ **Uitverkoop**
- ☐ Herfst
- ☐ Winkel

De leerling moet bij de verschillende antwoorden nagaan of het betekenisaspect 'spullen zijn goedkoper' erbij past. Past dit bij de winkel? Zijn spullen daar goedkoper? Bij de herfst of bij het woord 'de uitverkoop'?

25. Wat hoort **niet** bij 'de consumptiebon'

- ☐ betaalmiddel
- ☐ **kleding**
- ☐ eten en drinken

In deze vraag wordt het woord 'de consumptiebon' getoetst. De leerling moet weten welke betekenisaspecten bij de consumptiebon passen om zo te onderscheiden welke er niet bij past.

Bij alle vragen wordt de diepe woordkennis van de leerling getoetst. Leerlingen moeten verschillende betekenisaspecten kunnen oproepen bij een bepaald woord en relaties kunnen leggen tussen verschillende woorden.

Bijlage 3 Klassikale werkvormen

❖ **Stijgen en dalen**

Bedenk stellingen waarin de woorden uit de woordenschatlessen naar voren komen. De leerlingen gaan staan als de stelling waar is (stijgen) en blijven zitten als de stelling niet waar is (dalen). Stellingen kunnen door de leerkracht bedacht worden.

❖ **Vrije associatie**

Gebruik woorden uit de lessen van die week. Leg de eerste keer uit wat er bedoeld wordt met vrije associatie. De leerkracht noemt een woord uit de lessen en de leerling die de beurt krijgt noemt gelijk wat er bij hem/haar opkomt.

❖ **Cryptogram**

De leerkracht bedenkt met de woorden van de week cryptogrammen en laat deze oplossen door de klas.

❖ **De Bom**

De leerlingen nemen een woord van de woordenmuur in gedachten. De leerkracht laat een doos (de bom) doorgaan en zet de stopwatch op het digibord. Wanneer de bom afgaat bij de leerling is hij/zij af. De bom moet dus zo snel mogelijk doorgegeven worden. Elk woord mag maar één keer gezegd worden.

❖ **De detective**

Een leerling gaat de klas uit en krijg een woord van de woordenmuur mee. Wanneer de leerling terug is moet de klas door middel van vragen stellen erachter komen welk woord de leerling meegekregen heeft. De vragen mogen alleen met 'Ja' en 'Nee' beantwoord worden. De opdracht kan ook andersom: de leerling raadt het woord wat de klas weet.

❖ **Fluisteren mag**

Een woord van de week wordt door gefluisterd in de klas (of in een groepje). Hierna maken de leerlingen een tekening van het woord. Heeft iedereen hetzelfde getekend?

❖ **Galgje**

Speel galgje met een woord van de woordenmuur

❖ **Je kunt mijn rug op!**

Leerlingen werken in tweetallen. De een schrijft bij de ander een woord op de rug (met de vinger). De leerling raadt het woord. Daarna wordt er omgewisseld.

❖ **Maak een zin**

Een leerling maakt een zin met een woord van de woordenmuur. Dit kan ook als competitie spelletje gespeeld worden: je mag naar huis als je een zin gemaakt hebt.

❖ **Omschrijfspel**

De klas wordt in twee groepen verdeeld (of in tweetallen). De ene groep (of leerling) omschrijft het woord, de andere groep (of leerling) raadt het woord. Voor elk goed geraden woord krijgt de groep (of leerling) die het woord raadt een punt.

❖ **Puzzelpost**

Deze werkvorm kan in twee keer uitgevoerd worden. De eerste keer maken alle leerlingen op een klein blaadje een tekening van een woord van de woordenmuur. Deze knippen ze in 10 stukjes (even groot) en doen ze in een envelop. De tweede keer worden de enveloppen weer uitgedeeld (door elkaar) en maken de leerlingen de puzzel van een medeleerling. Ze vertellen erbij welk woord er getekend is.

❖ **Ren je rot (gymzaal of buiten)**

De leerkracht hangt woorden van de woordenmuur door de zaal. Ze geeft de klas een omschrijving bijvoorbeeld: de brandweer is een vorm van een dienst of de tentoonstelling vind plaats in een museum. De leerlingen rennen dan naar het begrip (in dit geval dienst en museum).

❖ **Rijmen**

Leerlingen bedenken rijmwoorden met woorden van de woordenmuur. De leerkracht noemt de naam en de leerling bedenkt een rijmwoord. Leuk om het tempo op te voeren.

❖ **Vinger opsteken**

Wanneer een woord van de woordenmuur spontaan genoemd wordt steekt je je vinger op. Dit zorgt voor bewustwording over het actieve gebruik van de woorden.

❖ **Het alfabetspel**

De leerkracht geeft elke leerling een beurt een woord met de letters a t/m z te noemen die te maken hebben met een begrip van de woordenmuur. Dit is bevorderlijk voor het leren kennen van verschillende betekenisaspecten.

Bijlage 4 Voorbeeld van een klassikale woordenschatles

Stap 1 • Welk woordcluster selecteer je? • Welke betekenisaspecten selecteer je bij elk woord van je woordcluster? • Hoe maak je betekenisaspecten zichtbaar?	Ingrediënten verzamelen Betaalmiddelen, geld, pasjes, waardebonnen, korting, uitverkoop. <i>Betaalmiddelen:</i> manieren om iets te betalen. Dit kan met geld, pasjes of waardebonnen. <i>Geld:</i> Vormen van geld zijn munten of biljetten zoals de euro. <i>Pasjes:</i> een pasje is bijvoorbeeld de pinpas, een creditcard of een klantenpas. <i>Waardebonnen:</i> een waardebon is een bon wat je kan inwisselen een product. Je betaalt dan met de bon. <i>Korting:</i> Wanneer er korting op een product zit gaat er geld van de prijs af. Je betaalt minder. <i>Uitverkoop:</i> Wanneer een winkel van de spullen af wilt gaan ze in de uitverkoop. Er zit dan korting op de producten. De producten zijn goedkoper. Ik neem geld, een waardebon, een pinpas en een klantenkaart mee. Verder laat ik een kortingssticker zien en speel ik een situatie uit waarin er korting op een product zit. Hier betrek ik een rekenles over korting bij.
Stap 2 Hoe bied ik de woorden aan? Uitbeelden, Uitleggen, Uitbreiden in één	Script maken (inclusief voorbereiding) Ik neem een kledingstuk met een kortingskaartje er aan mee. Ik zeg tegen de leerlingen: 'Kijk dit shirt ga ik kopen! Er zit korting op. Dat betekent dat ik minder hoeft te betalen. Er gaat geld van de prijs af. Dat komt omdat het shirt in de uitverkoop is. Dan zijn er veel spullen goedkoper. De winkel geeft korting op de spullen. In de winkel die uitverkoop heeft betaal ik mijn shirt met korting. Ik kan kiezen uit de verschillende betaalmiddelen die ik mee heb. Ik heb een waardebon van de winkel voor mijn verjaardag gekregen. Ik kan de tien euro van de waardebon (laten zien) hier besteden, dan hoeft ik niet bij te betalen. Ik kan ook met mijn pinpas betalen (laten zien). Ik pin dan het bedrag en dan gaat het van mijn rekening af. Ik kan ook met geld betalen, dan geef ik munten of biljetten aan de vrouw achter de kassa. Ik denk dat ik het shirt betaal met mijn waardebon. Door de korting is het shirt geen 15 euro maar 10 euro, dus het is goedkoper. Ik kan het precies met mijn waardebon betalen.'

Bijlage 5 Spellen en zelfstandige werkvormen

Werkvormen

De woordenschatdoosjes

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ In het doosje zitten kaartjes.
Op deze kaartjes staat aan de voorkant het woord geschreven, aan de achterkant staat de betekenis van dit woord.
- ❖ Je maatje leest het woord voor wat op de voorkant staat. Jij vertelt de betekenis van het woord.
- ❖ Weet je de betekenis? Dan mag je het kaartje houden.
Weet je het niet? Dan moet het kaartje weer terug in het doosje.
- ❖ Hierna gaat je maatje de betekenis van het woord vertellen.

De Overlapper

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ Gebruik het papier met het Venn-diagram. Dit is het papier met de twee rondjes.
- ❖ Op dit papier ga je twee woorden van de woordenmuur met elkaar vergelijken.
- ❖ Kies twee woorden die bij elkaar horen, maar toch anders zijn, zoals auto en fiets. Het zijn allebei vervoersmiddelen. Schrijf boven de ene cirkel het ene woord, boven de andere cirkel het ander woord.
- ❖ Wat is hetzelfde? Dit schrijf je in het vak in het midden.
- ❖ Wat is anders? Dit schrijf je in de cirkel waar het woord boven staat waar het antwoord bij hoort.
Ben je klaar? Stop dan het blad in je woordportfolio.

De woordposter

- ❖ Werk in tweetallen. Gebruik een groot vel papier.
- ❖ Schrijf bovenaan het vel een woord van de woordenmuur.
- ❖ Maak samen zinnen met het woord. Schrijf deze op het vel papier.
- ❖ Schrijf de betekenis van het woord op.
- ❖ Maak een woordentrap met het woord.

Woord raden

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ Je maatje neemt een woord van de woordenmuur in zijn hoofd.
- ❖ Stel vragen over het woord. Bijvoorbeeld: Is het een ding? Kan je het doen? Kan je het gebruiken? Is het een dier?
- ❖ Je maatje geeft antwoord met ja of nee.
- ❖ Als het woord geraden is worden de rollen omgedraaid. Nu gaat je maatje raden.

Gooi maar raak

- ❖ Werk in tweetallen. Gebruik de dobbelsteen.
- ❖ Je trekt een kaartje uit de stapel. Laat niet zien wat erop staat.
- ❖ Gooi de dobbelsteen. Doe wat er op het vak staat: liplezen, tekenen, verboden woord, uitbeelden.
 - Liplezen: Zeg het woord met je mond, zonder geluid!
 - Tekenen: Teken het woord.
 - Verboden woord: Leg uit wat het woord is. Gebruik het woord niet.
 - Uitbeelden: Beeld uit wat het woord is.
- ❖ Je maatje krijgt één minuut om het woord te raden.
- ❖ Draai hierna de rollen om. Nu ga jij raden.

Schema's

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ Kies een woord van de woordenmuur.
- ❖ Maak bij dit woord een woordentrap, een woordparachute, een woordenkast of een woordspin.
- ❖ Schrijf dit op een vel papier.
- ❖ Klaar? Je kunt nog een woord van de woordenmuur kiezen. Stop de schema's in je woordportfolio.

Tweepraat

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ Kies een woord van de woordenmuur.
- ❖ Je maatje vertelt over dit woord. Luister goed!
- ❖ Vertel zoveel mogelijk terug van wat je net hebt gehoord. Dit kan je ook opschrijven.
- ❖ Klaar? Draai de rollen om. Nu gaat je maatje luisteren naar jou.
- ❖ Je kan ook andere woorden van de woordenmuur gebruiken.

Teken het!

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ Gebruik een vel papier en een potlood of pen.
- ❖ Kies een woord van de woordenmuur.
- ❖ Teken het woord.
- ❖ Je maatje moet raden welk woord jij hebt getekend.
- ❖ Klaar? Wissel van rol. Nu gaat je maatje tekenen en jij raden. Stop de tekenvellen in je woordportfolio.

Woordraadsels

- ❖ Werk in tweetallen.
- ❖ Kies een woord van de woordenmuur.
- ❖ Beeld dit uit, door je benen, armen en hoofd te gebruiken.
- ❖ Je maatje mag raden welk woord van de woordenmuur jij uitbeeld.
- ❖ Klaar? Wissel van rol. Nu mag je maatje uitbeelden en jij raden.

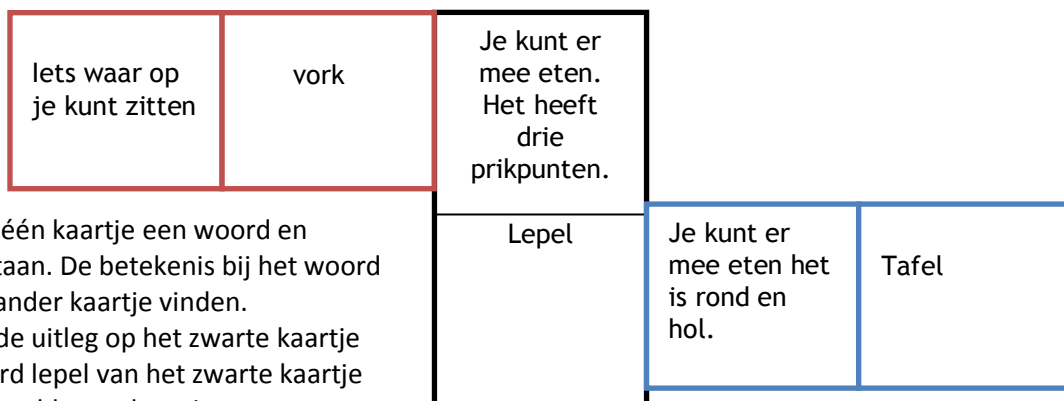
Raad het woord!

- ❖ Kies in je hoofd een woord van de woordenmuur.
- ❖ Vertel aan je maatje woorden die bij dit woord passen. Vertel niet het woord dat jij in je hoofd hebt!
- ❖ Je maatje moet het woord raden. Lukt het niet? Probeer nog meer over het woord te vertellen.
- ❖ Klaar? Wissel van rol. Nu ga jij raden.

Spellen

Uitleg domino

- ❖ Je speelt dit spel met de dominokaartjes.
- ❖ Dit werkt als het gewone domino. Je legt de kanten van de kaartjes aan elkaar als ze bij elkaar horen.
- ❖ Hierbij gaat het dus om woorden. Je legt het woord aan de goede betekenis vast.
- ❖ Bijvoorbeeld:



- ❖ Je ziet dat er op één kaartje een woord en een betekenis staan. De betekenis bij het woord moet je op een ander kaartje vinden. Zo past vork bij de uitleg op het zwarte kaartje en past het woord lepel van het zwarte kaartje bij de uitleg op het blauwe kaartje.
- ❖ Je kunt samen één lange slang maken, maar je kunt ook de kaartjes verdelen en kijken wie de langste slang maakt.

Uitleg Ladders & Slangen

- ❖ Je speelt dit spel met de opdrachtenkaart, een dobbelsteen, pionnen en het spelbord.
- ❖ Om de beurt gooi je met de dobbelsteen. Degene die het hoogst gegooid heeft mag beginnen.
- ❖ Hier na gooi je om de beurt met de klok mee, de dobbelsteen en verschuif je je pion het aantal vakjes dat je gegooid hebt.

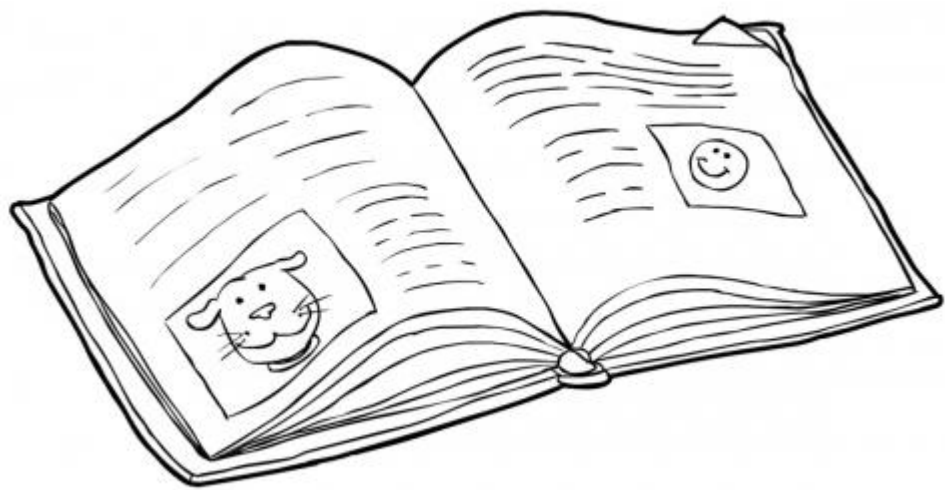
- ❖ Wanneer er op het vakje een slang of ladder staat volg je deze. De ladders gaan omhoog, de slangen naar beneden. Dus niet andersom!
- ❖ Kijk op de opdrachtenkaart of het vakje waar je op terecht gekomen bent een opdracht bevat. Is dit zo: voer de opdracht dan uit. De andere spelers beoordelen of je de opdracht goed uitgevoerd hebt. Als je de opdracht goed gedaan hebt mag je verder. Is de opdracht niet goed, dan sla je één beurt over.

Uitleg memory

- ❖ Je speelt dit spel met de memorykaartjes.
- ❖ De spelregels zijn hetzelfde als bij het gewone memory. Om de beurt zoek je twee kaartjes die bij elkaar horen.
- ❖ Het verschil is dat deze memory niet werkt met plaatjes maar met woorden en betekenissen.
- ❖ Je zoekt dus een woord en de betekenis bij elkaar. Die twee vormen een paar.
- ❖ Degene die de meeste paren (woorden en betekenissen) bij elkaar heeft gevonden heeft gewonnen.
- ❖ Tip: de woorden zijn rood en de betekenissen zwart. Je kunt dus nooit twee zwart en twee rood getypte kaartjes bij elkaar hebben.

Woordportfolio

Met woorden in de weer!



Naam:-

Groep:

Woord:

Omschrijving:

Tekening:



Ik begrijp het woord
nog niet



Ik begrijp het woord
een beetje



Ik begrijp het woord



Ik begrijp het woord
heel goed!

Bijlage 7 Overzicht scores voor- en nameting

Scores groep 7 LIO- groep

LIO-Experimentele groep		voormeting	LIO-Experimentele groep		nameting
naam	fout	goed	naam	fout	goed
Jorrit	13	12	Jorrit	10	15
Lisanne	13	12	Lisanne	5	20
Daan	11	14	Daan	4	21
Cathlyn	19	6	Cathlyn	13	12
Xavier	13	12	Xavier	7	18
Ezra	12	13	Ezra	6	19
Lonneke	12	13	Lonneke	5	20
Wessel	11	14	Wessel	3	22
	gemiddelde goed	12		Gemiddelde goed	18,375
LIO-controlegroep		voormeting	LIO-controlegroep		nameting
Naam	Fout	Goed	Naam	Fout	goed
Thomas	6	19	Thomas	6	19
Esmee	10	15	Esmee	6	19
Mylou	7	18	Mylou	5	20
Lars	10	15	Lars	10	15
Dante	10	15	Dante	10	15
Britt	7	18	Britt	1	24
Matijn	10	15	Matijn	6	19
Gaby	8	17	Gaby	2	23
Stan D	11	14	Stan D	9	16
Jurre D	10	15	Jurre D	12	13
Sam D	9	16	Sam D	5	20
Femke	8	17	Femke	9	16
Justin	10	15	Justin	12	13
Ruben D	11	14	Ruben D	4	21
Chiara D	11	14	Chiara D	6	18
Jiska	6	19	Jiska	1	24
Quinten	10	15	Quinten	6	19
	Gemiddelde goed	15,94118		Gemiddelde goed	18,47059

Scores groep 7 parallelgroep

Parallelklas experimentele groep		voormeting	Parallelklas experimentele groep		nameting
naam	fout	goed	naam	fout	goed
Pascal	15	10	Pascal	8	17
Jenna	11	14	Jenna	14	11
Noël	13	12	Noël	10	15
Luuk	12	13	Luuk	9	16
Dennis	14	11	Dennis	8	17
Suzanne	11	14	Suzanne	6	19
Anne Roos	13	12	Anne Roos	11	14
Amy	11	14	Amy	13	12
	Gemiddelde goed	12,5		Gemiddelde goed	15,125
Parallelklas controlegroep		voormeting	Parallelklas controlegroep		nameting
Naam	Fout	Goed	Naam	Fout	goed
Dave	10	15	Dave	9	16
Benaiah D	9	16	Benaiah D	7	18
Dirk-Johan	6	19	Dirk-Johan	8	17
Kim	8	17	Kim	11	14
Kiki D	6	19	Kiki D	7	18
Harmen D	11	14	Harmen D	13	12
Sylke	8	17	Sylke	5	20
Nina	6	19	Nina	7	18
Lotte	8	17	Lotte	8	17
Andrea D	11	14	Andrea D	14	11
Amar	10	15	Amar	9	16
Romana	9	16	Romana	10	15
Rik	7	18	Rik	8	17
Sonja D	9	16	Sonja D	11	14
Remco D	11	14	Remco D	12	13
Maisha	9	16	Maisha	8	17
Tijmen	12	13	Tijmen	10	15
	Gemiddelde goed	16,17647		Gemiddelde goed	15,76471

Scores groep 4/5 LIO- groep

LIO- Experimentele groep		voormeting	LIO- Experimentele groep		nameting
naam	fout	goed	naam	fout	goed
Melda	7	13	Melda	5	15
Seher	7	13	Seher	5	15
Alicia	10	10	Alicia	3	17
Jayden	10	10	Jayden	1	19
Timeus	8	12	Timeus	2	18
Matthijs	7	13	Matthijs	2	18
Leetang	5	15	Leetang	3	17
Valentijn	5	15	Valentijn	3	17
	Gemiddelde goed	12,625		Gemiddelde goed	17
LIO- controlegroep		voormeting	LIO- controlegroep		Nameting
Naam	Fout	Goed	Naam	Fout	goed
Ikram	5	15	Ikram	2	18
Hannah	5	15	Hannah	2	18
Regina	4	16	Regina	3	17
Floortje	3	17	Floortje	2	18
Mare	2	18	Mare	2	18
Anna	5	15	Anna	3	17
Nina	4	16	Nina	2	18
Daniël	0	20	Daniël	1	19
Jesse	2	18	Jesse	1	19
Thijmen	3	17	Thijmen	2	18
Emma	3	17	Emma	2	18
Charlotte	5	15	Charlotte	4	16
Roy	5	15	Roy	2	18
	Gemiddelde goed	16,46154		Gemiddelde goed	17,84615

Scores groep 4/5 parallelgroep

Parallelklas experimentele groep		voormeting	Parallelklas experimentele groep		nameting
naam	fout	goed	naam	fout	goed
Layla	10	10	Layla	4	16
Axel	10	10	Axel	5	15
Ahmed	9	11	Ahmed	7	13
Dion	9	11	Dion	7	13
Nienke	7	13	Nienke	6	14
Reinier	8	12	Reinier	4	16
Miguel	6	14	Miguel	5	15
Julia	6	14	Julia	5	15
	Gemiddelde goed	11,875		Gemiddelde goed	14,625
Parallelklas controlegroep		voormeting	Parallelklas controlegroep		nameting
Naam	Fout	Goed	Naam	Fout	goed
Max	7	13	Max	4	16
Oliver	7	13	Oliver	3	17
Sophie	4	16	Sophie	2	18
Julia	6	14	Julia	5	15
Ayman	7	13	Ayman	5	15
Chanel	4	16	Chanel	4	16
Susanne	4	16	Susanne	3	17
Manon	3	17	Manon	2	18
Dries	3	17	Dries	5	15
Justin	5	15	Justin	3	17
Julie	5	15	Julie	3	17
Laurentine	3	17	Laurentine	5	15
Eline	2	18	Eline	3	17
Tes	6	14	Tes	7	13
Jasmijn	6	14	Jasmijn	4	16
Benjamin	4	16	Benjamin	5	15
Miranda	6	14	Miranda	3	17
Remco	5	15	Remco	5	15
Adri-nelle	5	15	Adri-nelle	1	19
Iris	5	15	Iris	4	16
Jasper	2	18	Jasper	5	15
Jurgen	3	17	Jurgen	3	17
Tim	5	15	Tim	3	17
Sonny	2	18	Sonny	3	17
Daan	3	17	Daan	4	16
Femke	4	16	Femke	5	15
Lars	3	17	Lars	3	17
Maartje	3	17	Maartje	2	18

Janine	4	16	Janine	4	16
Anne	1	19	Anne	5	15
Abdullah	5	15	Abdullah	5	15
Stijn	4	16	Stijn	3	17
Maurits	3	17	Maurits	6	14
Sara	3	17	Sara	2	18
Mart	6	14	Mart	6	14
Rosa	5	15	Rosa	5	15
Sterre	4	16	Sterre	5	15
Fayer	5	15	Fayer	4	16
Sophie	4	16	Sophie	3	17
Merel	4	16	Merel	4	16
Tonia	3	17	Tonia	5	15
Jasmijn	5	15	Jasmijn	2	18
	Gemiddelde goed	15,7619		Gemiddelde goed	16,11905

NB: zwart is groep 4, blauw is groep 5.