



Hoe een kleine kring toch groot kan zijn...!

AFSTUDEERONDERZOEK LERAAR BASISONDERWIJS

Annebeth Dorst

Leraar basisonderwijs, Christelijke Hogeschool Ede, mei 2019, Peter Bom, 7487 woorden |

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Voorwoord	4
Hoofdstuk 1 inleiding	5
1.1 Probleemstelling.....	5
1.2 Hoofdvraag	5
1.3 Deelvragen.....	5
1.4 Kleine kring in de literatuur	5
1.5 Hypothese	6
1.6 Maatschappelijk nut	6
1.7 Identiteit.....	6
1.8 Leeswijzer	6
1.9 Definitie	6
Hoofdstuk 2 Kleine kring	6
2.1 Differentiëren	7
2.2 Niveaugroepen	7
2.3 Zelfstandigheid	8
2.4 Samenwerkend leren	8
Hoofdstuk 3 Woordenschat	9
3.1 Didactiek.....	9
3.2 Viertaktmodel.....	10
3.3 Belang van het woordenschatonderwijs.....	10
Hoofdstuk 4 Attitude	11
4.1 Betrokkenheid	11
4.2 Competentie, relatie en autonomie	11
Hoofdstuk 5 Methode	11
5.1 Onderzoeksopzet.....	11
5.2 Planning van het onderzoek.....	12
5.3 Interventie	12
5.4 Onderzoeksinstrumenten.....	13
5.5 Analyse	14
5.6 Betrouwbaarheid en validiteit.....	14
Hoofdstuk 6 Resultaten.....	15
Hoofdstuk 7 Conclusies	16
Hoofdstuk 8 Discussie.....	17

8.1 Theoretische evaluatie	17
8.2 Zakelijke evaluatie	17
8.3 Vervolg vragen.....	18
Hoofdstuk 9 Aanbevelingen	18
Literatuurlijst	20
Bijlage 1: Activiteiten interventie	22
Bijlage 2: Attitudetest.....	30

Voorwoord

In de afgelopen maanden heb ik voor mijn opleiding voor leerkracht basisonderwijs een innovatieonderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek heeft tijdens de LIO-stage plaatsgevonden. Dit onderzoek betrof onder andere mijn eigen groep 1/2 op CBS Het Kompas.

Op deze school is het team (met name de onderbouw) op zoek naar de effectieve invulling van de kleine kring. Daarnaast is de school ook bezig met de vernieuwing van het woordenschatonderwijs. Door deze twee elementen te combineren ben ik gekomen tot dit onderzoek.

Vanuit eerdere praktijkervaringen ben ik gekomen tot een vorm van kleine kring in een circuitvorm. Zelf ben ik enthousiast over deze invulling van de kleine kring, omdat ik heb ervaren dat deze bijdraagt aan een verhoging van de cognitie van de kinderen en zij er ook veel plezier aan beleven. Door dit onderzoek hoop ik de onderbouwleerkrachten te inspireren om ook gebruik te gaan maken van deze vorm van de kleine kring.

Ik ben mijn collega's op het CBS het Kompas dankbaar voor hun medewerking aan mijn onderzoek. Ook wil ik mijn afstudeerbegeleider, Peter Bom bedanken voor zijn begeleiding tijdens de uitvoering van en verslaglegging over het onderzoek.

Samenvatting

Met dit onderzoek werd de volgende onderzoeksvraag beantwoord: *'Hoe ontwikkelt zich de woordenschat van de leerlingen uit groep 2 van het CBS Het Kompas, bij de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm?'*

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is een literatuurstudie en een praktijkonderzoek gedaan. Dit onderzoek betrof een experimentele groep en een controlegroep. Na de nulmeting, gericht op de woordenschat, heeft er gedurende 4 weken een interventie plaatsgevonden in de experimentele groep. Na afloop heeft er een eindmeting plaatsgevonden.

Vanuit de literatuur is gebleken dat een leerkracht, om goed te kunnen inspelen op de verschillen in de klas, moet differentiëren. Dit kan een leerkracht doen door de kinderen in te delen in niveaugroepen. Daarnaast blijkt het gebruik van het viertaktmodel een goede basis voor de vormgeving van woordenschatonderwijs.

Uit het praktijkonderzoek bleek dat de gemiddelde scores van de leerlingen van de experimentele groep gestegen waren na de uitvoering van de interventie. Het gaat hier echter wel over kleine verschillen. Mogelijk is de relatief korte onderzoeksperiode hier de verklaring voor. Er wordt dan ook aanbevolen om bij vervolgonderzoek een langere onderzoeksperiode te hanteren, waarin een tussenmeting waardevol kan zijn.

Hoofdstuk 1 inleiding

Leerkrachten in het basisonderwijs moeten in toenemende mate kunnen omgaan met cognitieve verschillen in de klas. Om aan deze verschillen tegemoet te komen, wordt in het onderwijs aan 4- en 5-jarigen vaak gebruik gemaakt van het concept 'kleine kring'. De leerkracht geeft aan een kleine groep (variërend van 5 tot 7 leerlingen) instructie tijdens de speel- en werkles. Kleine kring is voor veel leerlingen 'veiliger' en biedt daardoor de mogelijkheid om meer tot spreken en spreekvaardigheid te komen (Ceunen, z.j.).

In dit onderzoek wordt gekeken naar de effecten van kleine kring op de woordenschatontwikkeling van leerlingen uit groep 2 van christelijke basisschool Het Kompas. In het bijzonder richt dit onderzoek zich op een 'speciale vorm' van kleine kring, waarbij alle leerlingen actief bezig zijn in een circuitvorm.

1.1 Probleemstelling

Christelijke basisschool Het Kompas in Alblasserdam is bekend met het concept van kleine kring. Leerlingen krijgen op niveau activiteiten aangeboden ter bevordering van woordenschat, beginnende geletterdheid of rekenen. De kleine kring vindt plaats tijdens de speel- en werkles waarbij de leerkracht slechts één niveaugroep begeleidt. Voor maar een bepaald aantal leerlingen is dit een instructiemoment. Meestal gaat het om leerlingen die het leerdoel nog niet beheersen. De onderbouwleerkrachten van CBS Het Kompas willen laten onderzoeken hoe de kleine kring op een meer effectieve manier kan worden ingezet.

Tijdens dit onderzoek wordt er gekeken naar het effect van kleine kring op de woordenschat als de leerlingen in een circuitvorm activiteiten aangeboden krijgen in hun eigen niveaugroep. Iedere dag is er één groep die instructie en verrijking krijgt van de leerkracht. Dat betekent dat na een week alle

leerlingen instructie hebben gekregen op hun eigen niveau. De andere leerlingen doen tijdens de kleine kring activiteiten in hun niveaugroepen. Om met dit concept te kunnen werken, vergt dit enerzijds zelfstandigheid van de leerlingen en anderzijds de vaardigheid om samen in het groepje te kunnen leren.

1.2 Hoofdvraag

Om te onderzoeken wat de effecten van deze vorm van kleine kring zijn, wordt de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd: *'Hoe ontwikkelt zich de woordenschat van de leerlingen uit groep 2 van het CBS Het Kompas, bij de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm?'*

1.3 Deelvragen

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is de hoofdvraag opgesplitst in verschillende deelvragen die vanuit de literatuur beantwoord worden.

1. Op welke manieren kan een leerkracht tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen?
2. Wat is het effect van het werken in niveaugroepen op de leerresultaten van de leerlingen?
3. Hoe verloopt de reguliere woordenschatontwikkeling van een leerling?
4. Wat is het effect van samenwerkend leren op de ontwikkeling van de leerlingen?

1.4 Kleine kring in de literatuur

Kleine kring is binnen de literatuur een minder bekend begrip. Een enkele onderzoeker heeft in diens onderzoek iets beschreven over het effect van de toepassing van kleine kring met betrekking tot een kleine groep. Rondom de ontwikkelingen van Passend onderwijs wordt er wel veel geschreven over het werken op het niveau van de leerlingen waarbij de leerkracht differentieert. Passend onderwijs pleit ervoor dat het onderwijs wordt afgestemd op de mogelijkheden en kwaliteiten van de leerlingen

(SWVPrimairOnderwijs, 2019). Deze begrippen worden behandeld in hoofdstuk 2.

1.5 Hypothese

De hypothese is dat op langere termijn de woordenschat van de leerlingen die activiteiten aangeboden hebben gekregen in de kleine kring, sterker zal ontwikkelen ten opzichte van de groep leerlingen die woordenschat aangeboden hebben gekregen binnen de grote kringactiviteiten. Een mogelijke verklaring hiervan is dat door de activerende werkvormen in de kleine kring activiteiten er een goede, gedifferentieerde inoefening van de woordenschat plaatsvindt, die sterker is dan de inoefening in kringactiviteiten in de grote kring.

1.6 Maatschappelijk nut

De focus van dit onderzoek ligt bij het verbeteren van het woordenschatonderwijs door middel van kleine kring. De uitkomsten zijn maatschappelijk relevant omdat leerkrachten handvatten aangeboden krijgen hoe ze kleine kring in kunnen zetten ter bevordering van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen. Naast de woordenschatontwikkeling, vindt er ook een ontwikkeling plaats op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerlingen leren samenwerken en vaardigheden toepassen op het gebied van zelfregulatie. Zowel woordenschat als de sociaal-emotionele vaardigheden hebben de leerlingen nodig om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

1.7 Identiteit

Vanuit mijn identitaire achtergrond vind ik het belangrijk om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen uit mijn klas. In Mattheus 7 vers 12 zegt Jezus: "Behandel anderen dus steeds zoals je zou willen dat ze jullie behandelen. Dat is het hart van de Wet en de Profeten". Ik vind het belangrijk dat ik aandacht kan geven aan alle in mijn klas, zoals ik zelf ook graag aandacht ontvang wanneer ik in mijn eigen ontwikkeling tegen bepaalde zaken aanloop. Ik wil de leerlingen de hulp bieden die ze nodig hebben, zoals ik zelf ook graag de hulp ontvang die ik soms nodig heb.

1.8 Leeswijzer

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is er vooraf een literatuurstudie gedaan.

Hoofdstuk 1 kleine kring: In dit hoofdstuk gaat het over de vaardigheden (samenwerken en zelfstandigheid) die de leerlingen ontwikkelen bij de toepassing van deze vorm van kleine kring.

Hoofdstuk 2 woordenschat: In dit hoofdstuk wordt de woordenschatontwikkeling besproken met daarbij enkele theorieën.

Hoofdstuk 3 attitude: In dit hoofdstuk wordt er besproken hoe de attitude van de leerlingen intrinsiek gestimuleerd kan worden. Dit wordt behandeld omdat de verwachting rondom de attitude van de leerlingen ten opzichte van het woordenschatonderwijs, met de toepassing van kleine kring, verbeterd zal worden. Om naast de gegevens vanuit de literatuur ook daadwerkelijke resultaten te kunnen verzamelen, is er ook praktijkonderzoek uitgevoerd. De methodes, resultaten en conclusies daarvan zijn verzameld in de hoofdstukken 5 tot en met 9.

1.9 Definitie

Kleine kring is een werkvorm waarbij er op de meeste scholen een kleine groep leerlingen instructie van de leerkracht krijgt. De kleine kring die wordt beoogd met dit onderzoek richt zich op alle leerlingen. De leerlingen doen activiteiten (gericht op de woordenschatontwikkeling) op hun eigen niveau. Iedere dag rouleren ze binnen deze activiteiten waardoor er elke dag één groepje instructie krijgt van de leerkracht.

Hoofdstuk 2 Kleine kring

Bij het inzetten van deze vorm van kleine kring werken de leerlingen in hun eigen niveaugroep aan een activiteit. Om optimaal te kunnen leren, zullen de leerlingen vaardigheden moeten gebruiken of aanleren bij de toepassing van de kleine kring. In dit hoofdstuk wordt het belang van kleine kring en de vereiste vaardigheden beschreven.

Door het inzetten van 'kleine kring' leren leerlingen van en met elkaar. De leerkracht geeft instructie en biedt verrijking aan de leerlingen. Doordat de leerkracht hulp biedt aan zijn leerlingen, kunnen deze verder bouwen aan hun kennis. Dit wordt in de theorie ook wel 'scaffolding' genoemd (Veen & Wal, 2012). Zoals een steiger aan de buitenkant van een nieuw gebouw geplaatst wordt om te kunnen bouwen, zo is een leerkracht als een steiger voor zijn leerlingen. Een stevige en tijdelijke ondersteuning die de ontwikkeling van de leerling bevordert (Burns & Silva Joyce, 2005).

Om goed af te kunnen stemmen op de ontwikkeling van de leerlingen, wijst de literatuur op de 'zones van ontwikkeling'. Ten eerste wordt er gesproken over de 'zone van de actuele ontwikkeling'. In deze zone bevinden zich de vaardigheden die de leerling al beheerst en zelfstandig kan uitvoeren. Daarnaast wordt er gesproken over de 'zone van de naaste ontwikkeling'. In deze zone bevinden zich vaardigheden die de leerling nog niet beheerst. Met hulp van een leerkracht of andere leerling, is het voor een leerling mogelijk nieuwe dingen te leren.



Onderwijs moet worden afgestemd op de 'zone van de naaste ontwikkeling', waarbij er gekeken wordt naar handelingsmogelijkheden (Veen & Wal, 2012). Dit houdt in dat de leerkracht een leeromgeving creëert waarin de leerling kan oefenen met de leerstof die hij nóg niet tot zich heeft genomen.

2.1 Differentiëren

Om goed om te kunnen gaan met de verschillende niveaus in de klas moet een leerkracht goed kunnen differentiëren.

Differentiëren is het inspelen op de onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen (Bouwman 2013). Daarmee wordt bedoeld dat lesdoelen, de leertijd en eisen worden afgestemd op het niveau van de leerlingen (Teeuwen, 2016). Volgens Bouwman (2013) bestaan er twee vormen van differentiatie. De eerste vorm van differentiatie is 'convergente differentiatie'. Bij deze vorm werkt de hele klas aan dezelfde doelen. Het verschil zit in de mate van instructie, begeleidde inoefening en verwerking.

De andere vorm van differentiatie is 'divergente differentiatie'. Binnen deze vorm werkt iedere leerling aan zijn of haar eigen doelen. Er wordt vooral gebruik gemaakt van individuele instructie en de leerstof wordt op niveau aangeboden. Binnen dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de 'convergente differentiatie'; de leerlingen werken allemaal aan hetzelfde doel (het verwerven van de woordenschat binnen het thema). De instructie, inoefening en de verwerking worden aangepast aan de niveaus van de leerlingen.

2.2 Niveaugroepen

Om tegemoet te komen aan de niveaus van de leerlingen, maakt de leerkracht gebruik van differentiatie. Hierbij worden leerlingen ingedeeld in niveaugroepen. Binnen deze niveaugroepen kan de leerkracht afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hoe veel instructie heeft de leerling nodig? Heeft de leerling extra materiaal nodig om de leerstof goed te kunnen begrijpen? Het gaat hierbij ook om het verkrijgen van inzicht in de ontwikkeling van de leerling. De leerkracht geeft sturing aan dit proces zodat de doelen behaald kunnen worden (Vugt, 2002). Driessen (2015) beschrijft echter dat het verkrijgen van inzicht door analyse van resultaten vaak geen betrouwbare wijze is vanwege de sprongsgewijze ontwikkeling van kleuters. Een toetsing is slechts een momentopname.

Om toch gericht te kunnen werken binnen de niveaus van de leerlingen, is er voor dit onderzoek de keuze gemaakt om de experimentele groep te verdelen in drie niveaugroepen. Deze indeling zorgt ervoor dat sterkere leerlingen meer uitgedaagd kunnen worden en zwakkere leerlingen meer begeleiding kunnen krijgen (Jansen van Rosendaal, 2018). Deze niveaugroepen bestaan uit het intensief arrangement (leerlingen die een intensieve vorm van instructie nodig hebben), het basisarrangement (leerlingen die een gemiddelde vorm van instructie nodig hebben) en het verdiept arrangement (leerlingen die een beperkte vorm van instructie nodig hebben, waarna ze vervolgens zelf de leerstof kunnen verwerken).

Volgens Terwel (1994) is de afstemming op de onderwijsbehoeften erg van belang. In één van zijn onderzoeken beschrijft hij het volgende: *Hoe adequater het onderwijs is afgestemd op de voorkennis, percepties en de leerstijl van de leerling des te beter de kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Het werken met niveaugroepen kan helpen om beter op de leerling af te kunnen stemmen, maar er zijn ook wel bezwaren te noemen tegen het werken met niveaugroepen. Leerlingen op eigen niveau laten werken, zou leiden tot instandhouding van deze verschillen (Blok, 2004). Ook zouden leerkrachten zich alleen richten op de afstemming op de zorggroep. Hierdoor is de kans groter dat 'sterkere leerlingen' gaan onderpresteren omdat ze zich aanpassen aan het niveau van de groep.

Om deze bezwaren tegen te gaan is het bij de toepassing op de lange termijn van belang dat er periodiek gekeken wordt naar de indeling van de leerlingen in de verschillende niveaugroepen om te zien of de leerlingen nog werken binnen het juiste niveau.

2.3 Zelfstandigheid

Bij het werken met deze vorm van de kleine kring krijgt één groep per dag intensieve

instructie op niveau. Zo komt de leerkracht toe aan de differentiatie binnen de niveaugroepen. De leerlingen werken binnen hun niveaugroep aan een (niveaugerichte) activiteit. Om de instructie van de leerkracht zo effectief mogelijk te laten zijn, moeten de andere leerlingen zelfstandig kunnen werken. Wanneer de leerling groeit in het proces van het zelfstandig leren, leert de leerling zijn eigen denkprocessen beter te begrijpen en deze vervolgens te sturen. Men noemt dit metacognitie (Boer & Preuter, 2014).

Uit onderzoek blijkt dat jonge leerlingen al in staat zijn tot zelfsturing. Hiervoor moeten zij zelfsturendleren-competenties ontwikkelen. Schalkers (2014) omschrijft deze competenties. De eerste competentie is 'de regie nemen over het eigen leerproces'. Het gaat hierbij om initiatief nemen op het leerproces. Tijdens de kleine kring loopt de leerkracht één keer een ronde om waar nodig (korte) ondersteuning te bieden. De rest van de tijd moeten de leerlingen zelfstandig werken aan de opdracht. De tweede competentie is 'het toepassen van leerstrategieën'. De leerling kan een doel formuleren, een planning maken en zichzelf hierin sturen. De activiteiten binnen de kleine kring zijn doelgericht. De leerling weet het doel van te voren en stuurt zichzelf in het doelgerichte proces. De derde competentie is het 'reflecteren'. De leerling reflecteert op zichzelf en op de resultaten. Na de kleine kring vindt er een korte reflectie plaats. De laatste competentie die de leerling moet ontwikkelen is 'samenwerken'. De leerling kan met medeleerlingen samenwerken, hierin van anderen leren en bijdragen aan het leerproces van de gehele groep. Deze competentie komt duidelijk terug in de activiteiten die gericht zijn op samenwerkend leren. De leerlingen hebben elkaar nodig om de activiteit goed uit te voeren.

2.4 Samenwerkend leren

Zoals hierboven al beschreven is coöperatief leren of samenwerkend leren één van de werkwijzen die wordt gebruikt bij het inzetten

van de kleine kring. Het doel van coöperatief leren is dat leerlingen in groepen samenwerken en verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren en dat van hun medeleerlingen (Vugt, 2002). Volgens Veenman (2011) richt coöperatief leren zich naast het samenwerkend leren ook op sociale en cognitieve doeleinden. Zo wordt oplossingsgericht denken gestimuleerd en mondeling taalgebruik actief toegepast. Een coöperatieve leergroep moet aan een aantal kenmerken voldoen. Binnen de groep moet er een wederzijdse afhankelijkheid bestaan. Leerlingen beseffen dat ieder groepslid verantwoordelijk is voor de gehele groep en zij daarin van elkaar afhankelijk zijn. Daarnaast zien leerlingen in, dat ze zich kunnen inzetten om elkaars leren te bevorderen (Tillema, 2013). Individuele verantwoordelijkheid speelt ook een belangrijke rol.

Samengevat kan de leerkracht binnen de kleine kring differentiëren door gebruik te maken van niveaugroepen. In de niveaugroepen werken de leerlingen zelfstandig aan een activiteit (gericht op woordenschat) waarbij er veel vaardigheden worden beoefend. Op de vraag hoe leerlingen nieuwe woorden leren en hoe zij woordenschat verwerven in de kleine kring, wil ik dieper ingaan in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 3 Woordenschat

Dit onderzoek is gericht op het effect van kleine kring op de woordenschat van leerlingen uit groep 2. In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke manier leerlingen nieuwe woorden leren en welke strategieën voor het aanleren van nieuwe woorden een leerkracht hierbij toe kan passen.

Op welke manier kan een leerkracht zijn leerlingen het beste nieuwe woorden leren? Tellings & Coppens (2016) beschrijven twee benaderingen hoe leerkrachten hun leerlingen kunnen stimuleren tijdens het leren van

nieuwe woorden. De eerste benadering is de 'bootstrapbenadering' waarbij leerlingen woorden leren aan de hand van al eerder geleerde woorden. Het gaat om abstracte woorden die niet naar iets waarneembaars verwijzen. Leerlingen kunnen de betekenis leren door de talige context te achterhalen of door woorden die verwijzen naar de concrete waarneming. Zo is het begrip 'tijd' een abstract begrip. Om het woord 'tijd' te kunnen verwerven, haalt de leerkracht andere woorden aan die verwijzen naar de concrete waarneming. Zo verwijzen de woorden 'klok' en 'wijzer' naar de concrete waarneming van 'tijd'.

De andere benadering is de 'usage-based' benadering die ervan uitgaat dat leerlingen woorden leren door ze herhaaldelijk te horen, zien, spreken of schrijven.

De combinatie van deze benaderingen vormt een theorie waarbij leerlingen woorden leren door ze om zich heen te horen en ze vervolgens zelf veelvuldig te gaan gebruiken.

[3.1 Didactiek](#)

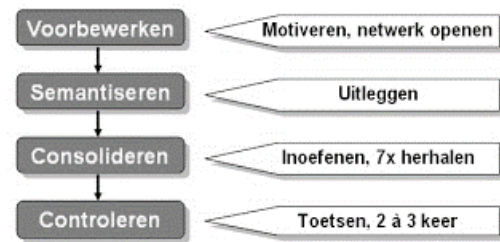
Om een woord te leren moet een leerling zich volgens Nuft & Verhallen (2016) focussen op drie elementen. Bij het leren van woorden gaat het om de koppeling tussen het voorwerp en het woord. De leerling leert het woord 'hamer' en leert te labelen. Daarnaast staat het concept (de betekenis) van het woord centraal. Na het labelen gaat de leerling bezig met het categoriseren. Wat kun je allemaal doen met een hamer? Waar wordt deze voor gebruikt? Steeds meer betekenisaspecten worden duidelijk.

Het derde principe is het verbinden van bepaalde woorden die een relatie hebben met elkaar waardoor er een netwerkopbouw ontstaat. Door deze betekenisverbindingen wordt de woordkennis verdiept. Wanneer de woorden verworven zijn, moet een leerling de woorden kunnen opzoeken en gebruiken. Mondeling taalgebruik wordt afgewisseld in luisteren en begrijpen (receptieve woordenschat) en spreken (productieve woordenschat). Bij de receptieve

woordenschat moet een leerling een woordvorm vanuit de auditieve taal herkennen en er vervolgens de juiste betekenis aan toekennen (Nuft & Verhallen, 2016). Bij de productieve woordenschat gaat het om het kunnen produceren van taal waarbij de leerling de betekenis moet opzoeken om deze te kunnen gebruiken.

3.2 Viertaktmodel

Om leerlingen woorden te kunnen aanleren, moeten er aan aantal stappen worden doorlopen (Nuft & Verhallen, 2016). Het didactische model wat daarvoor gebruikt wordt heet 'het viertaktmodel'. Volgens Leerdam (2014) wordt het woordenschatonderwijs met de toepassing van het viertaktmodel verbeterd, geïntensiveerd, en aantrekkelijker gemaakt. De eerste stap van de viertakt is 'voorbewerken'. In deze stap wordt de kennis van de leerlingen geactiveerd en raken ze betrokken op de lesstof. De tweede stap is 'semantiseren'. In deze stap wordt het woord uitgelegd binnen een bepaalde context. Vervolgens wordt door stap drie, 'consolideren', het woord ingeoeffend. Ten slotte vindt de stap 'controleren' plaats om te zien of de leerlingen het woord zowel receptief als productief hebben verworven. Echter schrijft Branden (2011) dat het viertaktmodel geen recht doet aan de dynamische en complexe manier waarop ons brein woorden leert. Het onderwijs volgens dit gestructureerde systeem zou veel kansen mislopen voor een goede woordenschatverwerving. Voor dit onderzoek is er evenwel gekozen om de structuur van het viertaktmodel aan te houden. De structuur zorgt voor een zo veelzijdig mogelijke verwerving van nieuwe woorden. Het onderzoek vindt gedurende vier weken plaats binnen de experimentele groep. Elke week staat er één stap van het viertaktmodel centraal.



3.3 Belang van het woordenschatonderwijs

Waarom is het leren van woorden nu eigenlijk belangrijk? Nuft & Verhallen (2016) benoemen dat wanneer leerlingen de woorden die de leerkracht gebruikt begrijpen, ze de lesinhoud ook beter begrijpen. Zo leren ze nieuwe woorden bij en bouwen ze nieuwe kennis op. Om nieuwe kennis op te kunnen doen is het ontwikkelen en verrijken van de woordenschatontwikkeling dus erg belangrijk. Woordenschat en begrijpend luisteren vallen binnen het onderwijs onder mondelinge taalvaardigheid (Tuinhout, Van der Veen, & Hofma, 2016). Ze zijn cruciaal voor de ontwikkeling van het leren en het leren lezen. Mondelinge taalvaardigheid is belangrijk om te kunnen functioneren in de maatschappij.

Samenvattend vraagt het leren van nieuwe woorden van een leerkracht enerzijds om de toepassing van het herhalen van nieuwe woorden en anderzijds het gebruik van concrete woorden waardoor de abstracte betekenis achterhaald kan worden. Daarbij kan de leerkracht gebruik maken van het viertaktmodel waarbij er een veelzijdige verwerving van woorden plaats kan vinden. Naast het wenselijke resultaat van het ontwikkelen van de woordenschat, wordt de kleine kring ook ingezet om de attitude ten opzichte van het woordenschatonderwijs bij de leerlingen te verhogen. De attitude en intrinsieke motivatie worden in het volgende hoofdstuk beschreven.

Hoofdstuk 4 Attitude

Lange kringactiviteiten zijn vaak minder effectief. Leerlingen leren hierbij vaak vanuit de extrinsieke motivatie, namelijk door de leerkracht. Een wenselijk effect van de kleine kring is het vergroten van de positieve attitude van de leerlingen tegenover het woordenschatonderwijs. In dit hoofdstuk gaat het over de intrinsieke motivatie om te leren.

4.1 Betrokkenheid

De betrokkenheid van de leerling heeft alles te maken met intrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie doet de leerling de activiteit, omdat hij of zij het zelf graag wil doen (Vansteenkiste, 2010).

Doelen die gesteld worden moeten beperkt, concreet en zo specifiek mogelijk zijn. Ook feedback van de leerkracht op het leerproces van de leerling zorgt voor een hogere mate van betrokkenheid. De leerkracht motiveert de leerling en stimuleert om zelf naar oplossingen te zoeken (Bogaert, 2017). Aalst & Kok (2004) stellen dat betrokkenheid ontstaat wanneer een leerling vertrouwen ervaart en fouten durft te maken.

In de kleine kring werken de leerlingen doelgericht. Tijdens de kleine kring loopt de leerkracht één ronde door de klas waarbij het geven van feedback goed mogelijk is.

4.2 Competentie, relatie en autonomie

Vanuit de motivatietheorie worden de drie basisbehoeften (competentie, relatie en autonomie) beschreven vanuit de gedachte dat een ieder deze drie basisbehoeften heeft om tot ontwikkeling en tot leren te komen. Competentie is de behoefte om iets te kunnen, om te presteren. Relatie is de behoefte om met anderen in contact te komen. Autonomie is de behoefte om zelf iets te kunnen ondernemen. In de onderwijsactiviteiten moet er een zekere balans ontstaan, waardoor de betrokkenheid omhoog gaat en de leerling optimaal kan leren (Aalst & Kok, 2004).

Om iets te kunnen zeggen over de autonomie van een leerling, beschrijven Reeve & Jang (2006) dat de intentie van een leerling om deel te nemen aan een taak, gelijk staat aan de motivatie om te handelen. Wanneer een leerling zichzelf ertoe kan zetten om de taak/opdracht te gaan doen, wordt er gesproken van een hoge autonomie. Dit heeft te maken met de zelfstandigheid die is beschreven in hoofdstuk 2.

Concluderend is het bij de inzet van deze vorm van kleine kring van belang dat de leerkracht differentieert door gebruik te maken van niveaugroepen. Door de inzet van het viertakmodel, wordt de leerkracht zich bewust van het proces van de woordenschatverwerving. Door leerlingen verantwoordelijk te maken voor het leerproces, wordt betrokkenheid verhoogt wat naar verwachting leidt tot een verbetering van de attitude. De hoofdvraag van dit onderzoek is: 'Hoe ontwikkelt zich de woordenschat van de leerlingen uit groep 2 van het CBS Het Kompas, bij de toepassing van kleine kring?'

Hoe het praktijkonderzoek plaats heeft gevonden, wordt beschreven in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 5 Methode

Deze studie is uitgevoerd om te onderzoeken wat het effect is van de toepassing van kleine kring in een circuit-vorm, op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen uit groep 2. Bij dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een experimentele groep en een controlegroep. Deze leerlingen zijn getest op de woordenschat en op hun attitude ten opzichte van woordenschatonderwijs. In dit hoofdstuk zal er dieper worden ingegaan op de methode van het onderzoek.

5.1 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is een kwantitatief onderzoek waarbij het onderzoeksmateriaal bestaat uit cijfermatige gegevens. Dit geldt voor zowel de woordenschattest als de attitudetest. Het is

een quasi-experiment waarbij de experimentele groep een specifieke interventie ondergaat die vergeleken wordt met een controlegroep.

De onderzoeksgroep bestaat uit 32 leerlingen uit de groepen 2A en 2B van CBS Het Kompas. De leerlingen zijn tussen de 5 en 6 jaar oud. De onderzoekseenheid bestaat uit een experimentele groep van 15 leerlingen (6 jongens en 9 meisjes). De controlegroep bestaat uit 17 leerlingen (8 jongens en 9 meisjes).

Om te onderzoeken of de interventie ook effect heeft gehad op de attitude van de leerlingen ten aanzien van woordenschatonderwijs, heeft er tijdens de nulmeting ook bij de experimentele groep een attitudetest plaatsgevonden.

Na de nulmeting heeft er gedurende vier weken een interventie plaatsgevonden in de experimentele groep. Deze interventie was gericht op de woordenschat bij het thema 'China'. De leerlingen hebben in hun eigen niveaugroepen iedere dag 15 minuten een activiteit aangeboden gekregen, aangepast op hun eigen niveau.

Vervolgens heeft de eindmeting plaatsgevonden waarbij er (op dezelfde manier) een woordenschattest is afgenomen. Bij de experimentele groep is wederom de attitudetest afgenomen om te meten of de inzet van de kleine kring ook daadwerkelijk effect heeft gehad op de attitude van de leerlingen ten opzichte van het woordenschatonderwijs.

5.2 Planning van het onderzoek

Onderdeel	Datum	Deelnemers
Nulmeting	29 jan	Experimentele groep en de controlegroep
Attitude test	29 jan	Experimentele groep
Interventie week 1	4 tot 8 mrt	Experimentele groep
Interventie week 2	11 tot 15 mrt	Experimentele groep
Interventie week 3	18 tot 22 mrt	Experimentele groep
Interventie week 4	25 tot 29 mrt	Experimentele groep
Eindmeting	16 apr	Experimentele groep en de controlegroep
Attitude test	16 apr	Experimentele groep

5.3 Interventie

Tijdens de onderzoeksperiode heeft de experimentele groep een interventie ondergaan. Deze interventie betrof de kleine kring op woordenschat bij het thema 'China'. Iedere week bereidde de leerkracht van de experimentele groep vijf activiteiten voor die in drie niveaus (intensief, basis, verdiept) konden worden uitgevoerd. Eén activiteit was een begeleide activiteit bij de leerkracht, waarbij de leerlingen intensieve instructie van de leerkracht kregen. Tijdens de kleine kring liep de leerkracht één ronde door de klas om waar nodig feedback te geven of ondersteuning te bieden.

Iedere week stond er een onderdeel vanuit het viertaktmodel centraal. De leerkracht moet bij het aanleren van nieuwe woorden met de leerlingen een aantal stappen doorlopen voordat de woorden toegeëigend kunnen worden (Nuft & Verhallen, 2016). In de eerste week werd de voorkennis van de leerlingen geactiveerd, waardoor ze betrokken raakten op de lesstof (voorbewerken). Vervolgens werd de lesstof uitgelegd binnen een bepaalde context (semantiseren). In de derde week stond vooral het inoefenen van de

woorden centraal (consolideren). Ten slotte toetste de leerkracht of de leerlingen de woorden zowel receptief als productief verworven hadden (controleren). In bijlage 1 bevinden zich de activiteiten van de interventie die plaatsvonden tijdens de kleine kring.

5.4 Onderzoeksinstrumenten

Voor de afname van de testen zijn er zelfgemaakte woordenschattesten uitgevoerd. Hier is voor gekozen omdat het alleen de woordenschat naar aanleiding van het aangeboden thema betrof. Het onderzoek was niet gericht op de algehele woordenschat van de leerlingen. Daarnaast is er gebruik gemaakt van een attitudetest die gebaseerd was op een driepuntenschaal.

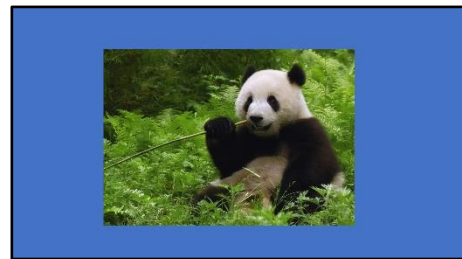
De woorden die in de woordenschattest voorkwamen, bestonden uit de woorden bij het thema die in de klas behandeld zijn. De leerlingen kregen per thema in de klas 10 kernwoorden aangeboden. Deze 10 woorden zijn in de test onderverdeeld in receptieve en productieve woorden. Daarbij is de test aangevuld met 10 receptief geteste woorden en 10 productief geteste woorden die passend waren bij het thema.

Woordenschattest

De woordenschat van de leerlingen is zowel receptief als productief getest. Een leerling moet bij de receptieve woordenschat een woordvorm vanuit de auditieve taal herkennen en er vervolgens de juiste betekenis aan toekennen (Nuft & Verhallen, 2016). De woorden zijn mondeling benoemd, waarna de leerling het desbetreffende plaatje aan moest wijzen.



Bij de productieve woordenschat gaat het om het kunnen produceren van taal (Brink, Heutink & Jacobsen, 2012). Wanneer de leerling een betekenis wil uitdrukken, zal hij het juiste woord moeten opzoeken om het te kunnen gebruiken (Nuft & Verhallen, 2016). Bij de productieve woordenschattest kregen de leerlingen één plaatje te zien (gerelateerd aan het thema) waarbij er aan hen gevraagd werd wat er op het plaatje te zien was.



Attitudetest

De attitudetest is voor en na de nulmeting afgenomen bij de experimentele groep. Omdat deze groep een interventie heeft ondergaan, ontstond de mogelijkheid dat de attitude ten opzichte van het woordenschatonderwijs veranderd was. Er werd gebruik gemaakt van meningvragen gericht op de kleine kring. Omdat de experimentele groep een groep leerlingen op jonge leeftijd betreft, is er gebruik gemaakt van een driepuntenschaal. Wanneer de antwoordschaal een *middenpunt* heeft, krijgt de respondent de mogelijkheid om een neutrale keuze te maken. Dit veronderstelt overigens niet dat de respondent geen mening heeft (Baarda, 2014).

Bij iedere vraag kon de leerling aangeven met welk cijfer uit de puntenschaal de vraag volgens hem of haar correspondeerde.

4. Ik leer graag met andere kinderen nieuwe woorden.		

5.5 Analyse

De data is na de toetsing verwerkt in Excel. Dit geldt voor zowel de woordenschattest als de attitudetest.

Door het berekenen van het gemiddelde per vraag zijn de scores van de experimentele groep en de onderzoeksgroep met elkaar vergeleken. Deze gegevens zijn verwerkt in grafieken die de resultaten duidelijk weergeven.

5.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Dit onderzoek richt zich op het effect van kleine kring op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van twee kleutergroepen. Het gaat hierbij om 32 respondenten waardoor de experimentele groep redelijk groot is wat de validiteit van het onderzoek vergroot.

Er is met opzet gekozen voor zelfontwikkelde woordenschattesten die voortkomen uit de woordenschat bij het thema dat is aangeboden in de klas. Deze test testte cognitieve (verstandelijke) vermogens. Binnen de kleine kring zijn er activiteiten aangeboden ter bevordering van de woordenschat. Doordat deze testen af te nemen, kon er specifiek gekeken worden naar het effect van de kleine kring op de woordenschatontwikkeling.

De woordenschattesten zijn door een docent op de CHE beoordeeld op validiteit. De zelfgemaakte testen zijn gebaseerd op extern gevalideerd testmateriaal. De 'Expressive vocabulary test' (receptieve woordenschat) en de 'Peabody picture vocabulary test' (productieve woordenschat) zijn officiële woordenschattesten wat zorgt voor een vergroting van de validiteit van de test.

Daarnaast is er onderzocht of de kleine kring effect heeft op de attitude ten opzichte van het woordenschatonderwijs. Hierbij is er gebruik gemaakt van een driepuntsschaal. Deze attitudetest bestaat uit meningvragen die gericht zijn op het leren van woorden. Zo hebben de vragen betrekking op het leren in

de grotere kring of in een kleine groep leerlingen. Vanwege de jonge leeftijd van de leerlingen staan er op de puntenschaal gezichtjes die de puntentelling weergeven. Deze test testte affectieve vermogens (gevoel/emoties). Ook de attitudetest is vooraf beoordeeld door een docent op de CHE op validiteit. In bijlage 2 bevindt zich de attitudetest.

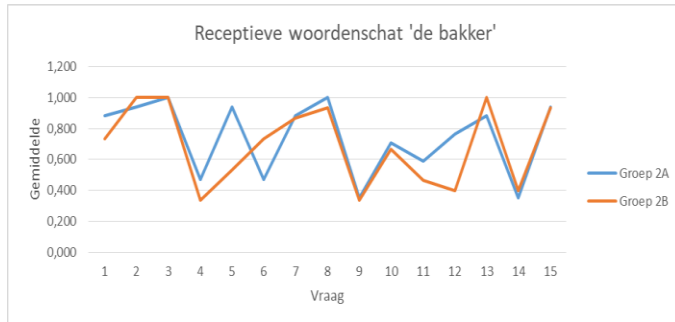
Om de respondenten niet te beïnvloeden, werd er door de testleider geen gebruik gemaakt van non-verbale communicatie (knikken wanneer er antwoord wordt gegeven) (Donk & Lanen, 2016).

De testen zijn individueel afgenomen in een rustige omgeving waardoor de leerlingen zich goed konden concentreren. Ook zijn zowel de nulmeting als de eindmeting door dezelfde testleider afgenomen. Tussen de thema's waarin de woorden werden aangeboden en de testen, zat een periode van twee weken. De tijd tussen het aanbod en de test was dus in beide situaties gelijk.

De betrouwbaarheid is vergroot door naast de experimentele groep een controlegroep in het onderzoek te betrekken waardoor de gegevens van de experimentele groep en de controlegroep met elkaar vergeleken konden worden. De privacy van de respondenten is gewaarborgd doordat namen zijn vervangen door nummers.

Hoofdstuk 6 Resultaten

Om het effect van kleine kring op de woordenschat te kunnen meten, is er een nulmeting en een eindmeting uitgevoerd. Groep 2B is hierin de experimentele groep en groep 2A is de controlegroep.



Figuur 1: score nulmeting receptieve woordenschat

In figuur 1 zijn de gemiddelde scores per vraag van beide groepen zichtbaar gemaakt. Over het algemeen genomen liggen de gemiddelde scores dicht bij elkaar. De gemiddelde score van de receptieve woordenschat van groep 2A is 75% (aantal goed beantwoorde vragen). De gemiddelde score van groep 2B is 69% (aantal goed beantwoorde vragen).



Figuur 2: score nulmeting productieve woordenschat

In figuur 2 wordt duidelijk zichtbaar dat de scores voor de productieve woordenschat verder uit elkaar liggen dan de scores van de receptieve woordenschat (figuur 1). Groep 2A scoort gemiddeld hoger dan groep 2B. Opvallend is dat groep 2B laag scoort op woorden die binnen het thema als kernwoorden zijn aangeboden (4 tot 7). Deze kernwoorden worden in de klas vaak herhaald en gebruikt. Vanuit de analyse wordt duidelijk dat de vragen 10, 14 en 15 waarschijnlijk te moeilijk waren. De totale score van de

productieve woordenschat van groep 2A is 53% en van groep 2A is dit 49%.



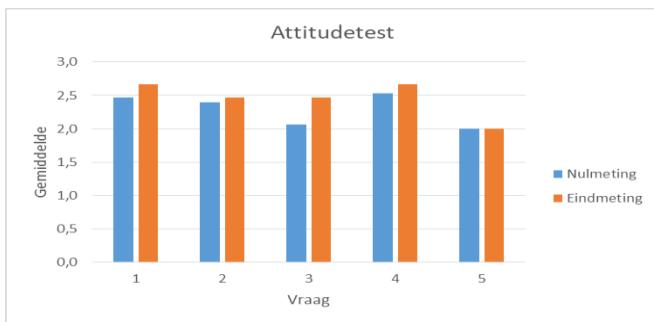
Figuur 3: score eindmeting receptieve woordenschat

In figuur 3 zijn de gemiddelde scores per vraag van beide groepen zichtbaar gemaakt. De beide lijnen in de grafiek maken dezelfde curve. Wel is (in tegenstelling tot figuur 1) te zien dat groep 2B gemiddeld hoger scoort dan groep 2A. Ook is in deze grafiek te zien dat vraag 10 en vraag 14 door te weinig respondenten goed zijn beantwoord. De gemiddelde score van groep 2A is 62% en van groep 2B is dit 72%.



Figuur 4: score eindmeting productieve woordenschat

In figuur 4 zijn de gemiddelde scores per vraag van beide groepen zichtbaar gemaakt. Aan de grafiek is te zien dat het verschil tussen de beide groepen groter is. Lijnen liggen verder uit elkaar. Vraag 8 is opvallend vanwege het verschil tussen de beide groepen. Het begrip 'tangram' werd bij vraag 8 getest. Waarschijnlijk is dit begrip vaker in groep 2B naar voren gekomen. Ook is te zien dat groep 2B hoger scoort op de vragen 7, 9 en 10 wat kernwoorden zijn geweest binnen het thema. De gemiddelde score van de productieve woordenschat van groep 2A is 60% en van groep 2B is dit 75%.



Figuur 5: resultaten attitudetest

In figuur 5 zijn de resultaten van de beide attitudetests weergegeven. De resultaten van de attitudetest zijn afkomstig van groep 2B (experimentele groep). Vraag 1 van de attitudetest had betrekking op het leren van woorden op school. Na de interventie gaven meerdere respondenten aan dat ze veel nieuwe woorden op school leren (meer dan voor de interventie). Er is een duidelijk verschil te zien bij vraag 3: *Ik kan nieuwe woorden aan andere kinderen uitleggen*. Deze vraag had betrekking op de samenwerking. Na de interventie gaven meer respondenten aan hier mee eens te zijn. Ten slotte werd er bij vraag 4 aan de respondenten gevraagd of ze veel nieuwe woorden leerden door het leren in kleine groepjes. Ook hier is te zien dat ten opzichte van de nulmeting meerdere respondenten aangaven het hier mee eens te zijn.

Hoofdstuk 7 Conclusies

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: *'Hoe ontwikkelt zich de woordenschat van de leerlingen uit groep 2 van het CBS Het Kompas, bij de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm?'*

Vanuit de resultaten kan er geconcludeerd worden dat de experimentele groep met toepassing van de kleine kring een vooruitgang laat zien op de woordenschatontwikkeling. Het gaat hierbij om een sterkere vooruitgang dan in de controlegroep, ook al zijn die verschillen gering.

Het verschil tussen experimentele en controlegroep is zichtbaar bij zowel de

receptieve als de productieve woordenschat. Daar waar het gemiddelde van de experimentele groep bij de nulmeting onder het gemiddelde van de controlegroep lag, stijgt deze bij de eindmeting boven de controlegroep uit.

De experimentele groep scoort (ten opzichte van zichzelf) beduidend beter op de productieve woordenschat na de toepassing van de interventie. Dit blijkt uit de totale score van de nulmeting en van de eindmeting.

De resultaten wijzen ook uit dat de experimentele groep beter scoort op de receptieve en de productieve kernwoorden die in de klas zijn aangeboden. In de experimentele groep zijn de woorden aangeboden in de kleine kring en in de controlegroep in de grote kring.

De hypothese die voor het onderzoek werd gesteld was: *Op langere termijn zal de woordenschat van de leerlingen die activiteiten aangeboden hebben gekregen in de kleine kring, sterker ontwikkelen ten opzichte van de groep leerlingen die woordenschat aangeboden hebben gekregen binnen de grote kringactiviteiten.*

De hypothese kan gedeeltelijk worden bevestigd. Er zijn weliswaar verschillen te zien in de resultaten en de woordenschat van de experimentele groep is na interventie inderdaad sterker gestegen dan in de controlegroep. De kernwoorden die zijn aangeboden in beide groepen bekliven beter bij de experimentele groep dan bij de controlegroep. Echter zijn de verschillen tussen beide groepen zeer gering. Mogelijk is de onderzoeksperiode te kort geweest om een significant verschil aan te kunnen tonen. Mogelijk is er bij vervolgonderzoek over een langere onderzoeksperiode meer verschil te zien.

Hoofdstuk 8 Discussie

8.1 Theoretische evaluatie

Zoals al eerder in de literatuurparagraaf is beschreven, is volgens Tellings & Coppens (2016) de beste benadering voor het leren van nieuwe woorden, een combinatie van uitleg (door de leerkracht) en het herhaaldelijk zien, horen en gebruiken van woorden. Deze benadering werd beoogd tijdens de uitvoering van de interventie. De leerlingen van de experimentele groep kregen één keer per week uitleg van de leerkracht op niveau. De rest van de dagen deden de leerlingen activiteiten in hun eigen niveaugroepen. Vanuit het praktijkonderzoek is bevestigd dat het herhaaldelijk zien, horen en gebruiken van de woorden tijdens de kleine kring een positief effect heeft op de woordenschat.

Het viertaktmodel van Nuft & Verhallen (2016), realiseert volgens Leerdam (2014) verschillende doeleinden. Het woordenschatonderwijs wordt verbeterd, geïntensiveerd, en aantrekkelijker gemaakt. Door de stappen (voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren) te doorlopen, kan er vanuit worden gegaan dat een leerling de aangeboden woorden kent. De in dit onderzoek gepleegde interventie is gebaseerd op de stappen van het viertaktmodel.

De resultaten van het praktijkonderzoek bevestigen de theorie die de basis vormt van het viertaktmodel. De experimentele groep scoorde hoger op de productieve kernwoorden die in de klas zijn aangeboden. Mogelijk komt dit door de activerende activiteiten die de productieve woordenschat uitlokte.

8.2 Zakelijke evaluatie

Omdat de verschillen van de resultaten klein zijn, is er geen T-test uitgevoerd. Waarschijnlijk heeft de interventie te kort plaatsgevonden om echt verschil te kunnen meten. De interventie heeft slechts bij één thema plaatsgevonden.

Bij de resultaten zijn er 'uitschieters' naar beneden te zien. Deze vragen betreffen woorden die in het thema aan bod gekomen kunnen zijn. Omdat niet in iedere klas dezelfde onderwerpen worden besproken, liggen deze resultaten verder uit elkaar. Opvallend waren de woorden die als kernwoorden (in beide klassen) aangeboden zijn. Deze zijn na de interventie door de experimentele groep beter beantwoord. De woorden zijn in de experimentele groep aangeboden in de kleine kring en in de controlegroep in de grote kring. Mogelijk zou het verschil kunnen komen doordat de experimentele groep activerende activiteiten op niveau aangeboden heeft gekregen. Om hier concreet een antwoord op te kunnen geven, zou hier verder onderzoek naar nodig zijn. Er zouden daarbij dan alleen kernwoorden getest moeten worden.

De validiteit van dit onderzoek kan ter discussie worden gesteld, omdat de nulmeting en de eindmeting hebben plaatsgevonden na afloop van een verschillend thema. De nulmeting vond plaats na het thema 'de bakker' en de eindmeting vond plaats na het thema 'China'. Mogelijk kunnen de woorden van het ene thema makkelijker zijn of al meer bekend zijn bij de leerlingen wat de validiteit van de resultaten beïnvloedt.

Daarnaast is er tussen de beide thema's een wisseling geweest van leerkracht in de experimentele groep. Omdat leerkrachten een eigen stijl en manier van lesgeven hebben, zouden de resultaten hier mogelijk door beïnvloed kunnen zijn.

In de derde plaats zijn de experimentele groep en de controlegroep slechts gedeeltelijk met elkaar te vergelijken. De leerlingen hebben weliswaar dezelfde leeftijd maar het niveau van de beide groepen verschilt. Van te voren is er al geconcludeerd dat de controlegroep een hogere woordenschat heeft dan de experimentele groep.

Ten slotte is de onderzoeksperiode relatief kort geweest. Voor de betrouwbaarheid van

het onderzoek zou er naast een nulmeting en eindmeting ook een tussenmeting plaats moeten vinden. Deze drie metingen zouden dan met elkaar vergeleken kunnen worden. Het advies voor een vervolgonderzoek is dan ook dat er naast de nul- en eindmeting ook een tussenmeting plaatsvindt om de resultaten te kunnen vergelijken.

8.3 Vervolg vragen

Vanuit dit onderzoek zijn er een aantal vragen naar voren gekomen die in mogelijke vervolgonderzoeken zouden kunnen worden beantwoord.

Zoals al eerder beschreven werden de kernwoorden door de experimentele groep beter beantwoord. Er zijn echter te weinig resultaten om hier concreet iets over te kunnen zeggen. Daarom is het wenselijk om hier verder onderzoek naar te doen. *‘Zorgt de toepassing van de kleine kring over een langere periode voor een betere woordenschat verwerving en attitude ten aanzien van woordenschatonderwijs?’*

Tijdens de interventie zijn de leerlingen van de experimentele groep verdeeld in niveaugroepen (intensief, basis en verdiept). Op niveau zijn er activiteiten aangeboden. Volgens Blok, 2014 zou het werken in homogene groepen leiden tot instandhouding van de niveauverschillen. Deze interessante kwestie leidt tot een vervolgvraag: *‘Hoe ontwikkelt zich de woordenschat van de individuele leerlingen per niveaugroep van het CBS Het Kompas, bij de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm?’*

Zorgt de toepassing van de kleine kring voor de instandhouding van de niveauverschillen? Of leidt die juist tot betere prestaties? Tijdens de nulmeting en de eindmeting is er bij de experimentele groep een attitudetest afgenomen. Eén van de vragen van de test had betrekking op de samenwerking. De kinderen scoorden bij de eindmeting hoger dan bij de nulmeting. Vanuit de literatuur wordt gesteld dat coöperatieve werkvormen een positief effect hebben op de

samenwerking tussen kinderen. Deze samenwerking stond centraal tijdens de interventie. In een vervolgonderzoek zou deze samenwerking kunnen worden onderzocht. Dat leidt tot de vraag: *‘Hoe ontwikkelt de samenwerking zich tussen leerlingen van het CBS Het Kompas, bij de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm?’*

Hoofdstuk 9 Aanbevelingen

Met dit onderzoek hoopte ik CBS Het Kompas de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm aan te kunnen bevelen.

De kleuterleerkrachten van het Kompas waren op zoek naar een effectieve vorm van de kleine kring. De toepassing van coöperatieve werkvormen daarbij was gewenst vanuit de school. Deze inbreng van de werkplek heb ik vormgegeven in dit onderzoek naar de effecten van de kleine kring in de vorm van een circuit. De interventies die zijn bedacht, zijn ook door één van de kleuterleerkrachten uitgevoerd en voorzien van feedback. Nadat de data-analyse had plaatsgevonden zijn de gegevens allereerst besproken met de IB-er van Het Kompas. Vanuit de resultaten van het onderzoek is (voor de korte termijn) afgesproken om de kleine kring te blijven inzetten. Daarbij ontstaat de mogelijkheid dat er op de langere termijn nogmaals een meting plaats kan vinden. Deze meting zal vanwege een langere onderzoeksperiode dan een betrouwbaarder beeld geven over het effect van de kleine kring op de woordenschat van de leerlingen dan in het huidige onderzoek. Om de resultaten ook met de onderbouwleerkrachten te bespreken, is er ruimte gemaakt voor de presentatie van de onderzoeksresultaten in één van de vergaderingen.

Vanuit de onderzoeksresultaten zijn er (kleine) positieve verschillen in de resultaten te zien na de toepassing van de kleine kring in een circuit-vorm. Omdat de verschillen resultaten klein zijn, kan er nog niet met zekerheid

worden gezegd dat de kleine kring het beoogde effect heeft. Ik zou dan ook aanbevelen om bij een vervolgonderzoek een langere onderzoeksperiode te hanteren, waarin een tussenmeting extra informatie zou kunnen opleveren.

Echter zijn er tijdens het onderzoek niet alleen harde data verzameld. Er zijn ook verschillen geobserveerd voor wat betreft de zelfstandigheid van de leerlingen en de samenwerking tussen de leerlingen. Dit zijn belangrijke voorwaarden voor de overgang van groep 2 naar groep 3. In de experimentele groep bij toepassing van de kleine kring was een grote zelfstandigheid en een sterke samenwerking zichtbaar tussen de leerlingen en toonden zij een grote mate van betrokkenheid (en plezier) op de activiteit. Betrokkenheid en plezier zijn voorwaardelijk voor leren. Alle bevindingen worden meegenomen door de school om te bepalen of inzet van kleine kring bij woordenschatontwikkeling en attitudeversterking gewenst en noodzakelijk is en in de werkwijze van de school zal worden opgenomen.

Het uitvoeren van dit onderzoek en de bijbehorende interventie en de beschrijving van de resultaten van dit onderzoek schetsen een positief beeld over de inzet van de kleine kring in het kader van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen van groep 2 van CBS het Kompas. Daarmee wordt de titel van dit onderzoek onderstreept: dat een kleine kring toch groot kan zijn...! De toepassing van de kring in circuit-vorm wordt dan ook aanbevolen aan de leerkrachten van CBS Het Kompas.

Literatuurlijst

Blok, H. (2004). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <http://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616353>

Boer, J., & Preuter, H. (2015). *Bevorderende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van zelfstandig werken bij leerlingen op de basisschool*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/Bachelorthesis%20Boer%203682900%20Preuter%203649997.pdf>

Bogarts, I. (2017). *Onderzoek naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid bij leerlingen van de basisschool*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:82d13607-2a10-4f37-882c-98ddebeb2d90

Burns, A., & De Silva Joyce, H. (2015). *Teachers' voices 8: Explicitly supporting reading and writing in the classroom*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/research_reports/teachers_voices/Teachers_voices_8.pdf#page=15

Ceunen, M. (z.j.). *Creatief aan de slag met spreek- en luistervaardigheid*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/24/hsnbundel-24_1005.pdf

Driessen, G. (2015). *De wankel empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <https://www.ingentaconnect.com/contentone/aup/mem/2015/00000090/00000003/art00002?crawler=true&mimetype=application/pdf>

Jansen van Rosendaal, B. (2018). *Differentiatie bij begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 20 mei 2019, van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/66775/Jansen%20van%20Rosendaal%2C%20Brechtje-s1449540-MA%20Thesis%20PEDA-2018.pdf?sequence=1>

Leerdam, A. (2014). *Het effect van de woordenschatdidactiek Met Woorden in de Weer op de passieve woordenschat van kinderen van 10-13 jaar met een taalontwikkelingsstoornis*. Geraadpleegd op 25 april 2019, van <file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/A.%20van%20Leerdam%20-%20Masterthesis%20-%2010%20juli%202014.pdf>

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98, 209. Geraadpleegd op 12 februari 2019, van https://www.researchgate.net/profile/Johnmarshall_Reeve/publication/228613326_What_Teachers_Say_and_Do_to_Support_Students'_Autonomy_During_a_Learning_Activity/links/09e4150b4d41246386000000/What-Teachers-Say-and-Do-to-Support-Students-Autonomy-During-a-Learning-Activity.pdf

Schalkers, K. (2014). *Zelfsturend leren op traditionele en innovatieve basisscholen en de factoren die dit bevorderen dan wel belemmeren*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/Masterthesis%20Schalkers%203380122.pdf>

SVWPrimairOnderwijs. (2019). *Passend onderwijs*. Geraadpleegd op 1 april 2019, van <https://www.swvamsterdamdiemen.nl/wat-is-passend-onderwijs>

Teeuwen, B. (2016). *Datagebruik voor instructie in het basisonderwijs in relatie tot lesgeefervaring*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van

file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/Masterthesis%20Teeuwen%205626005%20(3).pdf

Tellings, A., & Coppens, K. (2016). *Hoe kinderen woorden leren*. Apeldoorn: Garant.

Terwel, J. (1994). *Samen onderwijs maken. Over het ontwerpen van adaptief onderwijs*. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/10833/ORATIEJT2drukker180607.pdf?sequence=1>

Tilema, M. (2013). *Coöperatief leren. Samen werken, samen leren!* Geraadpleegd op 22 februari 2019, van <file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/OLB%20102024%20Tillema,%20Margreet%20scriptie.pdf>

Tuinhout, M., van der Veen, C., & Hofma, R. (2016). Mindmappen met kleuters. Effect op begrijpend luisteren en woordenschat. *De Wereld van het Jonge Kind*, 43(10), 22-25.

Van Aalst, H., & Kok, J. M. (2004). Het nieuwe leren. *Jeugd in School en Wereld*, 89, 11-15. Geraadpleegd op 25 februari 2019, van <http://edepot.wur.nl/108928>

Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. *Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie*, 22, 6-15. Geraadpleegd op 22 februari 2019, van https://www.studioglobo.be/sites/default/files/bijlage_3_interview_met_m._vansteenkiste_caleidoscoop.pdf

Van den Branden, K. (2011). Woordenschatonderwijs in een schooltaalbeleid. *Tijdschrift Taal*, 2, 6-13. Geraadpleegd op 12 februari 2019, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/2.4-woordenschatonderwijs-in-een-schooltaalbeleid.pdf>

Van den Brink, H. B., Heutink, J., & Jacobsen, D. M. (2012). *Het effect van het aanleren van*

versjes op de woordenschat en het werkgeheugen van kleuters. Geraadpleegd op 26 maart 2019, van

[file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/Bachelorthesis%20Brink,%20HB%20van%20den-3482332%20en%20Heutink,%20J-3789365%20en%20Jacobsen,%20D-3499367%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Harm%20Jan/Downloads/Bachelorthesis%20Brink,%20HB%20van%20den-3482332%20en%20Heutink,%20J-3789365%20en%20Jacobsen,%20D-3499367%20(1).pdf)

Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2016). *Met woorden in de weer*. Bussen: Coutinho.

Van der Veen, T., & Van der Wal, J. (2012). *Van Leertheorie naar onderwijspraktijk*. Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.

Veenman, S. (2011). *Coöperatief leren*. Geraadpleegd op 22 februari 2019, van https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/13345089/coOperatief_leren.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550842072&Signature=pneLbihnwE2AB3IPL42HZDgPQO8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCooperatief_leren.pdf

Vugt, J. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.

Bijlage 1: Activiteiten interventie

Interventie week 1

Activiteit 1: (juf) Interactieve praatplaat	Uitleg De woorden van het nieuwe thema 'China' worden aan de hand van een interactieve praatplaat besproken. De leerlingen kunnen vertellen wat ze zien. Vervolgens kan er op de sterren worden geklikt om meer plaatjes van dit woord te zien. De leerkracht vertelt er iets bij. Wanneer er materialen zijn om te laten zien wordt het voor de kinderen nog 'levendiger'. Niveaus De woorden die worden besproken zijn allemaal hetzelfde. Het gesprek en de vragen die de leerkracht stelt, zijn op een ander niveau. Benodigdheden Interactieve praatplaat en mogelijk Chinese spullen.
Activiteit 2: Memory	Uitleg De leerlingen spelen het spel memory met de woordkaarten van het thema China. Wanneer ze het woord kennen, benoemen ze wat ze zien. Als ze klaar zijn, worden de kaarten weer geschud en begint het spel opnieuw. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 10 woordkaarten van het thema. Deze zijn herkenbaar omdat ze voorin de klas hangen. <u>Basis:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Benodigdheden: Memorykaartjes op verschillende niveaus.
Activiteit 3: Bee-bot	Uitleg Om de beurt pakken de leerlingen een kaartje uit de stapel. Eén van de andere leerlingen leidt de Bee-bot naar hetzelfde kaartje op de Bee-bot-mat. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 10 woordkaarten van het thema. Deze zijn herkenbaar omdat ze voorin de klas hangen. <u>Basis:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Benodigdheden Bee-bot, Bee-bot-mat, plaatjes voor in de mat en losse kleine kaartjes.
Activiteit 4: Karakters in zand	Uitleg De leerlingen leren dat de mensen in China met andere tekens schrijven dan wij. Ook leren ze dat we dit 'karakters' noemen. Ze schrijven de karakters in het zand. Niveaus <u>Intensief:</u> De leerlingen tekenen met hun vinger de karakters in het zand.

	<u>Basis:</u> De leerlingen tekenen met hun vinger de karakters in het zand. Vervolgens zoeken ze de eerste letter van het Nederlandse woord op en leggen ze deze ernaast. <u>Verdiept:</u> De leerlingen tekenen met hun vinger de karakters in het zand. Vervolgens zoeken ze de Nederlandse letters van het woord op en leggen ze het woord ernaast. Zo hebben ze het Chinese karakter en de Nederlandse letters gemaakt. Benodigdheden Zandlaatzjes, kaartjes met karakters en woorden en letters.
Activiteit 5: Samen pagode versieren	Uitleg De leerlingen leren wat een pagode is door verschillende afbeeldingen hiervan te zien en deze vervolgens in kleine groepjes na te maken. Ook leren de kinderen echt samen te werken omdat ze samen keuzes moeten gaan maken. Er liggen grote lege pagodes die de leerlingen mogen gaan versieren in groepjes van 2 en 3. Er worden per niveau verschillende eisen gesteld. Op deze manier kunnen de kinderen niet zelf aan de slag gaan, maar moeten ze overleggen. De leerkracht deelt de groepjes van te voren in. Niveaus <u>Intensief:</u> Op de punten van het dak, mag maar één kleurbol komen (plakkers). Het dak wordt ingekleurd met potloden. De kinderen kiezen één kleur om het in te kleuren. De balken van de pagode worden met stift ingekleurd. De kinderen kiezen voor de kleur bruin of zwart. <u>Basis:</u> Op de punten van het dak, mag maar één kleurbol komen (plakkers). Het dak moet een patroon krijgen van 3 verschillende kleuren met potlood. De balken van de pagode worden met stift ingekleurd. De kinderen kiezen voor de kleur bruin of zwart. <u>Verdiept:</u> Op de punten van het dak, mag maar één kleurbol komen (plakkers). Het dak moet een patroon krijgen van 3 verschillende kleuren met potlood. De balken van de pagode worden met stift ingekleurd. De kinderen kiezen voor de kleur bruin of zwart. Benodigdheden Pagode A3, twee kleurenballen (plakkers), bak met potloden en een bruine en zwarte stift

Interventie week 2

Activiteit 1: (juf) Mindmappen	Uitleg De leerlingen ordenen de kennis over China door het maken van een mindmap met de leerkracht. De mindmap is geordend in vier subgroepen: <u>eten</u> (rijst, eetstokjes, kroepoek, wok etc.), <u>mensen</u> (chinees, keizer etc.) <u>bouwen</u> (Chinese muur, pagode etc.) en <u>dieren</u> (panda → bamboe, tijger etc. De kennis kan worden geordend binnen deze vier subgroepen. Ook kan er een subgroep aan toe worden gevoegd. Naast de taal die de leerkracht gebruikt door de woorden op te schrijven, zijn kleur en tekeningen belangrijk. De leerlingen kunnen tekeningen maken bij de woorden die worden opgeschreven. De woorden worden geschreven in dezelfde kleur als het woord van de subgroep. Wanneer er boekjes beschikbaar zijn over het thema China, kan hier informatie uit worden gehaald die ook in de mindmap verwerkt kan worden. Niveaus Het maken van een mindmap is voor iedere groep de opdracht. Het gesprek en de vragen die de leerkracht stelt, zijn op een ander niveau. Benodigdheden A3 mindmap, kleurtjes en mogelijk Chinese boeken.
Activiteit 2: Memory	Uitleg De leerlingen spelen het spel memory met de woordkaarten van het thema China. Wanneer ze het woord kennen, benoemen ze wat ze zien. Als ze klaar zijn, worden de kaarten weer geschud en begint het spel opnieuw. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 10 woordkaarten van het thema. Deze zijn herkenbaar omdat ze voorin de klas hangen. <u>Basis:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Benodigdheden: Memorykaartjes op verschillende niveaus.
Activiteit 3: Woorden vissen	Uitleg Eén van de leerlingen heeft het kaartje van de 'kiezer' om zijn of haar nek hangen. Hij of zij mag het woord noemen van het kaartje wat de 'visser' mag gaan vissen. Belangrijk is dat het kind gebruikt maakt van de productieve woordenschat (niet wijzen, maar benoemen). Een andere leerling heeft het kaartje van de 'visser' om zijn of haar nek hangen. Hij of zij mag met de hengel het kaartje vissen. Wanneer het kaartje goed is gevangen, mag de kiezer een kruisje zetten achter het woord dat gevangen is. De leerlingen wisselen na één ronde de kaartjes om. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 5 themawoorden. Bij één van de andere activiteiten behandelen ze de andere 5 themawoorden. <u>Basis:</u> Spelen het spel met de 10 themawoorden.

	<u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Benodigdheden Themakaartjes, hengel, stift, afstreekkaart.
Activiteit 4: Waaier vouwen	Uitleg De leerlingen maken een waaier met Chinese karakters erop. Niveaus <u>Intensief:</u> De leerlingen maken kennis met de begrippen 'waaier' en 'karakter' door de karakters te tekenen en er vervolgens een waaier van te vouwen. <u>Basis:</u> De leerlingen maken kennis met de begrippen 'waaier' en 'karakter' door de karakters te tekenen en er vervolgens een waaier van te vouwen. <u>Verdiept:</u> De leerlingen maken kennis met de begrippen 'waaier' en 'karakter' door de karakters te tekenen en er vervolgens een waaier van te vouwen. Benodigdheden Rood papier, krijt, bloemenstempel.
Activiteit 5: Wie ben ik?	Uitleg De leerlingen spelen 'wie ben ik?' met de themawoorden. Eén van de leerlingen zet de groene strook op zijn/haar hoofd en de andere leerlingen plakken er een kaartje op (magnetisch plakband). Door vragen te stellen, komt het kind erachter wat voor woord hij/zij op zijn/haar hoofd heeft. Niveaus <u>Intensief:</u> De kinderen spelen het spel met 5 themawoorden. Eventueel zouden de andere kinderen ook tips kunnen geven (bijvoorbeeld: je bent een dier). <u>Basis:</u> De kinderen spelen het spel met de 10 themawoorden. <u>Verdiept:</u> De kinderen spelen het spel met extra woorden. Benodigdheden Groene strookhoed, themakaartjes.

Interventie week 3

Activiteit 1: (juf) Bingo	Uitleg De leerlingen herkennen zelfstandig de themawoorden door Bingo te spelen. De leerkracht trekt een kaartje van de stapel en benoemt het woord. De leerlingen zetten een kruisje als dit woord op hun Bingokaart staat. Een volle kaart betekent Bingo en dan krijgt het kind een sticker. Niveaus <u>Intensief:</u> De Bingokaarten bestaan alleen uit de themawoorden. <u>Basis:</u> De Bingokaarten bestaan uit de themawoorden en extra woorden die in het thema aan bod zijn gekomen. <u>Verdiept:</u> De leerkracht benoemt niet het woord wat getrokken is, maar geeft een omschrijving. Bijvoorbeeld: Op dit kaartje staat een dier wat graag bamboe lust (panda). Benodigdheden Bingokaarten, kaartjes om te trekken, stiften en stickers
Activiteit 2: Woorden zoeken	Uitleg De leerlingen spelen het spel woordzoeken met de woordkaarten van het thema China. Een van de leerlingen noemt een woord van het thema wat op de (Bee-Bot)mat te zien is. Ze bedenken het woord dus zelf. Deze leerling heeft een kaartje om zijn of haar nek waar 'kiezer' op staat. Twee andere leerlingen hebben een vliegenmepper (o.i.d.) in hun handen en slaan op het woord zodra ze het zien. Na één keer worden de rollen omgewisseld. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 10 woordkaarten van het thema. Deze zijn herkenbaar omdat ze voorin de klas hangen. <u>Basis:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd die passend zijn bij het thema. <u>Verdiept:</u> De 'kiezer' noemt niet het woord, maar geeft er een omschrijving van. De leerlingen die met een vliegenmepper in hun handen staan, moeten bij het slaan op het woord ook het woord benoemen. Benodigdheden: Mat met woordplaatjes, kaartje van de kiezer, twee vliegenmeppers (of iets anders).
Activiteit 3: Woorden vissen	Uitleg Eén van de leerlingen heeft het kaartje van de 'kiezer' om zijn of haar nek hangen. Hij of zij mag het woord noemen van het kaartje wat de 'visser' mag gaan vissen. Belangrijk is dat het kind gebruikt maakt van de productieve woordenschat (niet wijzen, maar benoemen). Een andere leerling heeft het kaartje van de 'visser' om zijn of haar nek hangen. Hij of zij mag met de hengel het kaartje vissen. Wanneer het kaartje goed is gevangen, mag de 'kiezer' een kruisje zetten achter het woord dat gevangen is. De leerlingen wisselen na één ronde de kaartjes om. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 5 themawoorden (groen). Bij één van de andere activiteiten behandelen ze de andere 5 themawoorden. <u>Basis:</u> Spelen het spel met de 10 themawoorden (groen en geel). <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd (geel en blauw).

	Benodigdheden Themakaartjes, vis- of kieskaartje, hengel, stift, afstreekkaart.
Activiteit 4: Chinese muur bouwen	Uitleg De kinderen bouwen met blokjes of kapla de Chinese muur na. Zoals je op de echte muur ook kunt lopen, moet dat op deze Chinese muur ook mogelijk zijn (door kleine poppetjes). Om spel uit te lokken (productieve woordenschat), mogen de leerlingen met de poppetjes op de Chinese muur spelen. Niveaus Alle niveaugroepjes werken aan de bouw van de Chinese muur. Het gaat er bij deze activiteit vooral om dat ze het themawoord 'Chinese muur' zien en ervaren. Het 'spel' wordt hierbij ingezet. Benodigdheden Blokjes, kapla, tussenschotjes, poppetjes.
Activiteit 5: Wie ben ik?	Uitleg De leerlingen spelen 'wie ben ik?' met de themawoorden. Eén van de leerlingen zet de groene strook op zijn/haar hoofd en de andere kinderen plakken er een kaartje op (magnetisch plakband). Door vragen te stellen, komt het kind erachter wat voor woord hij/zij op zijn/haar hoofd heeft. Wanneer nog niet goed lukt, mogen de andere leerlingen ook tips geven. Niveaus <u>Intensief:</u> De leerlingen spelen het spel met 5 themawoorden. <u>Basis:</u> De leerlingen spelen het spel met de 10 themawoorden. <u>Verdiept:</u> De leerlingen spelen het spel met extra woorden. Benodigdheden Groene strookhoed, themakaartjes.

Interventie week 4

Activiteit 1: (juf) Verhaal maken	Uitleg De leerlingen gebruiken hun productieve woordenschat door met elkaar een verhaal te maken over de woorden van het thema. De leerkracht leest het begin van het verhaal van Ping en Lin in China voor. <i>‘Ping en Lin wonen in China. Het liefst spelen ze samen buiten. Als ze een eindje gelopen hebben, zien ze opeens...’</i> Om de beurt trekken de leerlingen een kaartje van de stapel en maken het verhaal een stukje langer. Om de leerlingen op weg te helpen kan de leerkracht zelf het eerste kaartje pakken en het verhaal een stukje langer maken. De leerkracht schrijft het verhaal op. Mogelijk kan dit verhaal later in de ‘grote kring’ worden voorgelezen. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 5 themawoorden. Bij één van de andere activiteiten behandelen ze de andere 5 themawoorden. <u>Basis:</u> Spelen het spel met de 10 themawoorden. <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Daarnaast zit het niveauverschil in de eisen die er gesteld worden aan het vormen van een verhaal en het gebruik van de passieve woordenschat. Benodigdheden Kaartjes op niveau, pen, verhaalblad.
Activiteit 2: Woorden zoeken	Uitleg De leerlingen spelen het spel woordenzoeken met de woordkaarten van het thema China. Een van de leerlingen noemt een woord van het thema wat op de (Bee-Bot)mat te zien is. Ze bedenken het woord dus zelf. Dit kind heeft een kaartje om zijn of haar nek waar ‘kiezer’ op staat. Twee andere kinderen hebben een vliegenmepper (o.i.d.) in hun handen en slaan op het woord zodra ze het zien. Na één keer worden de rollen omgewisseld. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 10 woordkaarten van het thema. Deze zijn herkenbaar omdat ze voorin de klas hangen. <u>Basis:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd die passend zijn bij het thema. <u>Verdiept:</u> De ‘kiezer’ noemt niet het woord maar geeft er een omschrijving van. De kinderen die met een vliegenmepper in hun handen staan, moeten bij het slaan op het woord ook het woord benoemen. Benodigdheden Mat met woordplaatjes, kaartje van de kiezer, twee vliegenmeppers (of iets anders).
Activiteit 3: Woorden omschrijven	Uitleg De leerlingen gebruiken de productieve woordenschat door een omschrijving te geven van de woorden waarbij het andere kind moet raden welk plaatje het is. De leerlingen worden door de leerkracht ingedeeld in groepjes van twee of drie. De leerlingen plaatsen een tussenschotje zodat het plaatje door de andere leerlingen niet gezien kan worden. Eén leerling pakt een plaatje van de stapel en geeft hier een omschrijving van. Door het hulpkaartje te gebruiken kan de leerling een goede omschrijving geven. Dit hulpkaartje

	geeft voorbeelden van de verschillende omschrijvingen die je kunt geven (kleur, vorm, dier, mens, plant (boom)). Als het kaartje goed geraden is, wisselen de beurten. Niveaus <u>Intensief:</u> Spelen het spel met de 5 themawoorden. Bij één van de andere activiteiten behandelen ze de andere 5 themawoorden. <u>Basis:</u> Spelen het spel met de 10 themawoorden. <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Benodigdheden Hulpkaartjes, tussenschotjes, woordkaarten
Activiteit 4: Bingo met de dobbelsteen	Uitleg De leerlingen gebruiken de productieve woordenschat door met elkaar Bingo te spelen. Bingo is al eerder in de kleine kring gespeeld, waarbij het een activiteit bij de leerkracht was. In deze kleine kring spelen de leerlingen dit zelfstandig. Op een vel staan de woordkaarten met een dobbelsteengetal, letter of kleur. Om de beurt gooien de leerlingen met de dobbelstenen. De ene ronde met de kleurendobbelsteen en de andere ronde met de cijferdobbelsteen. Ze zien welk plaatje past bij de kleur of het getal. Hebben ze dit plaatje op hun eigen bingokaart staan, dan zetten ze hier een kruisje op. Niveaus <u>Intensief:</u> De leerlingen spelen het spel met alle woorden van het thema. <u>Basis:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Ook wordt er een extra dobbelsteen toegevoegd. <u>Verdiept:</u> Een aantal extra kaarten wordt aan het spel toegevoegd. Ook wordt er een extra dobbelsteen toegevoegd. Benodigdheden Bingokaarten, stiften, stickers, dobbelstenen, blad met woordkaarten.
Activiteit 5: Kwartet	Uitleg De leerlingen spelen kwartet met de themawoorden. Doordat ze aan andere leerlingen kaarten moeten vragen, zullen ze hierbij de productieve woordenschat moeten gaan gebruiken. In dit spel bestaat een kwartet uit 3 kaartjes van dezelfde kleur. De plaatjes behoren tot dezelfde categorie. Alle leerlingen starten met 3 kaarten. Wanneer het spel afgelopen is, worden de kaarten gehusseld en opnieuw verdeeld. Niveaus Alle leerlingen spelen het spel kwartet. De woorden die in het spel voorkomen zijn de themawoorden en evt. andere woorden die tijdens het thema voorbij zijn gekomen. Benodigdheden Kwartetkaartjes, kwartetplankjes en een duidelijke plaats voor de 'pot'.

Bijlage 2: Attitudetest

1. Ik leer op school veel nieuwe woorden.		
		

2. Ik vind het leuk om nieuwe woorden te leren in de grote kring.		
		

3. Ik kan nieuwe woorden aan andere kinderen uitleggen.		
		

4. Ik leer graag met andere kinderen nieuwe woorden.		
		

5. Ik kies graag voor de lees-en schrijfhoek.		
		