

Werken aan diepe woordkennis bij kleuters

Een onderzoek naar het ontwikkelen van de diepe woordkennis in groep 0, 1, 2

Katholieke Pabo Zwolle

Sharony Gabriëlle Smid
Willem Lodewijklaan 111
8448 PH Heerenveen
S.Smid@kpz.nl
Studentnummer: 911029002

Rooms Katholieke Jenaplanschool de Phoenix, Zwolle
BOA: J. Buist
Bachelorthesisbegeleider: G.J. Meijer

16 augustus 2016

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn bachelor thesis over het ontwikkelen van diepe woordkennis bij leerlingen uit groep 0,1,2. Dit onderzoek is uitgevoerd op de Rooms Katholieke Jenaplanschool de Phoenix, te Zwolle. Voorafgaand aan dit onderzoek, had ik nog weinig kennis en ervaring betreffende dit specifieke aspect van de woordenschatdidactiek. Gedurende dit onderzoek is mijn interesse nog meer gegroeid en heb ik veel geleerd over de wijze waarop de ontwikkeling van diepe woordkennis gestimuleerd kan worden bij jonge leerlingen.

Dit onderzoek heb ik persoonlijk ervaren als een zoektocht. Het was zeker niet eenvoudig om de theorie en literatuur samen te laten smelten tot een passende aanpak. Af en toe tastte ik hierdoor in het duister. Ik heb het geluk dat er mensen om mij heen zijn die mij het vertrouwen gaven in mijn kennis en vaardigheden, maar vooral in mijzelf. Doordat deze mensen voor mij klaar stonden, heb ik de ruimte mogen ervaren om vragen te stellen. Vragen die mij hebben geholpen om situaties en ervaringen vanuit een ander perspectief te zien en om kennis te vergaren. Kennis is als licht dat terugkaatst uit onze ervaringen en ik ben ontzettend dankbaar dat er zoveel mensen hun ervaringen met mij hebben willen delen.

Graag wil ik dan ook mijn dank uiten naar deze mensen. Dankzij jullie is dit onderzoek iets geworden om met trots op terug te kijken. Allereerst bedank ik Priscilla van der Brug en Jeroen Buist voor de mogelijkheid om het onderzoek in de praktijk uit te voeren. Zij hebben binnen hun inspirerende begeleiding, veel ideeën aangedragen, maakten tijd vrij en stonden open voor veranderingen binnen de klas. Ook de Koele Kikkers, de klas waar het onderzoek is uitgevoerd wil ik bedanken. Door hun inzet en enthousiasme kijk ik met een glimlach terug op dit onderzoek. Daarnaast wil ik in het bijzonder Gert-Jan Meijer en Mirthe Jansman bedanken. Zij hebben mij vanuit de opleiding goede begeleiding gegeven en tijdens consultatiemomenten zich echt verdiept in mijn onderzoek. De bruikbare tips, waardevolle gesprekken en bruikbare feedback, is waar ik hun erg dankbaar voor ben. Mijn speciale dank gaat uit naar mijn ouders, zusjes en mijn twee beste vrienden, voor de steun die zij mij tijdens mijn studie hebben gegeven. Dankzij hun ben ik zover gekomen. Zij gaven mij het vertrouwen om door te gaan en zorgden voor ontspanning wanneer ik dit nodig had. Tot slot wil ik u als lezer bedanken, voor uw interesse en de tijd die u neemt om dit onderzoek te lezen. Ik hoop dan ook dat u iets op kunt steken van de opgedane kennis en ervaring die in deze rapportage met u gedeeld worden.

Sharony Smid

Heerenveen, augustus 2016

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Samenvatting	4
1. Introductie.....	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding literatuurstudie	7
2.2 Literatuurstudie.....	7
2.3 Conclusie literatuurstudie	12
3. Vooronderzoek	14
3.1 Methode vooronderzoek	14
3.2 Resultaten vooronderzoek	15
3.3 Conclusie vooronderzoek	18
4. Onderzoek naar het ontwerp.....	19
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	19
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	21
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	24
5. Discussie.....	26
5.1 Mogelijke beperkingen	26
5.2 Vervolg vragen, suggesties en aanbevelingen	26
Literatuurlijst	28
Bijlagen	30
Bijlage A.....	30
Bijlage B.....	32
Bijlage C.....	33
Bijlage D.....	34
Bijlage E	35
Bijlage F	44
Bijlage G.....	46
Bijlage H.....	50

Samenvatting

Praten met elkaar, overleggen, je stem laten horen, ideeën uitwisselen, denkprocessen verwoorden en samen in gesprek op zoek gaan naar oplossingen en nieuwe betekenissen. Daar heb je woorden voor nodig. Woorden die maken dat jij je als persoon uit kan drukken. Woorden die maken dat jij je mening kan geven en woorden die maken dat jij verwoorden kunt wat jij belangrijk vindt. Dit alles begint bij de opbouw van een grote woordenschat, die je flexibel en actief in kunt zetten.

In dit onderzoek is gekeken naar de woordenschatontwikkeling en het woordenschatonderwijs in groep 0,1,2 de Koele Kikkers van Rooms Katholieke Jenaplanschool de Phoenix, te Zwolle. Het verdiepen en uitbreiden van de woordenschat is niet iets wat vanzelf aan komt waaien. In de praktijk wilden de stamgroepleiders kijken naar wat er aan het huidige taalaanbod verbeterd kon worden. Dit is uiteindelijk het werken aan het ontwikkelen van diepe woordkennis geworden. Door hier nu al bewust aandacht aan te geven, kunnen de aangeleerde woorden zowel nu als in de toekomst door de kinderen actief en flexibel ingezet worden. Damhuis, Segers & Verhoeven (2013) schrijven dat het stimuleren van de woordenschat bij kleuters van essentieel belang is voor de latere schoolvaardigheden. Met name de stimulering van diepe woordkennis is volgens hen belangrijk. Dit maakte dat er op zoek is gegaan naar een effectieve manier van werken aan het grondig verdiepen van de woordenschat. Hiervoor is bij het onderzoek de volgende hoofdvraag opgesteld:

"Hoe kan de leerkracht binnen thematisch onderwijs de diepe woordkennis van kleuters ontwikkelen?"

Het onderzoek heeft zich gericht op het ontwikkelen van diepe woordkennis, oftewel de relaties tussen woorden onderling. Om antwoord te krijgen op de hoofdvraag, zijn er generieke en contextgebonden deelvragen opgesteld. Deze zijn middels een literatuurstudie en door middel van een vooronderzoek beantwoord. De geraadpleegde literatuur heeft duidelijk gemaakt welke mogelijkheden er zijn om gevarieerd en speels te werken aan het verdiepen van de woordenschat bij jonge leerlingen. Daarnaast is duidelijk geworden dat, om diepe woordkennis te bereiken, het van belang is om over de relaties tussen woorden te praten. Ook is het belangrijk, om waar mogelijk, deze relaties te benoemen en zichtbaar te maken. Toen duidelijk was welke methodieken en veranderingen er in de praktijk toegepast konden worden, is er in het vooronderzoek gekeken naar het huidige aanbod rondom diepe woordkennis. Om hier een volledig beeld van te krijgen is er een gestructureerde vragenlijst afgenomen bij de groepsleerkracht, zijn er observaties uitgevoerd in de praktijk en zijn de leerlingen bevraagd. Uit de resultaten van het vooronderzoek kan geconcludeerd worden dat er behoefte is aan een routine waarin de relaties tussen woorden worden aangeboden in grafische modellen.

Aan de hand van de opgedane kennis en bevindingen is er een ontwerp opgesteld. Binnen het ontwerp zijn er grafische modellen ingezet in die in samenspraak met de leerlingen zijn ingevuld. Er werden meer woorden in relatie aangeboden, gevisualiseerd, herhaald en de grafische modellen werden geplaatst in de klas. In het ontwerp hebben verschillende grafische modellen centraal gestaan, die daarnaast door de leerkracht herhaald zijn. Aan de hand van het vergelijken van de beginmeting en eindmeting, waarbij dezelfde meetinstrumenten werden gehanteerd, is het resultaat van het ontwerp duidelijk in beeld gebracht en kon de hoofdvraag beantwoord worden. Aan het einde van het onderzoek is gebleken dat de ontwikkeling van de diepe woordkennis van de leerlingen is bevorderd door het inzetten van grafische modellen, het in relatie aanbieden van de woorden en het herhalen hiervan.

Doordat de leerlingen nu actief een eigen inbreng kunnen leveren binnen woordenschatactiviteiten, is hun motivatie gegroeid en blijven zij zich verder ontwikkelen binnen het ontdekken en vastleggen van verbanden tussen woorden.

Trefwoorden: diepe woordkennis, grafische modellen, consolideren, semantiseren.

1. Introductie

Praten met elkaar, overleggen, je stem laten horen, ideeën uitwisselen, denkprocessen verwoorden en samen in gesprek op zoek gaan naar oplossingen en nieuwe betekenissen. Taal, daar is het waar het om draait in onze geletterde samenleving. Een toenemende taalcompetentie maakt dat leerlingen in staat zijn om op een kritische en verantwoordelijke wijze deel te nemen de maatschappij. Taalonderwijs is niet slechts de overdracht van kennis en vaardigheden. Sterker nog, het is van groot belang voor de persoonlijkheidsontwikkeling van het individu. Woorden maken dat jij je als persoon kunt uitdrukken, je mening kan geven en verwoorden kunt wat jij belangrijk vindt. Dit maakt dat het van groot belang is dat er bij jonge leerlingen al wordt stilgestaan bij de opbouw van hun woordenschat. Vandaar dat op elke willekeurige basisschool woorden in de onderbouw al centraal staan. Zo ook in groep 0,1,2 de Koele Kikkers van Rooms Katholieke Jenaplanschool de Phoenix te Zwolle. Deze school, is een school met een basis van Jenaplanonderwijs. De school kenmerkt zich door een positief pedagogisch klimaat, waarbij structuur en het goed omgaan met elkaar belangrijke waarden zijn. Momenteel zitten er 153 leerlingen op de school, die verdeeld zijn over zes stamgroepen. In deze groepen wordt er schoolbreed gewerkt met thema's die drie tot vijf weken beslaan. Dit wordt vormgegeven door de negen leerkrachten die werkzaam zijn op Rooms Katholieke Jenaplanschool de Phoenix te Zwolle.

Aanleiding

Op Rooms Katholieke Jenaplanschool de Phoenix is er aangegeven dat binnen het schoolplan van het schooljaar 2014-2015 uitgebreid aandacht besteed is aan het verbeteren van het taalonderwijs aan kleuters (A. Marsman, persoonlijke communicatie, 3 september, 2015). De leerkrachten van de onderbouw hebben zichzelf begin dit schooljaar ook verdiept in het optimaliseren van het taalaanbod van jonge leerlingen. Dit hebben ze gedaan door het bijwonen van een congres over taalontwikkeling- en stimulering in groep 1 en 2. Aanleiding om in de praktijk kritisch te kijken naar het huidige taalaanbod bij groep 0,1,2 de Koele Kikkers, is dan ook een paper over woordenschatontwikkeling in interactie, besproken op de studiedag Kleutertaal van Medilex Onderwijs (Verhallen, 2015).

In de instroomgroep, de Koele Kikkers, zitten 25 leerlingen. Waarvan twaalf leerlingen in groep 2 en dertien leerlingen uit groep 1. De groep bestaat uit dertien jongens en twaalf meisjes. In de groep wordt al veel aandacht besteed aan het taalonderwijs. Zo is er in de klas een lees-schrijfhoek, een lettertafel, een divers aanbod van prentenboeken en worden er regelmatig verschillende taalactiviteiten en ontwikkelingsmaterialen binnen verschillende thema's aangeboden. In de CITO Taal voor kleuters, komt naar voren dat er sprake is van groei bij de verbreding van woorden bij leerlingen uit groep 2. Dit is niet de aanleiding om te kiezen voor het verbeteren van het huidige aanbod omtrent woordkennis, met name op het gebied van de diepe woordkennis. De aanleiding hiervoor is het al eerder genoemde congres, waarin gesproken is over een aanpak voor brede en diepe woordkennis (Verhallen, 2015). De stamgroepleider vraagt zich af hoe ze de diepe woordkennis in groep 0,1,2 kan ontwikkelen. Het feit dat het grote gevolgen heeft voor de verdere schoolloopbaan, als leerlingen onvoldoende betekenissen van woorden kennen en minder goed betekenisrelaties doorzien (Teunissen & Hacquebord, 2002; Kienstra, 2003; Verhallen & Verhallen, 2004; Vermeer 1997), maakt dat kritisch kijken naar hoe er in de onderbouw al gewerkt kan worden aan het ontwikkelen van diepe woordkennis al relevant is.

Onderzoeksdoel

Dit onderzoek heeft als doel om de leerkracht handvaten geven om de diepe woordkennis van leerlingen te kunnen ontwikkelen. Het goed ontwikkelen van zowel de brede als diepe woordenschat is immers van belang voor de toekomst (Teunissen & Hacquebord, 2002; Kienstra, 2003; Verhallen & Verhallen, 2004; Vermeer 1997). Maar wat is diepe woordkennis nu precies? Hoe kan de leerkracht op een goede manier de diepe woordkennis ontwikkelen? Wat draagt er allemaal bij aan het ontwikkelen van een diepe woordkennis? Hoe komt het huidige aanbod tegemoet

aan het verdiepen van de woordkennis en op welke manier zou dit verbeterd kunnen worden? Allemaal vragen waar in de rapportage van dit onderzoek een antwoord op wordt gezocht. Door op zoek te gaan in de literatuur, in gesprek te gaan met collega's, observaties uit te voeren en door een ontwerp op te stellen en uit te voeren, wordt er een conclusie getrokken die leidt tot het beantwoorden van de hoofdvraag:

"Hoe kan de leerkracht binnen thematisch onderwijs de diepe woordkennis van kleuters ontwikkelen?"

Hoofdvraag en deelvragen

Om antwoord te krijgen op deze hoofdvraag, zijn er een aantal deelvragen opgesteld om een beter beeld te krijgen van de praktijksituatie en de theoretische onderlegging. De deelvragen die zijn opgesteld, luiden als volgt:

1. Wat wordt er verstaan onder woordkennis?
2. Hoe kan de leerkracht werken aan diepe woordkennis?
3. Hoe kan binnen Basisontwikkeling de ontwikkeling van diepe woordkennis gestimuleerd worden?
4. Hoe wordt er in de huidige situatie al gewerkt aan diepe woordkennis?
5. Hoe zien/ervaren de leerlingen het huidige aanbod rondom diepe woordkennis?
6. Heeft het gemaakte ontwerp bijgedragen aan het stimuleren van de diepe woordkennis?

Begripsverheldering

Er zijn in de samenvatting en aanleiding van het praktijkprobleem al een aantal begrippen genoemd. Het begrip diepe woordkennis zal in deze rapportage vaak langskomen. Woorden kunnen in twee componenten worden verdeeld, brede en diepe woordkennis. Kienstra (2003) verstaat onder de term diepe woordkennis, kennis van de vorm, kennis van betekenis en kennis van het gebruik van woorden. Het gaat bij diepe woordkennis volgens Vernooy (2008) om het leren van verschillende betekenissen van woorden, kortom van woorden in relatie met andere woorden. Ook de term grafische modellen komt vaak terug. Een grafisch model is volgens Duerings, Van der Linden, Schuurs & Strating (2011) een schema waarin staat wat bepaalde begrippen met elkaar te maken hebben. Deze grafische modellen worden ingezet in de fase semantiseren en consolideren van de Viertakt (Verhallen & Verhallen, 2004). De Viertakt is een didactische structuur voor de woordenschat, die bestaat uit een viertal stappen. Bij de fase van het semantiseren gaat het om het helder toelichten en uitleggen van een woord. De fase van het consolideren is voor het inoefenen van de aangeleerde woorden.

Structuur thesis

Na de introductie volgt het theoretisch kader. In dit theoretisch kader wordt een antwoord gezocht op de deelvragen die betrekking hebben op generieke kennis, waarna de belangrijkste opbrengsten worden samengevat. Vervolgens wordt het vooronderzoek beschreven, waarin de methoden van dataverzameling en data-analyse worden toegelicht. Hier wordt tevens zicht gegeven op de randvoorwaarden, de procedure, deelnemers en instrumenten die worden ingezet. Aan de hand van het vooronderzoek wordt er antwoord gegeven op de contextvragen en een conclusie geschreven over de belangrijkste bevindingen. Na het vooronderzoek wordt er een ontwerp opgesteld. Dit ontwerp wordt toegelicht en verantwoord, waarna de wijze van het monitoren en meten van het ontwerp wordt beschreven. Daarna wordt er een resultaten analyse gegeven van de verkregen data. Tevens wordt hier een antwoord gegeven op de hoofdvraag over het ontwerp. Na de beschrijving van het ontwerp en de resultaten hiervan, is er een antwoord geformuleerd op alle deelvragen. Aan de hand van de opgedane kennis en inzichten wordt de hoofdvraag beantwoord. Nu het onderzoek volledig is toegelicht, wordt er in de discussie kritisch teruggeblikt op het onderzoek. In de discussie worden de mogelijke beperkingen, vervolgvragen, suggesties, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk gegeven. Deze rapportage wordt afgesloten met de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

Het vorige hoofdstuk heeft in beeld gebracht wat het praktijkprobleem is, de relevantie hiervan en welk onderzoeksdoel er wordt nagestreefd. Dit hoofdstuk is geëindigd met het opstellen van de hoofdvraag: *"Hoe kan de leerkracht binnen thematisch onderwijs de diepe woordkennis van kleuters ontwikkelen?"* Om deze vraag te beantwoorden zijn er deelvragen opgesteld. Er wordt in dit theoretisch kader een antwoord geformuleerd op de volgende deelvragen:

1. Wat wordt er verstaan onder woordkennis?
2. Hoe kan de leerkracht werken aan diepe woordkennis?
3. Hoe kan binnen Basisontwikkeling de ontwikkeling van diepe woordkennis gestimuleerd worden?

De kennis die is opgedaan vanuit de literatuur wordt in hoofdstuk 2.2 gepresenteerd. Er zal gericht in worden gegaan op de woordenschatontwikkeling van woordkennis bij jonge leerlingen. In zal dieper worden ingegaan op de woordenschatverwerving. Hierbij wordt onder andere gekeken naar hoe jonge leerlingen woorden verwerven en wat er wordt verstaan onder woordkennis. Vervolgens wordt er gekeken naar hoe de leerkracht kan werken aan het stimuleren van de ontwikkeling van diepe woordkennis bij leerlingen. Ook wordt er gekeken naar de manier waarop Basisontwikkeling hier een rol in kan spelen. Tot slot worden in hoofdstuk 2.3 de opbrengsten van het theoretisch kader beschreven.

2.2 Literatuurstudie

Woordenschatverwerving

In deze eerste paragraaf worden theoretische deelvragen ten aanzien van de woordenschatverwerving beantwoordt vanuit de literatuur. Achtereenvolgens worden de volgende vragen behandeld: wat is het belang van werken aan woordenschat? Op welke manier leren leerlingen woorden en wanneer wordt er gesproken van diepe woordkennis?

Het belang van werken aan woordenschat

Praten met elkaar, overleggen, je stem laten horen, ideeën uitwisselen, denkprocessen verwoorden en samen in gesprek op zoek gaan naar oplossingen en nieuwe betekenissen. Communicatie, daar heb je woorden voor nodig. Woordenschat is volgens Verhallen een onmisbaar onderdeel binnen communicatie "iemand brengt iets onder woorden en pas als de woorden begrepen worden, dan is de communicatie geslaagd en komt de boodschap over" (geciteerd in Appel, Kuiken en Vermeer, 2005, p.87). De meeste leerlingen maken zich spelenderwijs al een grote hoeveelheid woorden eigen. Toch is het nodig dat er gericht en systematisch aan de ontwikkeling van de woordenschat van jonge leerlingen wordt gewerkt (Huizenga, 2005). Dit komt omdat woorden een belangrijke rol spelen in de communicatie, in de opbouw van kennis en het schoolse leren. Daarnaast is een woord niet alleen een element van taal, maar ook van denken. Woorden staan voor een begrip of een concept en op school draait het om het inzetten en uitbreiden van de achterliggende woordkennis, aldus Verhallen (geciteerd in Appel, Kuiken en Vermeer, 2005, p.88). Ook Appel en Vermeer (2004) geven aan dat woorden op allerlei manieren aan elkaar verbonden zijn en deze geleerd worden als labels van concepten. "Een 'label' kan gezien worden als hoe het woord eruit ziet en een 'concept' kan omschreven worden als het geheel van betekenissen, ideeën, beelden en associaties, dat verbonden is aan het woord" (Appel & Vermeer, 2004, p. 29 – 30). Dat werken aan de woordenschat van leerlingen op de basisschool zinvol en noodzakelijk is, blijkt. Het uitbreiden en grondig verdiepen van de woordenschat komt niet vanzelf aanwaaien. Sterker nog, een beperkte woordenschat zorgt er volgens Duerings et al. (2011) voor dat de verwerving en verwerking van nieuwe kennis onder druk komt te staan. Daarnaast geven Duerings et al. (2011) aan dat toenemende kennis van de wereld nu juist is waar de schoolloopbaan voor hoort te zorgen.

Het is dus van groot belang om stil te staan bij de woordenschatontwikkeling van alle leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Op welke manier leren leerlingen woorden?

Bij het verwerven van woorden, zijn er drie uitgangspunten te onderscheiden: labelen, categoriseren en netwerkopbouw. In verschillende studies (Van den Nulft & Verhallen 2002; Verhallen, 2005; Kienstra, 2003) wordt aangegeven hoe jonge leerlingen deze uitgangspunten spelenderwijs en effectief inzetten om woorden te leren. Deze uitgangspunten spelen een belangrijke rol bij de natuurlijke woordenschatverwerving van leerlingen. Hieronder zal kort worden toegelicht wat deze drie uitgangspunten inhouden.

Tijdens het proces van 'labelen' werken woorden als een soort woordkaartjes. Van den Nulft en Verhallen (2012) geven aan dat een kind in dit stadium leert dat een woord verwijst naar een concept. Dit concept is een brokje kennis. Het accent ligt hierbij op snel aangeven waar een woord naar verwijst. Verhallen (geciteerd in Appel, Kuiken en Vermeer, 2005, p.93) geeft hierbij een voorbeeld van het woord 'klok' dat gekoppeld wordt aan de klok die in de woonkamer staat. Bij het tweede stadium 'categoriseren', is het kind niet alleen meer bezig met het vinden van de labels, maar ontdekt het ook dat losse begrippen overlap hebben in betekenis of tegenovergesteld zijn aan elkaar. In dit stadium breidt een kind de kennis van betekenissen van woorden uit en leert op een bepaalde manier wat bij elkaar hoort. Verhallen (geciteerd in Appel, Kuiken en Vermeer, 2005, p.93) verduidelijkt dit aan de hand van het voorbeeld van een klok: het woord 'klok' wordt niet alleen meer gebruikt voor de staande klok in de woonkamer, maar ook voor allerlei andere klokken. In het laatste stadium 'netwerkopbouw' draait het om het ontdekken en vastleggen van verbanden tussen woorden. "Leerlingen ontdekken bijvoorbeeld dat er een verband is tussen 'pan' en 'bord', deze hebben beide met eten te maken" (Duerings et al., 2011, p.12). Netwerkopbouw wordt door Duerings et al. (2011) uitgesplitst in verbreding en verdieping van de woordenschat. Worden er nieuwe begrippen aan het netwerk toegevoegd, dan is er sprake van groei en verbreding van de woordenschat. Wanneer er nieuwe verbindingen ontstaan tussen al aanwezige begrippen of tussen bestaande en nieuwe elementen, dan gaat het om verdieping van het totale netwerk en ontstaat er diepe woordkennis. Door te praten over de relaties tussen woorden en deze relaties zichtbaar te maken in onder andere grafische modellen en deze te benoemen, wordt diepe woordkennis bereikt.

Wanneer wordt er gesproken van diepe woordkennis?

In het kort komt het er op neer dat leerlingen steeds meer woorden leren kennen en deze verbinden met elkaar. Dit houdt in dat de woordkennis van kinderen dus zowel breder als dieper wordt. In de theorie wordt woordkennis opgedeeld in twee componenten. Namelijk de brede en diepe woordkennis. Onder woordkennis verstaat Kienstra (2003) zowel de receptieve als productieve beheersing van een woord. Onder receptieve beheersing wordt het volgende verstaan: "een leerling herinnert zich de betekenis van een woord weer op het moment dat hij het woord hoort of leest" (Kienstra, 2003, p. 215). Onder productieve beheersing verstaat hij: "een leerling kan het woord ophalen uit zijn geheugen en gebruiken op het moment dat hij het nodig heeft" (Kienstra, 2003, p. 215). Dit betekent dat woorden pas worden beheerst als de leerlingen de woorden productief kunnen inzetten. Daarnaast wordt er nog onderscheid gemaakt tussen kwaliteit en kwantiteit van woordkennis. Met kwantiteit of breedtekennis wordt "het aantal woorden en de beheersing van de ermee verbonden conceptuele betekenissen" (Kienstra, 2003, p. 212) bedoeld. Met kwaliteit of dieptekennis gaat het om "kennis van de vorm, kennis van betekenis en om kennis van het gebruik van woorden" (Kienstra, 2003, p. 213). Het is belangrijk dat leerlingen over deze onderdelen van woordkennis beschikken. Op deze manier groeit niet alleen het aantal woorden, maar ook het aantal verbindingen, waardoor de woordenschat wordt verdiept. Vernooy (2008) onderschrijft dit en geeft aan en dat het bij de diepe woordkennis gaat om het leren van verschillende betekenissen rondom woorden, kortom over woorden in relatie tot andere woorden. Om van diepe woordkennis te kunnen spreken is het volgens Elsäcker, van der Beek, Hillen en Peters (2006) van belang dat leerlingen:

- weten wat het woord betekent wanneer ze het in een nieuwe situatie tegenkomen;
- het woord zelf in nieuwe situaties gebruiken;
- de verschillende betekenissen van het woord kennen;
- het betekenisverschil kennen tussen dit woord en andere woorden die erop lijken. (p. 49)

Stimuleren diepe woordkennis

In het vorige hoofdstuk is ingegaan op de uitgangspunten die een belangrijke rol spelen bij de natuurlijke woordenschatverwerving van leerlingen en wanneer er gesproken kan worden van diepe woordkennis. In deze tweede paragraaf wordt er in de literatuur gezocht naar waarom diepe woordkennis belangrijk is en hoe de leerkracht de ontwikkeling van diepe woordkennis bij leerlingen kan stimuleren.

Ontwikkelen van diepe woordkennis

Volgens Damhuis et al. (2013) is het stimuleren van de woordenschat bij kleuters van essentieel belang voor de latere schoolvaardigheden. Met name de stimulering van diepe woordkennis is volgens hen belangrijk. "Het gaat hierbij om kennis van de vorm, kennis van betekenis en om kennis van het gebruik van woorden" (Kienstra, 2003, p. 213). De definities van woorden helpen kleuters om kennis over woorden op te slaan en dit te koppelen aan de voorkennis die ze al hebben. Uit onderzoek komt naar voren dat vooral deze kennis voorspellend is voor de ontwikkeling van begrijpend luisteren en begrijpend lezen (Oulette, 2006).

Woordenschatdidactiek

De uitgangspunten die een rol spelen bij de natuurlijke woordenschatverwerving, zijn volgens Kienstra (2003) ook effectief in te zetten in het woordenschatonderwijs op de basisschool. Kienstra (2003) geeft aan wat noodzakelijk is voor het onderwijzen van woorden. Het gaat om: de leeromgeving, de activiteiten, reflectie en evaluatie. Deze werkwijzen sluiten aan bij de Viertakt, een didactische structuur voor de woordenschatdidactiek van Verhallen en Verhallen (2004). Aangezien het aanleren van een woord niet in een keer kan gebeuren, beschrijven Van den Nulft en Verhallen (2002) vier stappen die de leerkracht moet ondernemen om leerlingen woorden goed te laten leren:

1. Voorbewerken

Bij het voorbewerken richt je de aandacht vooral op de beginsituatie. Er wordt een context opgeroepen voor de aan te leren woorden en betekenissen. De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen verbanden leggen binnen hun woordenschatnetwerk om nieuwe woorden aan te kunnen leren. De voorbewerking is kort, bijvoorbeeld verwijzen naar een gebeurtenis of door iets te laten zien.

2. Semantiseren

In de volgende fase maken de leerlingen kennis met de betekenis van het woord. Bij het semantiseren gaat het om helder toelichten en uitleggen van een woord. Van den Nulft en Verhallen (2002) hebben hiervoor een duidelijke aanpak ontwikkeld die zorgt voor een samenhangende structuur, de drie uitjes. De drie uitjes, worden in samenhang aangeboden en staan voor: uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. Hieronder worden de drie uitjes verder toegelicht:

1. Uitbeelden:

Hierbij maak je het woord, of de handeling waar het woord naar verwijst concreet. De leerlingen krijgen een beeld van de betekenis van het woord doordat de leerkracht een voorwerp of plaatje laat zien, of een handeling uitbeeldt.

2. Uitleggen:

In dit uitje wordt er een korte uitleg gegeven die de betekenis van het uitgebeelde woord omschrijft. Binnen dit uitjes komen de belangrijkste betekenisaspecten van het woord aan bod en wordt het woord genoemd in een situatie of voorbeeldzin.

3. Uitbreiden:

Aangezien een woord niet op zichzelf staat, wordt het geselecteerde woord in dit uitje geclusterd met woorden waar het aan verwant is.

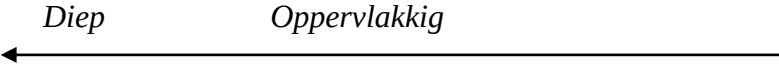
Van den Nulft en Verhallen (2009) en Verhallen (2009) spreken ook nog over het vierde uitje: uitproberen. Bij dit uitje krijgen de leerlingen de ruimte om aan de slag te gaan met de woorden, door hun kennis te verwerken, de woorden beter te begrijpen en onthouden en hun eigen betekenisverbinding te leggen.

3. Consolideren

Het consolideren komt na het semantiseren aan bod. Tijdens het consolideren is het de bedoeling dat de leerlingen het woord ook daadwerkelijk gaan onthouden. De nieuwe woordbetekenissen worden ingeoefend en krijgen een plek in het geheugen en woordennetwerk. Het inoefenen hiervan gebeurt bij voorkeur binnen korte activiteiten die op een speelse manier worden aangeboden. Daarnaast wordt binnen de fase van het consolideren, de woorden zichtbaar gemaakt in de klas. Het zichtbaar maken van de woorden geeft leerlingen de kans om alle woorden, betekenissen en betekenisrelaties terug te zien. Wat noodzakelijk is om de woorden in te slijpen in het geheugen.

4. Controleren

De laatste fase van de viertakt is het controleren. In deze fase wordt gekeken in hoeverre de leerlingen de woorden kennen. Hiervoor is het goed om de indeling van vier niveaus van woordkennis mee te nemen (Beck, McKneown & Kucan, 2002):



Woord	Kent het woord goed, kan het woord verklaren en gebruiken.	(Her)kent het woord in een bepaalde context.	Heeft het woord gezien of gehoord.	Kent het woord niet.
-------	--	--	------------------------------------	----------------------

Figuur 1. Niveaus van woordkennis. Herdrukt van Meer en beter woorden leren (p. 18), Verhallen, 2009, Utrecht: PO-Raad school aan zet.

Aan de hand van deze niveaus kan er gecontroleerd worden of de leerlingen de woorden passief of actief kennen. Ook kan er getoetst worden op oppervlakkige en diepe woordkennis en tot slot kan er contextafhankelijk en contextonafhankelijk getoetst worden. Met de bovenstaande niveaus van woordkennis kan de leerkracht zien op welk niveau de leerling al kennis heeft opgebouwd, of dat het woord nog verder geconsolideerd moet worden door het actief in andere contexten aan te bieden.

Tot slot geven Van den Nulft en Verhallen (2002) aan dat leerlingen niet gebaat zijn bij het aangeleerd krijgen van losse woorden. Leerlingen slaan uiteindelijk woorden op in hun geheugen als onderdelen van een netwerk en niet als een lijst losse betekenissen. Woorden die geselecteerd worden voor het geven van woordenschatonderwijs zouden volgens hun dan ook altijd in kleine groepjes van drie tot vijf woorden aangeboden moeten worden.

Hoe kan de leerkracht de ontwikkeling van diepe woordkennis stimuleren?

Binnen de fase van het semantiseren bouwen de leerlingen kennis op bij nieuwe woorden. Soms betekent dit dat leerlingen geheel nieuwe concepten moeten leren. Hier komen betekenisaspecten bij aan de orde om het concept te vullen en tot kennisopbouw te komen. Om tot een goede conceptopbouw te komen worden betekenissen van woorden zichtbaar gemaakt en verwoord door de leerkracht. Dit zichtbaar maken gebeurt door de inzet van grafische modellen (Duerings et al., 2011). Naast deze grafische modellen zijn er nog een aantal facetten van belang om rekening mee te houden. Dit betreft woordselectie, het inzetten van woordenschatroutines en het gebruik maken van coöperatieve werkvormen. Hieronder wordt toegelicht wat er voor groep 0, 1, 2 van belang is om de ontwikkeling van de diepe woordkennis te stimuleren:

1. Woordselectie

Als leerkracht is het belangrijk dat bij het aanbieden van onbekende woorden je afvraagt of een woord functioneel is voor leerlingen. Voor jonge leerlingen zijn er woordenlijsten beschikbaar die inzicht geven in de woorden die de harde kern vormen van de basiswoordenschat; 1001 woorden van de SLO (Bacchine e.a., 2005), de basiswoordenlijst van Kienstra (opgenomen in Kienstra, 2003) en de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (Mulder e.a, 2009) (geciteerd in Duerings et al., 2011).

2. Woordenschatroutines

Woordenschatroutines geven leerlingen binnen het woordenschatonderwijs houvast en structuur. Door een steeds terugkerende werkwijze hoeven leerlingen geen aandacht meer te besteden aan de vorm waarop het onderwijs wordt aangeboden en kunnen ze hun volledige aandacht richten op de inhoud (Duerings et al., 2011). Effectieve woordenschatroutines voor groep 0,1,2 zijn volgens Duerings et al. (2011) het woord van de dag, de thematafel en de praatplaat.

3. Grafische modellen

Volgens Marzano (2009) kan het werken met grafische modellen de woordenschatontwikkeling krachtig stimuleren. Bij het werken met grafische modellen gaat het er om dat de leerlingen zich een beeld vormen van de leerstof met behulp van een tekening of pictogram (Duerings et al., 2011). Een grafisch model is namelijk een schema waarin staat wat bepaalde begrippen met elkaar te maken hebben. Duerings et al. (2011) omschrijven wat de kracht van het grafische model is, als: "De kracht van het grafische model zit in het feit dat leerlingen in één oogopslag zien hoe een aantal woorden met elkaar verbonden is" (p.53). Als een leerling binnen de fase van het semantiseren werkt met een grafisch model, vindt er automatisch diepere verwerking plaats omdat leerlingen actief bezig zijn met de stof en betekenisrelaties worden verduidelijkt (Duerings et al., 2011). Daarnaast heeft het ordenen, herordenen van woorden en herkennen van overeenkomsten en verschillen tussen woorden volgens Marzano (2009) een positief effect op de leerprestaties van leerlingen. Vernooy (2008) onderschrijft dit en stelt dat leerlingen het effectiefst woorden leren als zij worden betrokken bij het verlenen van betekenis. In de fase van het semantiseren start de ontwikkeling van de diepe woordkennis, wat in de fase van het consolideren word verder wordt ontwikkeld. In deze fase consolideren worden namelijk de woorden, woordbetekenissen en de betekenisrelaties ingeprent. Om deze inprenting te bewerkstelligen is volgens Van den Nulft en Verhallen (2012) het een voorwaarde dat deze woorden, woordbetekenissen en betekenisrelaties zichtbaar aanwezig zijn in de klas. Ook Duerings et al. (2011) onderschrijven dit. De leerkracht heeft binnen de fase van het consolideren dus een belangrijke taak bij het ontwikkelen van de diepe woordkennis. Grafische modellen die geschikt zijn voor groep 0,1,2 en ondersteuning bieden bij het zichtbaar maken van woordbetekenissen en woordrelaties zijn volgens Duerings et al. (2011) de Wordenstarter, Woordentrap en de Overlapper. Deze grafische modellen worden toegelicht in bijlage H.

4. Coöperatiever werkvormen

Desmarias e.a. (geciteerd in Duerings et al., 2011) geeft aan dat de inzet van coöperatieve werkvormen en het in gesprek gaan over activiteiten bijdraagt aan de diepteverwerking. Onder andere Marzano (2009) heeft geconcludeerd dat coöperatief leren een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. Bij het communiceren en contact maken met anderen leren leerlingen hun gedachten onder woorden brengen en deze te ordenen. Daarnaast leren leerlingen volgens Förrer, Kenter & Veenman (2000a), bij het inzetten van coöperatieve werkvormen, ook van elkaar. Dit leren gebeurt door elkaar na te doen, vragen te stellen, iets uit te leggen, samen een handeling uit te voeren en het vervolgens zelf doen. Maar ook door een ander te vertellen wat ze vinden, voelen of willen, omdat ze hiervoor hun eigen denken moeten ordenen en nadenken over waarom dit verschillend kan zijn ten opzichte van de ander. Daarnaast krijgen ze tijdens het samenwerken directer feedback op wat ze doen of zeggen, leren ze door elkaar te corrigeren, aan te moedigen en te motiveren.

Basisontwikkeling

Basisontwikkeling brengt mogelijkheden om met jonge leerlingen spelenderwijs de woordkennis van leerlingen te stimuleren. Pompert (2012) geeft aan dat het bij jonge leerlingen draait om interactie, om kijken en nog eens kijken, om gesprek en spel met leerlingen. Vrij spel en begeleid spel zijn hierbij voor jonge leerlingen de mogelijkheid om door belangrijke leerprocessen verder te komen in hun ontwikkeling. De context van spel zorgt ervoor dat leerlingen in aanraking komen met verschillende omgevingen en dus ook nieuwe woorden. Volgens Janssen-Vos (2009) is het van belang dat specifieke woordenschatactiviteiten bij jonge leerlingen in een spelcontext worden geplaatst. Het is de leerkracht die intentioneel bezig is met het aanbod van de woorden, maar voor jonge leerlingen staat het spel voorop. Daarnaast geeft Janssen-Vos (2009) aan dat via de thema's en activiteiten met elkaar samenhangende verbanden ontstaan, ook wel netwerken van begrippen genoemd. Die samenhang is nodig om diepe woordkennis te bereiken. Dit schept de mogelijkheid om te praten over de relaties tussen woorden en deze relaties waar mogelijk weer te geven en te benoemen. Diepe woordkennis komt hierbij tot stand doordat de leerkracht de relevante verbanden maakt tussen de activiteiten.

Binnen Basisontwikkeling wordt een thema veelal gestart met het maken van een woordweb of een themaweb. Dit is een taalactiviteit in de kring, waarbij in kaart gebracht wordt wat de leerlingen al weten over het thema. De leerkracht kan hierin een bijdrage leveren aan het werken aan de diepe woordkennis door gebruik te maken van het grafische model de Woordenstarter. Om het nog concreter te maken kan de leerkracht ervoor kiezen om een Beeldwoordenveld te maken met de leerlingen door afbeeldingen bij de woorden te plaatsen, zodat leerlingen het woordbeeld ook daadwerkelijk aan het woord kunnen gaan koppelen aan de betekenis en uitspraak van het woord. Als de leerkracht daarnaast in rollenspel inspeelt op de relaties tussen woorden, deze benoemt en samen met de leerlingen in de andere grafische modellen weergeeft, blijft het niet enkel bij delen van kennis over het thema. Wanneer het vormgegeven grafisch model dan vervolgens ook nog een plek krijgt in de kring, zien de leerlingen elke dag het grafisch model weer opnieuw, herhalen zo hun kennis en breiden ze deze uit.

2.3 Conclusie literatuurstudie

In hoofdstuk 2.2 is er aan de hand van literatuur een antwoord geformuleerd op de deelvragen uit hoofdstuk 2.1. In deze conclusie zal hier een korte samenvatting van worden gegeven.

De meeste leerlingen maken zich spelenderwijs al een grote hoeveelheid woorden eigen. Toch is het nodig dat er gericht en systematisch aan de ontwikkeling van de woordenschat van jonge leerlingen wordt gewerkt (Huizenga, 2005). Verhallen (geciteerd in Appel, Kuiken en Vermeer, 2005, p. 88) geeft aan dat woorden staan voor een begrip of een concept en op school draait het om het inzetten en uitbreiden van de achterliggende woordkennis. Woorden zijn op allerlei manieren aan elkaar

verbonden en worden geleerd als labels van concepten (Appel & Vermeer, 2004). De woordkennis kan in twee componenten worden opgedeeld, namelijk de brede en diepe woordkennis. Bij de breedtekennis gaat het om "het aantal woorden en de beheersing van de ermee verbonden conceptuele betekenissen" (Kienstra, 2003, p. 212). Bij dieptekennis gaat het om "kennis van de vorm, kennis van betekenis en om kennis van het gebruik van woorden" (Kienstra, 2003, p. 213). Bij de diepe woordkennis gaat het dus om het leren van verschillende betekenissen rondom woorden, om woorden in relatie tot andere woorden. Het is belangrijk dat leerlingen woorden in verschillende contexten kennen en verschillende betekenissen kunnen verlenen aan een woord. Uit onderzoek (Oulette, 2006) komt naar voren dat deze kennis zelfs voorspellend is voor de ontwikkeling van begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

Bij het onderwijzen van woorden is het werken met de Viertakt van Verhallen & Verhallen (2004) een sterke didactische structuur voor de woordenschatdidactiek. Hierin gebeurt het leren van woorden door de fasen voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren te doorlopen. Met name in de fase van het semantiseren wordt diepe woordkennis opgebouwd. In deze fase staat het leren en zichtbaar maken van de betekenis van een woord en de betekenisrelaties centraal. Dit zichtbaar maken van betekenisrelaties gebeurt met behulp van grafische modellen. Grafische modellen zijn schema's waarin wordt weergegeven wat begrippen met elkaar te maken hebben. Ook de fase van het consolideren speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen van diepe woordkennis. Bij het consolideren worden nieuwe woordbetekenissen ingeoefend en krijgen deze een plek in het geheugen en woordennetwerk. Noodzakelijk hierbij is dat de woorden en grafische modellen zichtbaar aanwezig zijn in de klas. Dit geeft leerlingen de kans om alle woorden, betekenissen en betekenisrelaties terug te zien en in te slijpen. Naast het bewust inzetten van de Viertakt en de grafische modellen, zijn er nog een aantal facetten van belang om rekening mee te houden binnen de woordenschatdidactiek. Dit betreft woordselectie, het inzetten van woordenschatroutines en het gebruik maken van coöperatieve werkvormen.

In verschillende studies (Van den Nulft & Verhallen, 2002; Verhallen, 2005; Kienstra, 2003) wordt aangegeven hoe jonge leerlingen spelenderwijs en effectief de uitgangspunten labelen, categoriseren en netwerkopbouw inzetten om woorden te leren. Kienstra (2003) geeft aan dat de leeromgeving, de activiteiten, reflectie en evaluatie hierbij noodzakelijk zijn. Bij jonge leerlingen draait dit vooral om interactie, om kijken en nog eens kijken, om gesprek en spel, aldus Pompert (2012). Basisontwikkeling biedt voor het bovenstaande optimale kansen. Binnen Basisontwikkeling komen de kinderen binnen spelcontext in aanraking met verschillende omgevingen en dus ook nieuwe woorden (Janssen-Vos, 2009). Dit schept de mogelijkheid om te praten over de relaties tussen woorden en deze relaties waar mogelijk weer te geven en te benoemen. Binnen Basisontwikkeling kan de leerkracht de relevante verbindingen maken, waardoor diepe woordkennis tot stand komt.

3. Vooronderzoek

In het vorige hoofdstuk zijn de theoretische deelvragen aan de hand van literatuur beantwoord. In dit hoofdstuk zullen de overige deelvragen vanuit de praktijk worden beantwoord. De deelvragen waar het om gaat zijn:

4. *Hoe wordt er in de huidige situatie al gewerkt aan diepe woordkennis?*
5. *Hoe zien/ervaren de leerlingen het huidige aanbod rondom diepe woordkennis?*

Om deze deelvragen te beantwoorden, worden in hoofdstuk 3.1 onder andere de methode en de meetinstrumenten beschreven die gehanteerd zijn om de praktijksituatie in beeld te brengen. De volledige uitwerking van de meetinstrumenten staan weergegeven in bijlage E. Vervolgens worden in hoofdstuk 3.2 de resultaten hiervan gepresenteerd. Tot slot wordt in hoofdstuk 3.3 een samenvatting gegeven van de belangrijkste bevindingen uit het vooronderzoek.

3.1 Methode vooronderzoek

Om een duidelijk beeld te krijgen van het praktijkprobleem, wordt er vanuit meerdere perspectieven een vooronderzoek gedaan. In het vorige hoofdstuk is vanuit de literatuur gezocht naar antwoorden. Hier is onder andere door Duerings et al. (2011) aangegeven dat de inzet van grafische modellen van belang is bij het ontwikkelen van diepe woordkennis. Daarnaast is er uitgebreid beschreven hoe de woordenschatddiactiek van Verhallen en Verhallen (2004) hier een belangrijke bijdrage aan levert. Met name de fasen semantiseren en consolideren zijn van belang voor het ontwikkelen van de diepe woordkennis (hoofdstuk 2.2.2). In deze fasen wordt er een betekenisuitleg gegeven aan het aangeboden woord, wordt er kennis gemaakt met de woorden als stukje netwerk en worden de nieuwe woordbetekenissen ingesloten om vervolgens een plek te krijgen in het geheugen en woordennetwerk (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Tot slot is het van belang om te controleren op welk niveau de kinderen het nieuw aangeboden woord beheersen, hier kunnen de vier niveaus van woordkennis voor ingezet worden (Beck et al., 2002) Om antwoord te kunnen geven op de hierboven genoemde deelvragen, wordt er in de huidige praktijksituatie vanuit meerdere perspectieven gekeken naar de mate waarin de Viertakt en de grafische modellen worden ingezet.

Nulmeting enquête leerkracht onderbouw

Om in beeld te brengen hoe de leerkracht in de huidige situatie werkt aan het ontwikkelen van diepe woordkennis bij leerlingen, is er als nulmeting een enquête afgenomen bij de leerkracht. De enquête heeft als doel het beeld brengen in hoeverre de leerkracht tegemoet komt aan het ontwikkelen van diepe woordkennis en op welke wijze dit vorm krijgt. De vragen uit de enquête komen voort uit het ideale aanbod voor diepe woordkennis, zoals toegelicht in het theoretisch kader. Er wordt bij de vragen ingegaan op in welke mate de Viertakt wordt ingezet, welke grafische modellen worden gehanteerd en op welke wijze de interactie tussen kinderen wordt bevordert door het inzetten van coöperatieve werkvormen. Ook wordt er gekeken naar de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn voor de woordenschatontwikkeling (De Taallijn, 2014). Dit betreft het aanbieden van woorden in een betekenisvolle context, in samenhang met andere woorden. Ook kenmerken die van belang zijn voor een stimulerende leeromgeving, zoals bijvoorbeeld een woordmuur of thematafel met woordlabels worden hierin meegenomen. In de enquête krijgt de leerkracht veertien vragen voorgelegd, die worden afgenomen aan de hand van een 5-punts Likertschaal. Bij alle vragen is er ruimte om eigen opmerkingen, ideeën of aanvullingen te noteren. De vragenlijst treft u aan in Bijlage E. De antwoorden die verkregen zijn bij de afname van de enquête worden weggezet tegen het ideale aanbod voor diepe woordkennis, om in kaart te brengen waar nog extra aandacht aan besteed kan worden voor de optimale ontwikkeling van diepe woordkennis.

Nulmeting enquête leerlingen onderbouw

Naast het in kaart brengen van hoe er in de huidige situatie aan diepe woordkennis gewerkt wordt, wordt er ook gekeken naar hoe de leerlingen de huidige situatie ervaren. Om hier zicht op te krijgen zijn de vragen die aan de leerkracht gesteld zijn in de enquête onderverdeeld in subvragen die aan

kinderen gesteld kunnen worden. Termen als grafische modellen en woordlabels zijn hierbij ondersteund door een afbeelding hiervan te laten zien (Bijlage E). Deze vragen worden als nulmeting aan de kinderen gesteld in een groepsgebesprek met de kinderen. Een gesprek in een kleine groep lokt leerlingen veel meer uit tot actief taalgebruik. Is er meer ruimte voor de eigen inbreng van de leerling en kan de leerkracht het initiatief van de leerlingen stimuleren (Förner, Kienstra, Valsta & Zielhorst, 2001b) Dit gesprek vindt plaats in groepjes van vier leerlingen, terwijl de rest van de groep les krijgt van de groepsleerkracht. Op deze manier kunnen in een kleine groep de vragen gesteld worden. Deze manier van werken zorgt ervoor dat kinderen gelijke kansen hebben om de vragen te beantwoorden en blijft het overzichtelijk. Door de beantwoording van de vragen, zoals terug te vinden in bijlage E, kan er een antwoord geformuleerd worden op wat de leerlingen terugzien en ervaren van het aanbod rondom diepe woordkennis.

Kijkwijzer

Om een volledig beeld te krijgen van de praktijksituatie, wordt er tevens binnen het vooronderzoek als nulmeting een kijkwijzer ingezet. Deze is gebaseerd op de punten die aan de leerkracht en leerlingen voorgelegd zijn en wordt door de onderzoeker afgenomen. Aan de hand van deze kijkwijzer wordt geobserveerd of de punten uit de literatuur ook daadwerkelijk in de praktijk terug gezien worden. Dit betreft het inzetten van de fasen van de Viertakt, het inzetten van grafische modellen en het bevorderen van de interactie tussen kinderen door coöperatieve werkvormen in te zetten. De kijkwijzer, staat toegelicht in Bijlage E.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Nulmeting enquête leerkracht onderbouw

Één van de basisprincipes voor solide woordenschatonderwijs is het creëren van een rijke leeromgeving die herkenbaar is voor leerlingen, aansluit bij wat leerlingen bezighoudt en ze uitdaagt om te leren in functionele, betekenisvolle contexten (Kienstra, 2003). De Taallijn (2014) benoemt dit als één van de specifieke leerkrachtvaardigheden die van belang zijn voor de uitbreiding en herhaling van de woordenschat. Het gaat hierbij om kenmerken zoals een woordmuur of thematafel met woordlabels. In de enquête voor de leerkracht (Bijlage E) geeft de leerkracht aan dat er in de huidige situatie wordt gewerkt met de lettertafel en het woordweb. Er is een thematafel aanwezig, maar deze wordt nog niet altijd voorzien van woordlabels.

Voor kleuters is er de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters, oftewel BAK (Mulder, Timman, & Verhallen, 2009). Deze lijst vormt de basiswoordenschat. Daarnaast zijn er woorden die functioneel zijn voor leerlingen maar minder frequent voorkomen vaak worden gebruikt (Duerings et al., 2011). Aangezien we in het onderwijs in aanraking komen met beide niveaus is er in de praktijk gekeken of de doelwoorden op minimaal twee niveaus worden geselecteerd. Hier is in de praktijk sprake van bij het inzetten van de methode Kleuterplein. Als er een thema wordt gegeven dat los staat van de methode Kleuterplein, worden de doelwoorden op het niveau van basiswoordenschat geselecteerd.

Bij het semantiseren, één van de fasen van de Viertakt van Verhallen en Verhallen (2004) start het verdiepen van de woordkennis. Het gaat om het helder toelichten en uitleggen van een woord. Van den Nulft en Verhallen (2002) hebben hiervoor een duidelijke aanpak ontwikkeld die zorgt voor een samenhangende structuur, de drie uitjes (hoofdstuk 2.2.2). De leerkracht geeft aan dat er in de huidige situatie nieuwe woorden worden aangeboden als stukje netwerk, er een kindvriendelijke betekenisuitleg wordt gegeven en zowel woorden als betekenissen worden uitgebeeld met voorwerpen, foto's of rollenspel. In de praktijk worden dus de uitjes uitbreiden, uitleggen en uitbeelden toegepast. De fase van het consolideren komt na het semantiseren aan bod. Hierbij worden de nieuwe woordbetekenissen ingeoeft en krijgen een plek in het geheugen en woordennetwerk (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Dit gebeurt binnen korte activiteiten, waarbij de aangeboden woorden binnen verschillende contexten weer aan bod komen. De leerkracht geeft aan dat aangeboden woorden met regelmaat binnen verschillende contexten herhaald worden, zowel later op de dag als in de week. In de laatste fase van de Viertakt, wordt gecontroleerd in welke mate

de aangeboden woorden beheersen. Hiervoor is het goed om de indeling van vier niveaus van woordkennis mee te nemen, zoals beschreven in hoofdstuk 2.2.2 (Beck et al., 2002). De leerkracht geeft binnen de enquête aan dat dit te weinig bewust gebeurt en weinig of niet geregistreerd wordt.

De leerkracht geeft aan dat in de praktijk met regelmaat gebruik gemaakt wordt van het grafische model de Woordweb. Als extra opmerking geeft de leerkracht aan dat er gewerkt wordt met Mindmaps en af en toe de Woordparaplu. Dit wordt samen met de leerlingen ingevuld en wordt ook zichtbaar een plek gegeven in de klas. Als leerlingen binnen de fase van het semantiseren werken met een grafisch model, vindt er automatisch diepere verwerking plaats omdat leerlingen actief bezig zijn met de stof en betekenisrelaties worden verduidelijkt (Duerings et al., 2011).

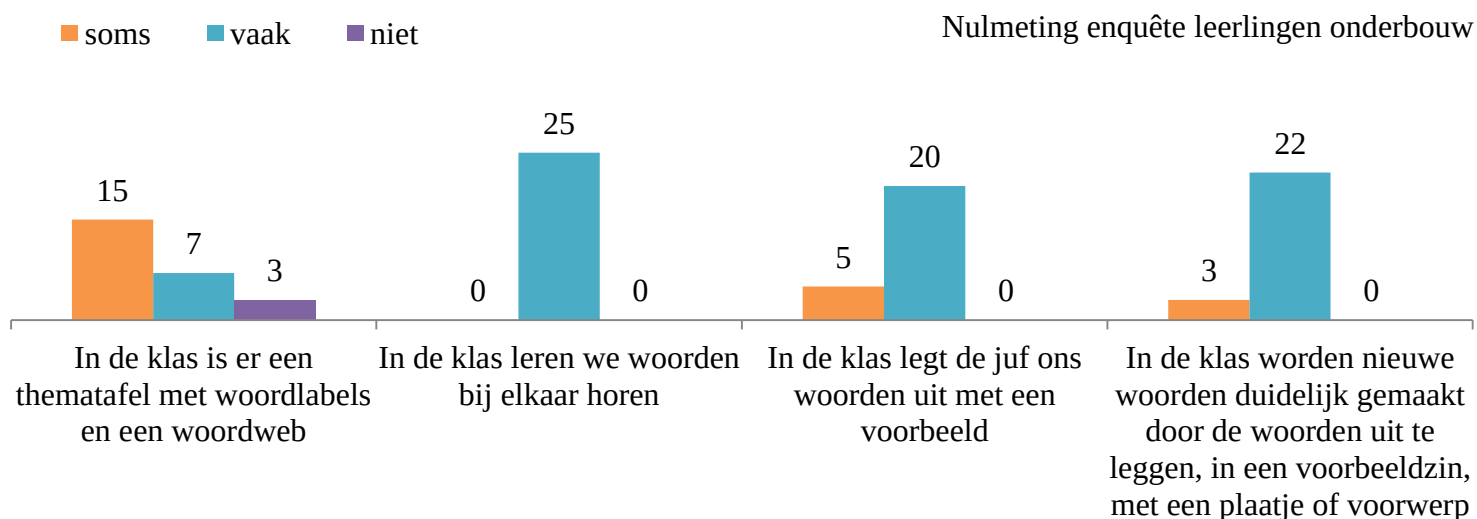
Desmarias e.a. (geciteerd in Duerings et al., 2011) geeft aan dat de inzet van coöperatieve werkvormen en het in gesprek gaan over activiteiten bijdraagt aan de diepteverwerking. Onder andere Marzano (2009) heeft geconcludeerd dat coöperatief leren een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. De leerkracht geeft in de enquête aan dat er in de praktijk gewerkt wordt met de coöperatieve werkvorm Tweepraat, maar dat deze niet ingezet wordt bij het praten over de grafische modellen.

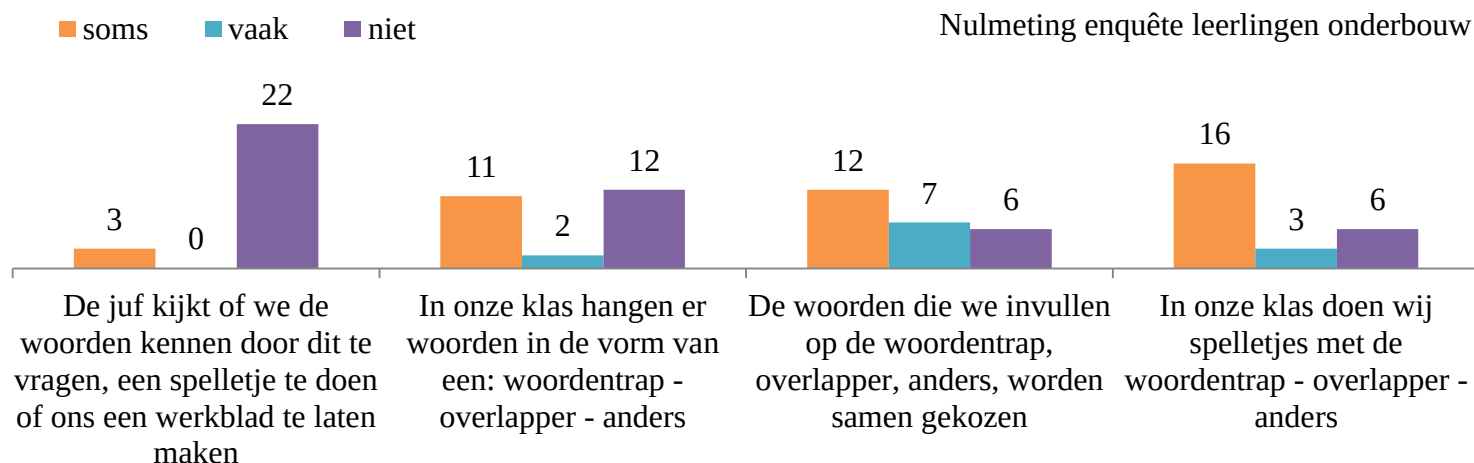
Tot slot geeft de leerkracht bij ruimte voor opmerkingen aan dat het vaak aan tijd ontbreekt om alles visueel te maken voor kleuters. Daarnaast wordt er wel vaak een woordweb of mindmap gemaakt. Kanttekening hierbij is dat het vaak niet lukt om deze meerdere malen bewust en doelgericht terug te laten komen. Ook wordt er aangegeven dat het lastig is om woorden te kiezen en deze planmatig aan te bieden.

Nulmeting enquête leerlingen onderbouw

Op donderdag 19 mei 2016 is er in groeps gesprekken gekeken naar hoe de leerlingen het huidige aanbod rondom diepe woordkennis terug zien en ervaren. Hiervoor zijn de vragen uit Bijlage E bij 26 leerlingen afgenomen. Deze lijst is gebaseerd op onderdelen die vanuit de literatuur als onmisbaar gezien worden bij het ontwikkelen van diepe woordkennis. Het gaat hier om de fasen semantiseren, consolideren en controleren van de Viertakt, het inzetten van grafische modellen en het inzetten van kenmerken die van belang zijn voor het uitbreiden en herhalen van de woordenschat zoals een woordmuur, thematafel met woordlabels behandeld met de leerlingen. Het bevragen van leerlingen in een kleine groep maakt dat er meer ruimte is voor de eigen inbreng en (Förner, et al., 2001b).

De antwoorden die de leerlingen hebben gegeven op de afgenomen vragen zijn geanalyseerd en omgezet tot diagrammen. De meest relevant gestelde vragen staan hieronder toegelicht, een volledige uitwerking is terug te vinden in Bijlage E.





In de bovenstaande diagrammen wordt zichtbaar dat de kinderen ervaren dat woorden in samenhang worden aangeboden en deze worden uitgelegd met een voorbeeld. Ook is zichtbaar geworden dat de betekenis van woorden duidelijk worden gemaakt met voorwerpen, een plaatje, een voorbeeldzin of door uitleg te geven over het woord. Deze vragen hebben betrekking op de fase van het semantiseren en consolideren van de Viertakt. De fase controleren van de Viertakt komt niet voor volgens de leerlingen. In de klas is een thematafel aanwezig, opmerking hierbij is dat de kinderen in de groepsgesprekken aangaven dat hier altijd spullen op liggen, maar hier niet een geschreven woord bij ligt. Verder gaven de kinderen aan dat dit bij de lettertafel wel weer het geval was. Ook gaven de kinderen aan dat er woorden hangen in de klas. Nadat de kinderen voorbeelden kregen te zien van het grafisch model de Woordentrap, het Beeldwoordenveld en de Overlapper, gaven ze aan dat de woorden soms als Beeldwoordenveld in de klas hangen, de andere manieren gebeuren niet. Als er met woorden wordt gewerkt in de klas, worden deze meestal samen gekozen. Voor de rest geven de kinderen aan dat er soms tot vaak spelletjes worden gedaan met woorden. Dit gebeurt dus enkel bij het Beeldwoordenveld.

Kijkwijzer

Om tot een volledig beeld te komen van de praktijksituatie is er aan de hand van de Kijkwijzer geobserveerd of de punten die uit de literatuur komen en bevraagd zijn aan de leerkracht en de leerlingen ook daadwerkelijk in de praktijk terug gezien worden. Deze observatie heeft plaatsgevonden op 20 mei 2016. Hieronder staat in een tabel weergegeven welke punten wel en niet gezien zijn. Horizontaal staan de cijfers aangegeven van de observatiepunten uit de kijkwijzer, zoals vermeld in de Kijkwijzer (Bijlage E). Bij vraag 3 en 4 geeft het cijfer aan hoeveel grafische modellen er zijn ingezet, bij vraag 5 geeft dit het aantal coöperatieve werkvormen aan. Groen geeft aan dat het punt zichtbaar op dat moment zichtbaar aanwezig was, rood, dat het niet aanwezig was en oranje dat het niet van toepassing was tijdens de observatie.

Tabel 1
Kijkwijzer nulmeting vrijdag op 20 mei 2016

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Groep 0, 1, 2										

Uit de observatie aan de hand van de Kijkwijzer wordt zichtbaar dat er aan vier observatiepunten wordt voldaan en één niet van toepassing was. Deze vier punten hebben te maken met kenmerken van een stimulerende leeromgeving en de fasen semantiseren, consolideren en controleren van de Viertakt. In de observatie komt naar voren dat er gebruik gemaakt wordt van de thematafel en woordspelletjes, kanttekening hierbij is dat er geen woordlabels aanwezig zijn bij de thematafel. Het semantiseren gebeurt door het uitje uitleggen in te zetten. Daarnaast wordt er geconsolideerd

door woorden tijdens ingeplande taalmomenten terug te laten komen binnen andere contexten. Opvallend was binnen deze observatie dat de kinderen gecontroleerd werden op hun woordbeheersing, ook al werd er binnen de leerling- en lerarenenquête aangegeven dat weinig tot niet gebeurd. De overige vijf punten kwamen niet zichtbaar terug. Deze punten hebben te maken met het bewust inzetten en werken met grafische modellen en het zichtbaar maken hiervan.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Nu de deelvragen zijn beantwoord door met de leerkrachtenenquête en kijkwijzer in beeld te brengen hoe er in de huidige situatie al gewerkt wordt aan diepe woordkennis en het in een groepsgesprek in kaart brengen van hoe leerlingen dit aanbod terug zien en ervaren, kan het vooronderzoek worden afgerond. De belangrijkste bevindingen worden hieronder samengevat.

De leerkracht is bevraagd om te analyseren in hoeverre er in het huidige aanbod al gewerkt wordt aan het ontwikkelen van diepe woordkennis. Daarnaast is er aan de hand van een Kijkwijzer geobserveerd of deze punten zichtbaar worden in de praktijk.

Uit de Leerkrachtenenquête en Kijkwijzer komt naar voren dat kenmerken voor het creëren van een rijke leeromgeving die herkenbaar is voor leerlingen, aansluit bij wat leerlingen bezighoudt en ze uitdaagt om te leren in functionele, betekenisvolle contexten aanwezig zijn (Kienstra, 2003). De kenmerken die volgens de leerkracht in de praktijk terug komen zijn:

- De lettertafel
- Woordweb
- Thematafel, hier zijn niet altijd woordlabels bij aanwezig.

Verder komt over het inzetten van de fasen van de Viertakt van Verhallen en Verhallen (2004) naar voren dat binnen de fase van het semantiseren veel gebruik wordt gemaakt van de drie uitjes, uitbreiden, uitleggen en uitbreiden. Dit komt ook naar voren in de leerlingenenquête. Er zijn 22 leerlingen die aangeven dat nieuwe woorden worden gesemantiseerd met behulp van het uitje uitbeelden. Hierbij worden woorden uitgebeeld aan de hand van een voorwerp, foto, etc. Bij het uitje uitleggen geven 20 leerlingen aan dat deze wordt ingezet en zijn er 25 leerlingen die aangeven dat bij het uitje uitbreiden woorden in samenhang worden aangeboden. In de fase van het consolideren worden de woorden met regelmaat binnen verschillende contexten herhaald. Dit gebeurt niet alleen op de dag zelf, maar ook later in de week. De uitkomsten van de Kijkwijzer onderschrijven dit. Opvallend bij dit punt is dat leerlingen aangeven dat dit punt soms gebeurt. Slechts 6 kinderen ervaren bewust dat er op meerdere momenten op meerdere manieren woorden terugkomen. De laatste fase van de Viertakt, controleren wordt volgens de leerkracht niet voldoende toegepast. Er wordt weinig tot niet bewust gecontroleerd en geregistreerd of de kinderen de aangeboden woorden kennen. Er zijn 22 leerlingen die aangeven dat er niet wordt gekeken naar over ze de woorden kennen. Opvallend is dat binnen de observatie aan de hand van de Kijkwijzer wel naar voren komt dat er door middel van spel gecontroleerd wordt of de kinderen de aangeboden woorden beheersen.

Het inzetten van grafische modellen gebeurt volgens de leerkracht aan de hand van het grafische model het Woordweb. Een enkele keer wordt er ook gewerkt met Mindmaps of een woordparaplu. De Overlapper, het Beeldwoordenveld en de Woordentrap worden niet ingezet. Dit wordt ook zichtbaar bij de leerlingen, 16 leerlingen geven aan dat er soms wordt gewerkt met een van de hierboven genoemde grafische modellen. Het invullen van de grafische modellen die gehanteerd worden gebeurt samen met de leerlingen en krijgt zichtbaar een plek in de klas. Ook in de observatie aan de hand van de Kijkwijzer komt naar voren dat hier geen sprake van is. De leerlingen geven hier een wisselend antwoord op, 12 kinderen geven aan dat dit soms gebeurt, 7 vaak en 6 niet. Het bewust inzetten, ophangen, overleggen over de inhoud en het doelgericht terug laten komen van de grafische modellen wordt in de observatie niet zichtbaar. Er zijn 12 van de 25

leerlingen die dit onderschrijven. Kanttekening hierbij is dat deze observatie een momentopname is. Verder geeft de leerkracht aan dat het in de praktijk aan tijd ontbreekt om alles visueel te maken en het vaak niet lukt om de gemaakte woordwebben of mindmaps bewust en doelgericht terug te laten komen.

Kritisch kijkend naar de gegevens uit het vooronderzoek houdt dit in dat er in de praktijk vooral meer met grafische modellen gewerkt zal moeten worden wil de diepe woordkennis worden ontwikkeld. De grafische modellen die geschikt zijn voor groep 0,1,2 zijn de Overlapper, het Beeldwoordenveld en de Woordentrap (Duerings et al., 2011). Daarnaast is er vanuit de leerkracht de wens woorden meer visueel aan te bieden en bewust te controleren of leerlingen de woorden beheersen. Verder zou de leerkracht nog meer kennis aangereikt willen krijgen over de functies van de verschillende grafische modellen en het inzetten hiervan in de praktijk. Dit zijn verbeterpunten die meegenomen kunnen worden in het ontwerp.

4. Onderzoek naar het ontwerp

De generieke kennis is in hoofdstuk 2 gepresenteerd vanuit het theoretisch kader. Er is ingezoomd op het ontwikkelen van diepe woordkennis bij leerlingen en de wijze waarop de Viertakt hier een belangrijke bijdrage aan levert. Vervolgens is in het vooronderzoek in beeld gebracht hoe er binnen de huidige situatie al aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de diepe woordkennis. Hieruit is naar voren gekomen welke verbeterpunten meegenomen kunnen worden voor het ontwerp. Dit hoofdstuk gaat over het ontwerp en heeft als doel een oplossing te vinden voor de hoofdvraag. In hoofdstuk 4.1 wordt een beschrijving gegeven van de ontwerpcriteria en een beschrijving van het ontwerp. Vervolgens zal de methode van het monitoren en de methode van de nul- en eindmeting beschreven worden. Deze resultaten hiervan worden toegelicht in hoofdstuk 4.2. Tot slot wordt er de opgedane ontwerp-kennis in de conclusie van hoofdstuk 4.3 gepresenteerd. Tevens wordt er in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de hoofdvraag.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Beschrijving ontwerpcriteria

Vanuit de conclusie uit het theoretisch kader en het vooronderzoek zijn de volgende ontwerpeisen naar voren gekomen:

Randvoorwaarden:

- Er zullen grafische modellen worden ingezet om betekenisrelaties tussen woorden zichtbaar te maken. Voor groep 0, 1, 2 betreft dit: het Beeldwoordenveld, de Overlapper en de Woordentrap (Duerings et al., 2011);
- De grafische modellen zullen een zichtbare plek in de klas krijgen, dit is een voorwaarde voor het effectief consolideren (Duerings et al., 2011)
- De aangeboden woorden en begrippen zullen visueel gemaakt worden, dit is een voorwaarde voor leerlingen om een beeld te krijgen van de betekenis (Verhallen & Verhallen, 2004);
- De aangeboden woorden zullen in samenhang als een stukje netwerk worden aangeboden, om de betekenisrelaties tussen woorden duidelijk te maken voor leerlingen (Verhallen & Verhallen, 2004);
- De woorden, woordbetekenissen en woordrelaties zullen speels en gevarieerd herhaald en ingeoefend worden (Van den Nulft & Verhallen, 2012);
- Er zal voor de leerkracht inzichtelijk gemaakt worden wat de functies van de verschillende grafische modellen zijn en op welke wijze deze kunnen worden ingezet.

Beschrijving ontwerp

Naar aanleiding van de ontwerpcriteria, is er een ontwerp opgesteld. Dit ontwerp zal zicht richten op het visueel maken van woorden, woordbetekenissen en het zichtbaar maken van woordrelaties

door het inzetten van grafische modellen. Het ontwerp verschaft inzicht in de verschillende functies en werkwijze van de grafische modellen. Het ontwerp heeft als doel dat de leerkracht handvatten krijgt om diepe woordkennis bij leerlingen te kunnen ontwikkelen. Allereerst zal er aan de leerkracht een toelichting gegeven worden over de functies van de verschillende grafische modellen, welke grafische modellen geschikt zijn voor de onderbouw en hoe deze in de praktijk worden toegepast. Er zullen passend bij het huidige thema diverse grafische modellen worden ontworpen. De leerkracht zal aan de hand van de opgedane kennis en invulling van het grafisch model, deze vaardigheden in de praktijk inzetten. Er binnen het ontwerp iedere week bij het aanleren van nieuwe woorden een grafisch model worden ingezet om de woorden te semantiseren. Vervolgens zullen de woorden worden geconsolideerd op de overige drie dagen. Een rooster hiervoor is opgenomen in Bijlage H. Hierbij worden er spelletjes met de aangeboden woorden en het grafische model worden gedaan. De leerlingen zullen dus binnen dit ontwerp ook op een betekenisvolle manier werken aan het ontwikkelen van de diepe woordkennis. De grafische modellen zullen op een speelse wijze aangeboden worden aan de leerlingen, waarbij zij leren dat woorden aan elkaar verwant zijn en niet op zichzelf staan als losse elementen. De volledige uitwerking van het ontwerp is terug te vinden in Bijlage G.

Het ontwerp zal zes weken lang uitgevoerd worden in groep 0,1,2 de Koele Kikkers. Beide stamgroepleiders, Priscilla van der Brug en Sharony Smid, zullen meewerken aan dit ontwerp. Het ontwerp wordt samen opgezet en uitgevoerd. Het ontwerp zal zes weken lang, drie dagen in de week uitgevoerd worden door zowel de stamgroepleiders als de leerlingen. In het lesrooster staat op dinsdag en donderdag een halfuur ingepland voor taalactiviteiten. Op deze momenten zullen de stamgroepleiders het ontwerp in uitvoering brengen. Daarnaast is er gekozen om op de vrijdag ook het ontwerp in uitvoering te brengen, omdat beide stamgroepleiders op deze dag aanwezig zijn. Op deze manier kunnen de stamgroepleiders elkaar observeren bij de uitvoering en kunnen eventuele vragen over de inzet van de grafische modellen worden beantwoord.

Toelichting functies grafische modellen

In eerste instantie is er inzicht gegeven wat een grafisch model is, waarom het werken met grafische modellen van belang is en welke grafische modellen het meest geschikt zijn voor de onderbouw. Dit is gedaan door het overhandigen van een samenvatting die is samengesteld vanuit de literatuur die Duerings et al. (2011) verschaft. De uitwerking hiervan bevindt zich in bijlage G.

Toepassen grafische modellen

De stamgroepleiders hebben naar aanleiding van de toelichting op de grafische modellen, kennis opgedaan over welke grafische modellen geschikt zijn voor de onderbouw en op welke wijze deze in de praktijk toegepast kunnen worden. Naar aanleiding hiervan zijn de stamgroepleiders gaan brainstormen over de inzet van grafische modellen in het komende thema vervoer. Er is in samenspraak een opbouw in het werken met de grafische modellen opgesteld. Voorwaarde hierbij is dat alle grafische modellen een zichtbare plek krijgen in de klas. Er is gekozen om de grafische modellen het Beeldwoordenveld, de Woordentrap en de Verzamelcirkels in de praktijk in te zetten. Hierbij is gekozen voor een opbouw waarbij eerst nieuwe woorden worden geïntroduceerd en de nieuwe woorden in een grafisch model worden behandeld. Er is gekozen om hier op twee momenten in de week uitgebreid aandacht aan te besteden. Vervolgens worden in de overige lessen die daarop volgen opdrachten uitgevoerd waarin het behandelde grafische model wordt herhaald en/of aangevuld. Dit gebeurt in de vorm van een spelletje of aan de hand van een coöperatieve werkvorm. In de vierde les zal het grafische model worden aangevuld of wordt de beheersing van de diepe woordkennis via een spel worden gecontroleerd. Een overzicht van welk grafisch model er in welke week aan bod komt en welke concrete acties hierbij komen kijken, bevindt zich in Bijlage E.

Monitoren

Om het ontwerp te monitoren, wordt er gebruik gemaakt van verschillende instrumenten. Om te monitoren in hoeverre de stamgroepleider werkt met het behandelen van grafische modellen en deze een zichtbare plek krijgen in de klas, wordt er aan de hand van de Kijkwijzer uit Bijlage E geobserveerd. Dit sluit aan bij de fase van het semantiseren binnen de Viertakt. De Kijkwijzer is binnen het vooronderzoek al eens ingezet om de huidige praktijksituatie in beeld te brengen. De resultaten hiervan vormen de nulmeting voor het monitoren. De Kijkwijzer wordt nogmaals in de laatste week van het uitvoeren van het ontwerp ingezet als eindmeting. Om te analyseren in hoeverre de stamgroepleiders de grafische modellen, routines, woordspelletjes en coöperatieve werkvormen inzet, wordt er dagelijks door de lesgevende stamgroepleider een logboek bijgehouden. Het format hiervan bevindt zich tevens in bijlage E.

Meten

Het meten van het ontwerp wordt ook gedaan middels een nul- en eindmeting. Dit betreft dezelfde instrumenten die zijn ingezet om de praktijksituatie in het vooronderzoek in kaart te brengen. Er wordt door middel van de leerkrachtenenquête, afgenomen bij de stamgroepleider, in kaart gebracht in hoeverre de leerkracht na het inzetten van het ontwerp werkt aan het ontwikkelen van diepe woordkennis bij de leerlingen. Ook wordt gekeken naar de wijze waarop dit vorm krijgt. De uitwerking van deze enquête is opgenomen in bijlage E. Naast de leerkrachtenenquête, krijgen ook de leerlingen een stem binnen het meten van het ontwerp. Dit gebeurt wederom in groepsgesprekken aan de hand van de vragen die zijn opgenomen in de leerlingenenquête. In het vooronderzoek is deze enquête afgenomen bij 25 leerlingen uit groep 0,1,2. Dit leerlingaantal is bij de nul- en eindmeting gelijk. Met deze enquête kunnen de leerlingen aangeven hoe zij zien en ervaren dat er aan diepe woordkennis wordt gewerkt na de inzet van het ontwerp. Leerlingen kunnen in deze enquête onder andere aangeven in hoeverre woorden worden gesemantiseerd door het inzetten van grafische modellen en deze zichtbaar worden gemaakt in de klas. Ook kunnen ze aangeven in hoeverre woorden worden geconsolideerd door middel van spelletjes. De vragen uit de leerlingenenquête bevinden zich in Bijlage E.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

De data die verkregen zijn tijdens de monitoring en het meten van de nul- en eindmeting zijn geanalyseerd. Hieronder staan de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp weergegeven.

Monitoren

Kijkwijzer

Onderstaande tabellen geven de resultaten van de observaties aan de hand van de Kijkwijzer weer. In de tabellen staat weergegeven welke punten wel en niet gezien zijn. Horizontaal staan de cijfers aangegeven van de observatiepunten uit de kijkwijzer, zoals vermeld in de Kijkwijzer (Bijlage E). Bij vraag 3 en 4 geeft het cijfer aan hoeveel grafische modellen er zijn ingezet, bij vraag 5 geeft dit het aantal coöperatieve werkvormen aan. Groen geeft aan dat het punt zichtbaar op dat moment zichtbaar aanwezig was, rood, dat het niet aanwezig was en oranje dat het niet van toepassing was tijdens de observatie.

Tabel 1

Kijkwijzer nulmeting vrijdag op 20 mei 2016

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Groep 0, 1, 2										

Tabel 2

Kijkwijzer nulmeting vrijdag op 8 juli 2016

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Groep 0, 1, 2										

Er is te zien dat tijdens de observaties op vrijdag 20 mei, bij groep 0,1,2 vier van de tien observatiepunten zijn waargenomen. In deze observatie kwam naar voren dat het werken met grafische modellen, het zichtbaar maken hiervan, het duidelijk maken van betekenisrelaties door het inzetten van grafische modellen en de inzet van coöperatieve werkvormen hierbij niet zichtbaar was. Tijdens de observaties op vrijdag 20 mei en op 8 juli, wordt zichtbaar dat observatiepunt één, twee, acht en negen beide keren geobserveerd zijn. Deze observatiepunten gaan over de aanwezigheid van kenmerken van een stimulerende omgeving en het inzetten van de fasen semantiseren, consolideren en controleren van de Viertakt. Tijdens de observatie op vrijdag 8 juli wordt zichtbaar dat acht van de tien observatiepunten in de observatie zijn gezien. De observatiepunten drie tot en met zeven zijn bij de nulmeting niet waargenomen, bij de eindmeting is dit wel het geval. Dit houdt in dat in de praktijk er nu zichtbaar is dat er gewerkt wordt met grafische modellen, deze zichtbaar een plek krijgen in de klas en er zichtbaar is dat betekenisrelaties duidelijk gemaakt worden aan de hand van de inzet van de grafische modellen.

Logboek

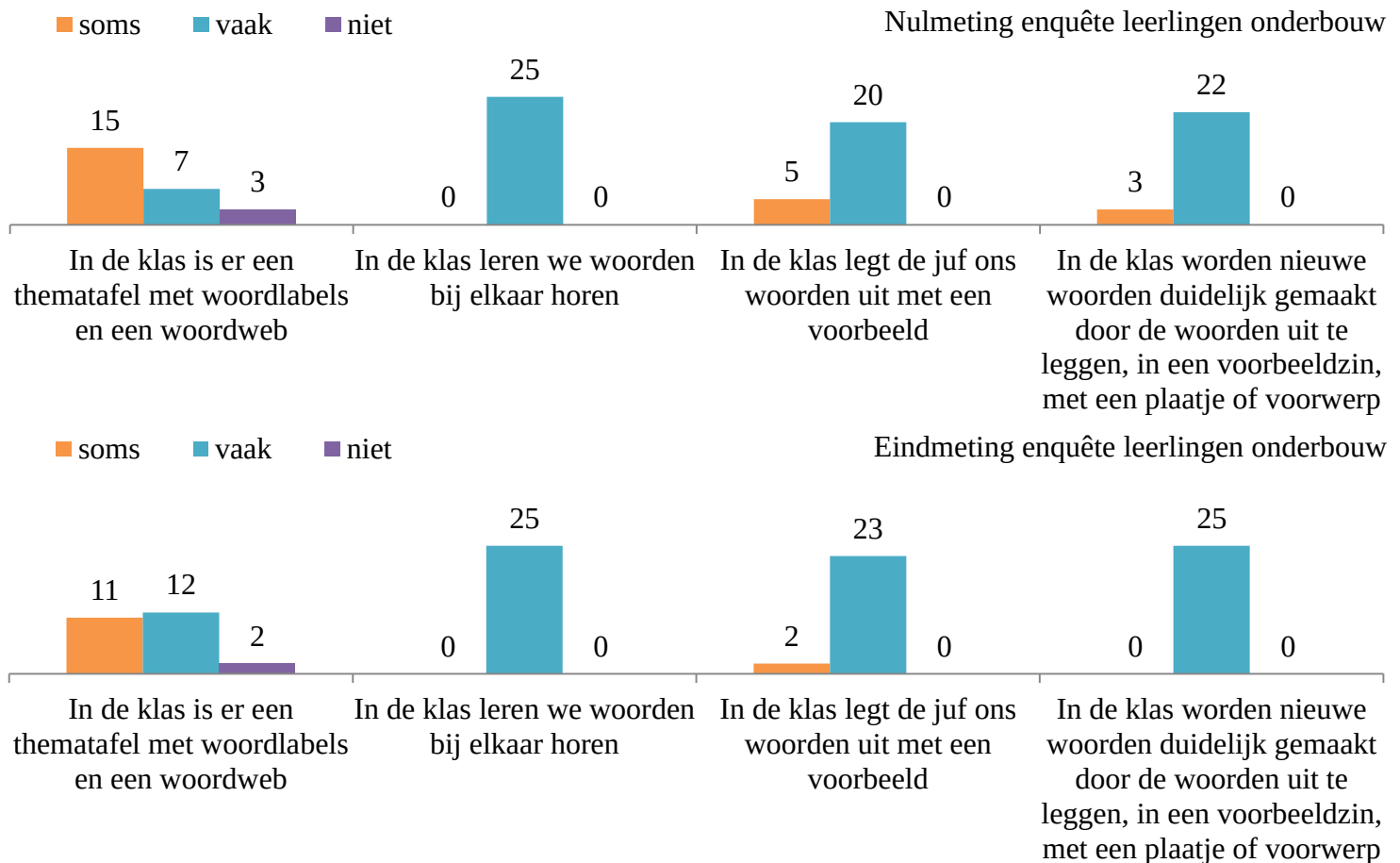
Het ontwerp heeft zes weken lang, oftewel vierentwintig werkdagen geduurd. Dit beslaat negen werkdagen per stamgroepleider. Van veertien dagen is er een logboek ingevuld. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zou dagelijks door de lesgevende stamgroepleider een logboek bijgehouden worden. Echter missen door de komst van nieuwe leerlingen, verjaardagen, tijdgebrek en persoonlijke aangelegenheden er resultaten uit het logboek. In de beschikbare logboeken wordt zichtbaar dat er gewerkt wordt met de aangeboden grafische modellen. Het behandelen van woorden door het inzetten van een grafisch model gebeurt op al de zestien dagen. Het duidelijk maken van betekenisrelaties door de inzet van grafische modellen gebeurt op veertien van de zestien dagen. Van de routines wordt weinig gebruik gemaakt, slecht op drie dagen staat beschreven dat de thematafel wordt ingezet. Verder wordt zichtbaar dat de inzet van coöperatieve werkvormen gebeurt op negen van de zestien dagen. Tot slot wordt in een van de logboeken aangegeven dat de inzet van de woordparaplu als grafisch model, aangepast op het niveau van de groep ook een geschikt model is om betekenisrelaties duidelijk en visueel te maken.

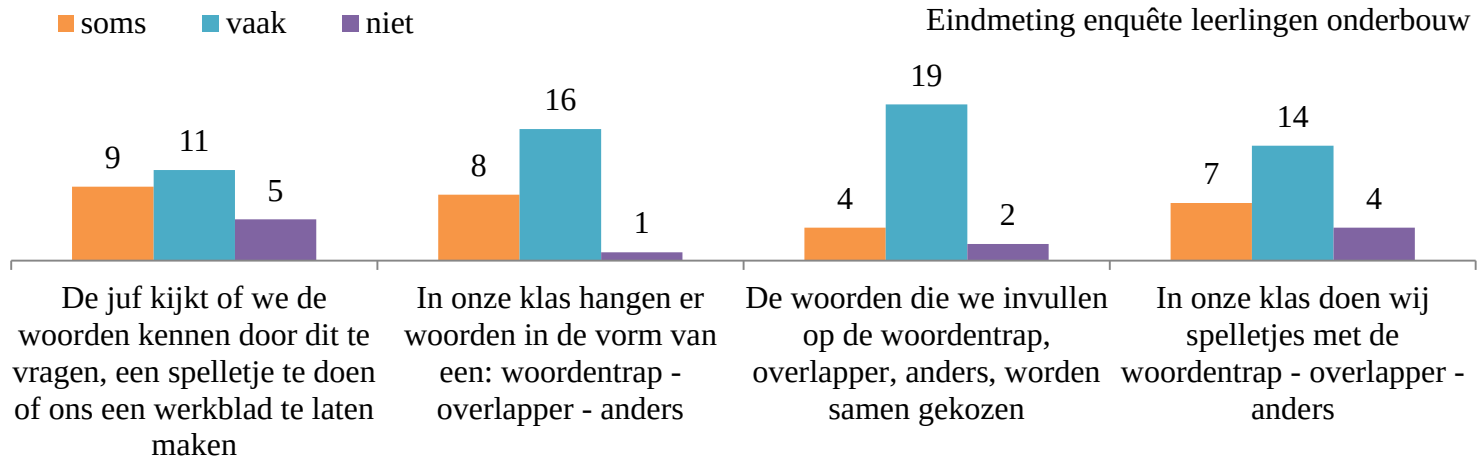
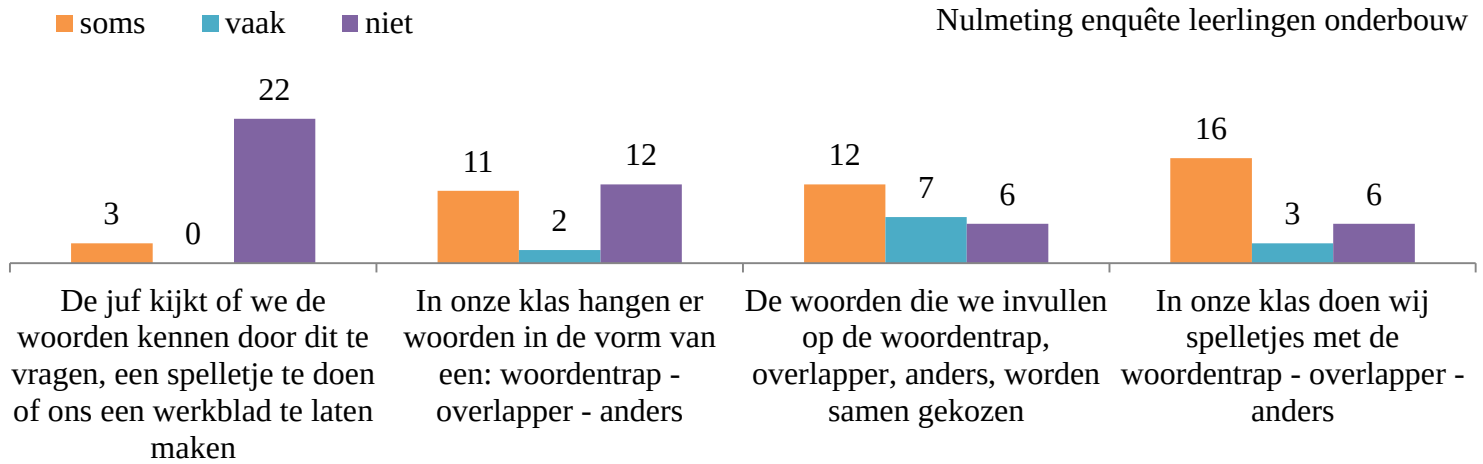
Meten

Enquête leerlingen onderbouw

Voor de resultaten van de nul- en eindmeting van de afgenomen enquête bij de leerlingen, worden de meest relevante vragen uitgelicht in diagrammen. Ter vergelijking zullen de resultaten van de nul- en eindmeting naast elkaar geplaatst worden.

De leerlingen geven aan dat in de huidige situatie de woorden duidelijk gemaakt worden door deze uit te leggen, in een voorbeeldzin te plaatsen of door een plaatje of voorwerp te gebruiken. Verder is zichtbaar dat de kinderen zien en ervaren dat er gewerkt wordt met grafische modellen. Zo geven nu zestien leerlingen aan dat ze zien dat er in de klas een Woordentrap, Overlapper of anders hangt, in de beginmeting waren dit slechts twee leerlingen. Het samen kiezen van de woorden die op de grafische modellen worden ingevuld is ook toegenomen. Waar eerst zeven leerlingen aangaven dit te ervaren, zijn dit er nu 19. Tot slot is het doen van spelletjes met de grafische modellen nu meer zichtbaar en de controleren of de leerlingen de woorden kennen ook.





Enquête leerkracht onderbouw

Na afronding van het ontwerp, is de vragenlijst die in het vooronderzoek als nulmeting gebruikt is nogmaals afgenomen. De vragenlijst brengt in kaart te hoe de leerkracht in de huidige situatie werkt aan de diepe woordkennis. Er is positief geschreven over de inzet van grafische modellen. De leerkracht schrijft "mooi format: het Beeldwoordenveld en de Woordentrap!" In de enquête wordt aangegeven dat waar eerst met de lettertafel, thematafel en het woordweb werd gewerkt er nu in de huidige situatie ook gewerkt wordt met visuele modellen. Het selecteren van doelwoorden bij de thema's die niet uit Kleuterplein komen, worden nu meer op twee niveaus geselecteerd. In de nulmeting kwam naar voren dat er in de praktijk al veel aandacht wordt besteed aan het werken met de fase semantiseren van de Viertakt, dit is in de eindmeting ook weer aangegeven. Bij de vragen over het inzetten van de grafische modellen is er een ontwikkeling te zien. Waar eerst door het inzetten van grafische modellen, het duidelijk maken van betekenisrelaties, het klassikaal en in samenspraak behandelen en zichtbaar maken hiervan weinig tot niet gebeurde komt nu naar voren dat dit in de praktijk wel wordt gedaan. Verder komt naar voren dat het werken met coöperatieve werkvormen nu af en toe gebeurt. Voor het controleren of de leerlingen de nieuw aangeboden woorden daadwerkelijk kennen, is er nog niet voor ieder individueel kind een manier gevonden. Tot slot geeft de leerkracht aan dat er nu gebruik wordt gemaakt van de grafische modellen Woordenwolk, Beeldwoordenveld, Woordenweb, Kenmerkenspin, Woordentrap, Overlapper en de Woordparaplu.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Gedurende deze rapportage is er antwoord gegeven op de opgestelde deelvragen. Er kan nu een conclusie over het ontwerp worden getrokken.

Heeft het gemaakte ontwerp bijgedragen aan het stimuleren van diepe woordkennis? Binnen het ontwerp lag de focus op het inzetten van grafische modellen en het bewust praten over de relaties

tussen woorden. Er is kennis opgedaan over de functies van de verschillende grafische modellen bij de leerkracht, deze modellen zijn vervolgens in de praktijk ingezet. Hierbij werd door zowel de stamgroepleiders als leerlingen ondervonden dat het inzetten van grafische modellen heel praktisch en duidelijk kan zijn. De modellen maken in één oogopslag duidelijk hoe woorden onderling met elkaar verbonden zijn. Door de inzet van het ontwerp zijn leerlingen op een andere manier in aanraking gekomen met het aanleren van woorden dan voorheen. Leerlingen waren ontzettend betrokken bij, vooral de spelletjes, zoals het ordenen van woorden, die werden ingezet vonden ze erg leuk. Ook komt in de enquête bij de leerlingen naar voren dat zij nu in de praktijk ervaren en zien dat de woorden duidelijk gemaakt worden en betekenisrelaties zichtbaar worden in de grafische modellen. De combinatie van het gezamenlijk invullen van de grafische modellen en het bewust terug laten komen van de grafische modellen binnen spelletjes, heeft absoluut bijgedragen aan het inoefenen van nieuwe woordbetekenissen en het krijgen van een plek in het geheugen en woordennetwerk. Voor de leerlingen is nu heel inzichtelijk geworden hoe woorden onderling met elkaar verbonden zijn door het inzetten van grafische modellen. Nu alle deelvragen zijn beantwoord en het ontwerp is uitgevoerd, kan er een antwoord geformuleerd worden op de hoofdvraag.

"Hoe kan de leerkracht binnen thematisch onderwijs de diepe woordkennis van kleuters ontwikkelen?"

Binnen het theoretisch kader is duidelijk geworden dat woordkennis neerkomt op dat leerlingen steeds meer woorden leren kennen en deze aan elkaar verbinden. Echter is niet alleen het aantal woorden dat geleerd wordt, maar ook het aantal verbindingen van belang. Hierdoor wordt de woordenschat verdiept. Uit onderzoek van Oulette (2006) blijkt zelfs dat diepe woordkennis voorspellend is voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen en het begrijpende luisteren. Bij diepe woordkennis gaat het over woorden in relatie tot andere woorden, het kennen van woorden in verschillende contexten en het verlenen van verschillende betekenissen aan woorden. Het ontwikkelen hiervan, wordt gedaan binnen de fase van het semantiseren en consolideren van de Viertakt. Hierin worden woorden, betekenissen van woorden en betekenisverbindingen zichtbaar gemaakt. Grafische modellen zijn hiervoor uitermate geschikt, deze geven in één oogopslag weer wat bepaalde woorden of begrippen met elkaar te maken hebben. Tot slot is het veelvuldig herhalen van woorden en de betekenisverbinding binnen spelletjes belangrijk. Dit zorgt ervoor dat de woorden ingeslepen en opgeslagen worden als stukje netwerk. Uit het vooronderzoek werd duidelijk dat de leerkracht zich bewust is van het werken met de fase van het semantiseren. Toch werd er nog weinig gebruik gemaakt van het inzetten en zichtbaar maken van grafische modellen. Dit is van belang om de diepe woordkennis te ontwikkelen. Er is een ontwerp opgesteld, waarin toegelicht werd welke functies de specifieke grafische modellen hebben. Vervolgens zijn er grafische modellen uitgewerkt voor het thema vervoer. Elke week werd er visueel en concreet een grafisch model aangeboden, binnen een betekenisvolle context. Op deze wijze konden zowel de stamgroepleider, als de leerlingen ervaren dat een grafisch model ervoor zorgt dat leerlingen actief bezig zijn met de stof en betekenisrelaties op een duidelijke visuele manier in kaart brengt.

5. Discussie

In dit hoofdstuk zal er kritisch gekeken worden naar het onderzoek en het ontwerp. In dit hoofdstuk zal zicht gegeven worden op de mogelijke beperkingen, vervolgvragen, suggesties en discussiepunten voor vervolgonderzoek. Daarnaast zullen er een aantal aanbevelingen voor de praktijk worden gegeven.

5.1 Mogelijke beperkingen

Zoals in hoofdstuk 4.1 is aangegeven is dat er, dagelijks door de lesgevende stamgroepleider, een logboek zou worden bijgehouden. Dit logboek is ingezet om te kunnen analyseren in hoeverre de grafische modellen, routines, woordspelletjes en coöperatieve werkvormen in de praktijk worden ingezet. In hoofdstuk 4.2 is toegelicht dat er een aantal logboeken ontbreken. Hierdoor missen er resultaten van een aantal dagen en kan er niet een volledig beeld gevormd worden of er op alle dagen gewerkt is aan het ontwikkelen van de diepe woordkennis. Door de inzet van de Kijkwijzer, de leerkrachtenenquête en leerlingenenquête is er wel een beeld ontstaan van de ontwikkelingen, maar dit is een minder betrouwbaar beeld dan wanneer de logboeken wel volledig waren. Daarnaast is niet te controleren in hoeverre dat wat in het logboek wordt genoteerd ook daadwerkelijk klopt met de werkelijkheid. Er is aangenomen dat wat beschreven is, daadwerkelijk is gedaan, maar dit is niet te controleren.

Daarnaast kan er ook gediscussieerd worden over de betrouwbaarheid van de andere wijze van monitoring, namelijk het observeren aan de hand van de Kijkwijzer. Het observeren aan de hand van de Kijkwijzer is een momentopname. Bij het analyseren van de Kijkwijzers is gemeten of er een grafisch model werd ingezet en hier was sprake van. Echter als er gekeken wordt naar de inhoud en hoe de grafische modellen zijn gebruikt, kan dit beter. Zo is bijvoorbeeld het Beeldwoordenveld niet omgezet naar een Verzamelplaats, waarbij de kinderen de woorden categoriseren. Ook kwam het in de praktijk voor dat de grafische modellen pas aan het einde van de dag werden opgehangen. Dit is dus niet geheel in samenspraak met de leerlingen. Dit is aanleiding om in een vervolgonderzoek nog duidelijker te maken op welke manier de verschillende grafische modellen kunnen worden ingezet en hoe de leerlingen hierin betrokken kunnen worden, zoals door Verhallen (2008) en Duerings et al. (2011) wordt aangeraden.

Aan de hand van de metingen in de vorm van de leerkrachten- en leerlingenenquête kan een duidelijk verschil aangetoond worden tussen de nul- en eindmeting. Toch kan er over deze resultaten gediscussieerd worden. Er kan namelijk niet met zekerheid worden gezegd dat de kinderen daadwerkelijk hun diepe woordkennis hebben ontwikkeld. Er is in de literatuur gezocht naar voorwaarden die van belang zijn om diepe woordkennis te ontwikkelen, zoals in hoofdstuk 2 staat beschreven. Vanuit deze literatuur is het ontwerp gemaakt. Er kan aangenomen worden dat de diepe woordkennis bij de leerlingen ontwikkeld is door de manier van werken. Dit kan echter niet gemeten worden.

5.2 Vervolgvragen, suggesties en aanbevelingen

Uit de mogelijke beperkingen komt naar voren dat er binnen dit ontwerp is gemeten of er een grafisch model werd ingezet in de praktijk. Echter bleek in de praktijk dat de invulling van het grafisch model nog optimaler benut kan worden. Er zijn meerdere mogelijkheden en opties om met hetzelfde grafische model te werken. Dit is aanleiding tot de volgende vervolgvraag die onderzocht kan worden: *"Op welke manier kunnen de verschillende grafische modellen worden ingezet?"* Een aanbeveling hiervoor is om hier meer onderzoek naar te doen en tijd in te ruimen om kritisch te kijken naar de functies en de manieren waarop de grafische modellen kunnen worden ingezet. Diepe woordkennis zal namelijk alleen ontwikkeld worden als de grafische modellen op de juiste wijze worden toegepast (Duerings et al., 2011). Ook de selectie van woorden is hierbij belangrijk om mee te nemen. Er zal gekeken moeten worden naar welke woorden geschikt zijn bij welk grafisch model. Een vervolgvraag hiervoor is: *"Hoe bepaal je als leerkracht welke woorden functioneel zijn voor de leerlingen?"*

Volgens Duerings et al. (2011) en Verhallen (2008) is het betrekken van de leerlingen bij het invullen van de grafische modellen van belang. Vernooy (2008) stelt dat leerlingen het effectiefst woorden leren als zij worden betrokken bij het verlenen van betekenis aan woorden. Uit de mogelijke beperkingen kwam naar voren dat de grafische modellen soms aan het einde van de dag pas een plek in het lokaal kregen. Duerings et al. (2011) geven aan dat als leerlingen niet alleen worden betrokken bij het invullen van de grafische modellen, maar ook het zichtbaar een plek geven hiervan, de leerlingen zien wat er met het model gebeurt. Dit maakt dat ze met regelmaat naar de woorden kunnen kijken en weer herinnerd worden aan de betekenisrelaties. Vandaar dat ook de volgende vervolgvraag naar voren komt: *"Op welke manier kunnen de grafische modellen in samenspraak met de leerlingen praktisch vorm gegeven worden?"*

Een suggestie om te zorgen voor een hoge betrokkenheid bij de leerlingen is het inzetten van spelletjes bij de aangeboden woorden. Hiervoor kan gekeken worden naar de vervolgvraag: *"Welke woordleerspelletjes zijn geschikt voor de fase van het consolideren?"* Een aanbeveling is dan ook om dit vaak in te zetten. Bij de fase van het consolideren deze spelletjes met veel variatie in te zetten. In de fase van het consolideren is het de bedoeling dat woorden en woordbetekenissen geconsolideerd worden, tot deze woorden een plek in het geheugen en woordennetwerk hebben (Van den Nulft & Verhallen, 2012). Er kan gekeken worden naar welke spelletjes hiervoor ingezet kunnen worden.

Naast die vraag, zal ook de volgende vraag bijdragen aan een beter onderzoek:

"Op welke wijze kan de ontwikkeling van diepe woordkennis betrouwbaar worden gemonitord?"

Tijdens de uitvoering is er vooral gemonitord of er gebruik gemaakt werd van grafische modellen. Er is niet weergegeven hoe individuele leerlingen zich ontwikkelden. Als aanbeveling kan dit gemonitord worden. Hierbij zou gebruik gemaakt kunnen worden van de niveaus van woordkennis, zoals beschreven door Beck et al. (2002). Door naast het inzetten van de grafische modellen in de fase van het semantiseren en het inslijpen van woorden, woordbetekenissen en betekenisrelaties zicht te hebben op welk niveau de kinderen het woord beheersen, kan er nog bewuster ingespeeld worden op de onderlinge niveauverschillen in de groep.

Tot slot is het aan te bevelen om een woordmuur te maken in de klas. Dit maakt dat er voor de kinderen één centrale plek is waar duidelijk en inzichtelijk de verschillende grafische modellen komen te hangen. Op deze wijze worden de kinderen herinnerd aan de aangeboden woorden en kunnen zij in één oogopslag zien wat de onderlinge betekenisrelaties bij de woorden zijn.

Appel, R., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht-Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Appel, R., & Vermeer, A. (2004) *Tweede-Taal verwerving en Tweede-Taal onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Beck, I.L., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.

Damhuis, C., Segers, E., & Verhoeven, L. (2013) Optimale stimulering van woordenschat: de breedte én de diepte. *De Wereld van het Jonge Kind*, 16-18.

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

Elsäcker, W. v., Beek, A.v., & Hillen, J., & Peters, S. (2006). *De Taallijn, interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Den Haag: Expertisecentrum Nederlands.

Förrer, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000a). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS, onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., Kienstra, M., Valstar, S. & Zielhorst, A. (2001b, januari). *Werken met kleine groepen binnen de grote groep. Klassenmanagement en interactief taalonderwijs in groep 1 tot en met 4*. Opgeroepen op januari 16, 2016, van Expertisecentrum Nederlands: <http://expertisecentrumnederlands.nl>

Huizenga, H. (2006). *Woordenschat*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1 – 4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt.

Mulder, F., Timman, Y., & Verhallen, S. (2009). *Handreiking bij Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*. Amsterdam: Itta.

Nulft, D.v., & Verhallen, M. (2012, november). *Kwaliteitskaart semantiseren*. Opgeroepen op november 7, 2015, van School aan zet: <http://schoolaanzet.nl>

Nulft, D.v., & Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de Weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Oulette, G.P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554-566.

Pompert, B. (2012). *Het moet een beetje meer zijn*. *De Wereld van het Jonge Kind*, december/4, 40, 12-15.

Teunissen, F., & Hacquebord, H. (2002). *Onderwijs en taalkwaliteit, kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

Verhallen, M. (2015). Woordenschatontwikkeling in interactie: diepe versus brede woordkennis - welke aanpak kiest u? Paper gepresenteerd op de Kleutertaal conferentie van Medilex Onderwijs, Driebergen-Zeist (Nederland), 15 mei 2015.

Verhallen, M. (2009, november). *Meer en beter woorden leren*. Opgeroepen op november, 18, 2015, van School aan zet: <http://schoolaanzet.nl>

Verhallen, M., & Verhallen, S. (2004). *Woorden leren, Woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS Onderwijsontwikkeling en advies

Vermeer, A. (1997) *Breedte en diepte van woordenschat in relatie tot toenemende taalverwerving en frequentie van aanbod*. *Gramma/TTT*, tijdschrift voor taalwetenschap, 6, 169-187.

Bijlagen

Bijlage A

Als afronding op deze rapportage van de thesis, zal er een evaluatie beschreven worden. Deze evaluatie blikt op kritische wijze terug op het onderzoeksproces. Dit gebeurt zowel voor de school waar het onderzoek heeft plaats gevonden, als voor mijzelf.

Individuele ontwikkeling

Bij het onderzoek naar de wijze waarop de leerkracht kan werken aan de ontwikkeling van diepe woordkennis bij leerlingen heb ik ontzettend veel nieuwe kennis en inzichten opgedaan. Ik heb vanuit de theorie veel kennis opgedaan over hoe de woordenschatverwerving bij jonge kinderen verloopt en waarom het bewust werken aan de woordenschat van belang is. Van de term diepe woordkennis had ik voor deze rapportage nog niet gehoord. Ik weet nu dat stilstaan bij diepe woordkennis erg belangrijk is voor de toekomstige schoolloopbaan. We komen immers dagelijks in aanraking met woorden, deze woorden staan in verbinding met elkaar. Nu ik inzicht heb gekregen in wat diepe woordkennis is, vind ik het heel logisch dat leerlingen niet gebaat zijn bij het aanbieden van losse woorden. Woorden worden uiteindelijk opgeslagen als onderdeel van een netwerk en niet als een losse lijst betekenissen. Van grafische modellen had ik voor de rapportage wel eens gehoord, maar wat deze exact inhouden en waarvoor deze ingezet worden weet ik nu pas. Ik heb mogen leren en ervaren dat grafische modellen ontzettend krachtige schema's zijn waarin helder staat weergegeven wat bepaalde begrippen met elkaar te maken hebben. Deze schema's kunnen praktisch worden ingezet in de fase van het semantiseren, waar inhoudelijk vorm wordt gegeven aan de betekenis van woorden en het woord in relatie met andere woorden. Ook het terug laten komen van de grafische modellen in de fase van het consolideren middels een spelletje met de woorden bleek zoals in de theorie beschreven ook in de praktijk erg effectief. Welke aspecten van belang zijn om te werken met deze grafische modellen, zijn binnen het ontwerp voorgelegd aan de leerkracht. Tevens is er in samenspraak invulling gegeven aan de manier waarop de grafische modellen ingezet werden tijdens het thema vervoer. Het inzetten van de grafische modellen binnen dit thema is zes weken lang gedaan. In dit ontwerp werden verschillende grafische modellen die geschikt zijn voor de onderbouw ingezet. Ik vond het heel waardevol om het ontwerp uit te voeren, omdat in het ontwerp de opgedane kennis in de praktijk werd toegepast. Ik heb hierbij veel geleerd van de uitvoering in de praktijk, nieuwe inzichten opgedaan omtrent het werken met de grafische modellen en het meten en monitoren van de uitvoering. Bij de verslaglegging heb de opgedane kennis en inzichten kunnen beschrijven. In het ontwerp heb ik mij veel gefocust op het inzetten van grafische modellen in de praktijk, maar in de toekomst wil ik grafische modellen structureel inzetten. Hierbij wil ik geschikte woorden selecteren en het liefst ook een vaste woordmuur voor ontwikkelen om in de klas te plaatsen. Dit ontwerp heeft zeker een bijdrage geleverd aan mijn professionele identiteit, ik wil namelijk in de toekomst deze kennis bewust blijven inzetten. Toch vind ik dat omtrent het werken met de grafische modellen en de manieren van inzetten nog meer kennis en ervaring op kan doen. Met name omtrent de spelletjes die ingezet kunnen worden in de fase van het consolideren, kan ik mijn repertoire uitbreiden. Daarnaast wil ik ook op zoek gaan naar een manier waarop de woordkennis van de kinderen op een praktische manier gecontroleerd kunnen worden. Naast het bovenstaande, mag ik ook wel zeggen dat mijn onderzoeksvaardigheden zijn ontwikkeld. Met name het kiezen van de meetinstrumenten voor de nul- en eindmeting en het stellen van de juiste hoofd en deelvragen, waren voor mij een hele uitdaging.

Gemeenschappelijke ontwikkeling

Tijdens het onderzoek heb ik vaak contact gehad met mijn collega's. De ene keer was dit om mijn bevindingen te delen, de andere keer om te brainstormen of te overleggen welke wijze van monitoren het meest ideaal was. Hoe het ontwerp het meest praktisch vorm gegeven kon worden, etc. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan de manier waarop de diepe woordkennis van de leerlingen wordt ontwikkeld in groep 0,1,2. De stamgroepleider heeft tijdens de uitvoering van het ontwerp op een volledig nieuwe en andere manier met het werkt het aanbieden van woorden. Dit was voor de

stamgroepleider zelf ook een verrijking. Zij heeft ervaren dat de leerlingen enthousiast en gemotiveerd meedoen aan de activiteiten en dat bij de grafische modellen vaak in één oogopslag duidelijk is hoe de woorden onderling samenhangen.

Aansluiting context

De aanleiding voor de probleemstelling, kwam bij mijn duo collega vandaan. Het was een onderwerp waar zij erg enthousiast over was naar aanleiding van een congres wat zij had bijgewoond. Dit onderwerp sprak mij persoonlijk ook erg aan. Bovendien kwam ik er tijdens de verdieping in de theorie erachter dat het ontwikkelen van diepe woordkennis bij leerlingen erg belangrijk is voor de toekomst. Het was een hele zoektocht om aan te sluiten bij de praktijk. De theorie moest enorm toegespitst worden op wat relevant was voor deze groep en de stamgroepleider. Tijdens het vooronderzoek heb ik meetinstrumenten ingezet die ik met mijn thesisbegeleider uitvoerig besproken heb. De vragenlijst voor de kinderen was hierbij de grootste uitdaging. De rest van de methodieken sloten naar mijn idee goed aan. Toen ik aankwam bij het maken van het ontwerp, heb ik samen met mijn duo veel overleg gehad over wat in de praktijk praktisch was voor zowel de leerlingen als leerkracht. Daarnaast heb ik wederom met mijn thesisbegeleider overleg gehad over wat een haalbaar ontwerp kon zijn binnen zes weken. Achteraf gezien vind ik dat dit onderzoek goed aansloot op de onderwijspraktijk. Kijkende naar hoe enthousiast de leerlingen waren en de positieve resultaten die voortkomen uit de leerlingenenquête, leerkrachtenenquête en de kijkwijzer, denk ik met trots terug aan dit onderzoek.

Oplossing praktijkprobleem

Het ontwikkelen van diepe woordkennis bij leerlingen, is helaas niet direct meetbaar. Pas op langere termijn hebben de leerlingen baat bij de kennis die zij in hun geheugen hebben opgeslagen rondom woordnetwerken. Dit komt in de toekomst van pas bij het begrijpend lezen en luisteren. Daarnaast is in de praktijk ervaren dat de grafische modellen niet altijd optimaal ingezet worden. Er is in dit onderzoek gemeten of de grafische modellen ingezet werden, maar hierbij mist het kritisch kijken en evalueren op de mogelijkheden van het inzetten van de grafische modellen. Het op een juiste manier inzetten van grafische modellen is van groot belang, wil de diepe woordkennis ontwikkeld worden. Ik kan niet met zekerheid zeggen dat in de praktijk de diepe woordkennis van de kinderen ontwikkeld is. Daarnaast kan ik ook niet beweren dat het inzetten van grafische modellen de oplossing is om te werken aan diepe woordkennis. Ik kan daarentegen wel zeggen dat ik in de periode van zes weken waarin het ontwerp is uitgevoerd, heb mogen ervaren hoe betrokken en enthousiast de leerlingen waren. Daarnaast hebben de leerlingen ook zeker laten zien dat zij in staat zijn om woorden in categorieën te clusteren, nuanceverschillen aan kunnen geven bij woorden en hier nog een redenering bij kunnen geven ook. Het doel van dit onderzoek was om de leerkracht handvaten aan te reiken om de diepe woordkennis bij de kinderen te ontwikkelen. Dit is in de vorm van het toelichten en inzetten van de grafische modellen gedaan. Hiermee is het doel van het onderzoek vorm gegeven.

Uitvoering onderzoekscyclus en transparantie

De uitvoering van het onderzoek is gedaan volgens de informatie die is aangereikt vanuit de colleges voor de Bachelor Thesis op de Katholieke Pabo te Zwolle. Daarnaast heb ik veel houvast gehad aan het boek "Dit is onderzoek!" van Ben Baarda (2014). Voorafgaand aan een nieuwe stap in het onderzoek, heb ik mij verdiept in dit boek om te kijken wat er van mij werd verwacht. Tevens gaf dit boek veel inzichten over op welke manier er gemeten kan worden, hoe een heldere onderzoeksvraag opgesteld kan worden en je conclusies kunt trekken uit verkregen gegevens. Het onderzoek is naar mijn inzicht zo geschreven dat een ander kan nagaan hoe het onderzoek en het ontwerp is uitgevoerd. Naast wat in de rapportage beschreven staat, heb ik een aantal waardevolle consultaties gehad bij mijn thesisbegeleider. De colleges en consultaties hebben mij op weg geholpen om de werkwijze en opbrengsten te beschrijven. Ook heeft het mij geholpen om de resultaten te analyseren en hier een conclusie uit te trekken.

Bijlage B
Poster



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het
onderzoeksontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boa'er of van de onderzoekscoördinator):

.....

dat de student (naam van de student)

.....

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitprobeerd in de
praktijk van de (naam van de school):

.....

te (plaats van de school):

.....

(plaats, datum)

(handtekening)

Handtekening student:

(plaats, datum)

(handtekening)



Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

(handtekening)

Bijlage E

Meetinstrumenten: nul- en eindmeting, monitoring en kijkwijzer

Nul- en eindmeting enquête leerkracht onderbouw

Ontleend aan:

De Taallijn (2014, mei). *Checklist leerkrachtvaardigheden*. Opgeroepen op april 18, 2016, van De Taallijn: http://www.detaallijn.nl/uploads/Taal00/Taallijn/checklist_leerkracht.pdf

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

Nulft, D.v., & Verhallen, M. (2009, november). *Gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat de 4-Takt, Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren, Controleren*. Opgeroepen op april 18, 2016, van School aan zet: <http://www.schoolaanzet.nl>

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: PO-raad School Aan Zet

Enquête leerkracht kleuterbouw				
Naam leerkracht:	Groep:	Datum:		
1 = helemaal eens 2= eens 3= oneens 4= helemaal mee oneens				
	1	2	3	4
1. In de klas zijn kenmerken van een stimulerende leeromgeving aanwezig voor de woordenschatontwikkeling. <i>(woordmuur, woordenhoek, thematafel met woordlabels of visuele modellen zoals een woordweb).</i>				
2. Voorafgaand aan een thema worden er doelwoorden geselecteerd op ten minste twee niveaus. <i>(minimum beheersing en uitbreiding)</i>				
3. De nieuwe woorden worden gesemantiseerd a.d.h.v. het uitje <u>uitbreiden</u> . <i>(woorden worden in samenhang aangeboden, er wordt niet één woord maar meerdere woorden als stukje netwerk aangeboden)</i>				
4. De nieuwe woorden worden gesemantiseerd a.d.h.v. het uitje <u>uitleggen</u> . <i>(er wordt een kindvriendelijke betekenisuitleg gegeven van de aangeboden woorden, bijv. m.b.v. een voorbeeld)</i>				
5. De nieuwe woorden worden gesemantiseerd a.d.h.v. het uitje <u>uitbeelden</u> .				

(woorden en betekenissen worden uitgebeeld door voorwerpen, foto's, rollenspellen, film, etc.)				
6. Er wordt aan de diepe woordkennis gewerkt door betekenisrelaties duidelijk te maken met het inzetten van verschillende grafisch modellen. (woordenweb - woordentrap - overlapper, etc.)				
7. De grafische modellen worden klassikaal behandeld op het digibord en/of woordmuur.				
8. De grafische modellen worden (ook) met coöperatieve werkvormen behandeld. (binnen-buitenkring, tweerpraat, zoek iemand die, etc.)				
9. De grafische modellen worden samen met de leerlingen ingevuld. (er is interactie over de inhoud)				
10. De grafische modellen krijgen een plek in de klas, zodat de leerlingen hier naar kunnen kijken tijdens de consolideringsfase.				
11. De aangeboden woorden worden later op de dag, of later in de week in verschillende contexten herhaald.				
12. Na afloop van een thema wordt gecontroleerd of de leerlingen de nieuw aangeboden woorden ook daadwerkelijk beheersen. (bijvoorbeeld het observeren van vorderingen: worden de aangeleerde woorden actief en goed gebruikt en hoe goed worden de doelwoorden beheerst.)				
13. Geef met een kruisje aan welke grafische modellen er allemaal worden ingezet:				
Woordenstarter:				
- Woordenwolk				
- Beeldwoordenveld				
- Woordenweb				
- Kenmerkenspin				
Woordentrap				
Overlapper				
Anders, namelijk:				

14. Geef met een kruisje aan welke coöperatieve werkvormen er allemaal worden ingezet:	
Binnen-Buitenkring	
Zoek Iemand Die	
Waar / Niet waar	
Tweepraat	
TweeVergelijk	
Tweetal Coach	
Ruimte voor opmerkingen:	

Nul- en eindmeting enquête leerling onderbouw

Ontleend aan:

De Taallijn (2014, mei). *Checklist leerkrachtvaardigheden*. Opgeroepen op april 18, 2016, van De Taallijn: http://www.detaallijn.nl/uploads/Taal00/Taallijn/checklist_leerkracht.pdf

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

Nulft, D.v., & Verhallen, M. (2009, november). *Gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat de 4-Takt, Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren, Controleren*. Opgeroepen op april 18, 2016, van School aan zet: <http://www.schoolaanzet.nl>

Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: PO-raad School Aan Zet

Enquete vragen nul- en eindmeting leerlingen			
Naam leerkracht:	Groep:	Datum:	
1 = vaak 2 = soms 3 = niet			
	1	2	3
1. In de klas is er een thematafel met woordlabels (strook papier met woord erop) en een woordweb (grote plaat met woord en plaatjes) .			
2. In de klas leren we makkelijke en lastige woorden bij een thema.			
3. In de klas leren we woorden die bij elkaar horen.			
4. In de klas legt de juf ons woorden uit met een voorbeeld.			
5. In de klas worden nieuwe woorden duidelijk gemaakt door de woorden uit te leggen, in een voorbeeldzin, met een plaatje of voorwerp.			
6. In onze klas hangen er woorden in de vorm van een: woordentrap -overlapper - anders (afbeeldingen van verschillende grafische modellen laten zien)			
7. In onze klas doen wij spelletjes met de woordentrap - overlapper - anders			

(grafische modellen)			
8. In de klas doen wij spelletjes met woorden en letters met: binnen buitenkring - tweepraat - zoek iemand die - waar/niet waar - anders.			
9. De woorden die we invullen op de woordentrap, overlapper, anders, worden samen gekozen.			
10. Nieuwe en moeilijke woorden hangen in de klas, zodat ik ze nog eens kan bekijken.			
11. We herhalen de woorden die we geleerd hebben (elke dag - later in de week - niet).			
12. De juf kijkt of we de woorden kennen door dit te vragen, een spelletje te doen ons een werkblad te laten maken.			

Groep:	Koele Kikkers 0, 1, 2	
Les:		
observatiepunt	wel gezien/niet gezien	argumentatie
1. De thematafel/woordmuur wordt gebruikt voor vervolgactiviteiten en/of woordspelletjes rondom de themawoorden.		Geef aan welke vervolgactiviteiten/woordspelletjes:
2. Nieuwe woorden worden gesemantiseerd a.d.h.v. één van de uitjes (uitbreiden - uitleggen - uitbeelden)		Geef aan met welk uitje nieuwe woorden worden gesemantiseerd:
3. Er wordt aan de diepe woordkennis gewerkt door betekenisrelaties duidelijk te maken met het inzetten van verschillende grafische modellen (woordenwolk - beeldwoordenveld - woordentrap - overlapper).		Geef aan welke grafische modellen worden ingezet:
4. De grafische modellen worden klassikaal behandeld op het digibord en/of woordmuur.		
5. De grafische modellen worden met coöperatieve werkvormen behandeld (binnen-buitenkring - zoek iemand die - waar/niet waar - tweepraat - tweevergelijk - tweetal coach).		Geef aan welke coöperatieve werkvormen worden ingezet:

6. De grafische modellen worden samen met de leerlingen ingevuld.		
7. De grafische modellen krijgen een plek in de klas.		
8. De leerkracht geeft aan later op de dag of later in de week terug te komen op de behandelde woorden in verschillende contexten.		
9. Indien van toepassing: er wordt gecontroleerd of de leerlingen de aangeboden woorden beheersen.		Op welke wijze?
10. Indien van toepassing: woord van de dag/praatplaat wordt besproken.		
Overige opmerkingen/opvallendheden:		

Ontleend aan:

Duerings, J., Linden, B.v., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). Op Woordenjacht. Garant: Antwerpen-Apeldoorn

Nulft, D.v., & Verhallen, M. (2009, november). Gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat de 4-Takt, Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren, Controleren. Opgeroepen op april 18, 2016, van School aan zet: <http://www.schoolaanzet.nl>

Verhallen, M. (2009). Meer en beter woorden leren. Utrecht: PO-raad School Aan Zet

Logboek

Logboek

Datum:

Leerkrachten:							
Groep:							
Aantal leerlingen:							
Heb je vandaag gesproken over de relaties tussen de aangeboden themawoorden? Zo ja, hoe dan?							
Heb je vandaag een grafisch model in gezet? Zo ja, geef aan welke.							
Grafisch model:							
woordenwolk				beeldwoordenveld			
woordentrap				overlapper			
Waarom heb je voor dit grafisch model gekozen?							
Welke routines heb je vandaag ingezet? Geef aan welke.							
Routines:							
woord v.d. dag				praatplaat			
thematafel				ik-tafel			
spelverteltafel							
Heb je vandaag coöperatieve werkvormen ingezet tijdens taalactiviteiten? Zo ja, geef aan welke.							
Coöperatieve werkvormen:							
binnen-buitenkring				zoek iemand die			
waar/niet waar				tweepraat			
tweevergelijk				tweetal coach			
Heb je gedurende de dag zelf themawoorden benoemd? Zo ja, hoe dan?							
Hebben leerlingen tijdens spel gebruik gemaakt van de themawoorden?							
Hoe reageerden de leerlingen en hoe heb jij het zelf ervaren?							
Is er ten opzichte van andere dagen meer over de relatie tussen woorden gesproken en is dit visueel gemaakt m.b.v. een grafisch model?							

Korte toelichting

Grafisch model:

Woordenwolk: • oppervlakkige woordkennis • oriënteren •

Wordt ingezet om te kijken wat de kinderen al weten. Dit wordt met enkel woord ondersteund.

Uitvoering:

Wolk met in het midden het thema. Leerlingen mogen om de beurt noemen waar ze aan denken. Iedere associatie is goed. In het vervolg van het thema kunnen nieuwe begrippen worden gekoppeld aan datgene wat ze al weten.

Beeldwoordenveld: • oppervlakkige woordkennis • oriënteren •

Wordt ingezet om te kijken wat de kinderen al weten. Dit wordt met woord en beeld ondersteund.

Uitvoering:

Tijdens gesprek over nieuw thema wordt in kaart gebracht wat de leerlingen al weten. Hier komen zowel woord als afbeelding bij. Er kan gekozen worden om leerlingen zelf ook tekeningen erbij te laten maken. Het beeldwoordenveld zorgt ervoor dat leerlingen al kijkend en 'meelezend' blijven reageren op de onderdelen in het beeldwoordenveld. Verwoorden wat je tekent is hierbij ook een aanrader.

Woordentrap: • diepe woordkennis • semantiseren • consolideren • controleren •

Wordt ingezet om schematisch aan te geven welke kleine betekenisverschillen er zitten tussen bepaalde begrippen.

Uitvoering:

Toepassing 1 - één woord als kern, de bijbehorende woorden geven meer specifieke voorbeelden of gradaties van dit kernwoord (lachen → giechelen → grijnzen).

Toepassing II - ordenen van begrippen op traptreden tussen twee uitersten (langzaam → snel).

De overlapper: • diepe woordkennis • semantiseren • consolideren •

Wordt ingezet om te zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen woorden.

Uitvoering:

Verzamelcirkels die elkaar voor een deel overlappen. Elke cirkel staat voor één begrip. Er staan twee woorden naast elkaar om ze te vergelijken op hun kenmerken. Kenmerken die op beide woorden van toepassing zijn, komen in het overlappende deel te staan. In de onderbouw

werk je met twee hoepels of cirkels van bijv. touw. Je werkt niet met woorden, maar met categorieën die kunnen overlappen (categoriseren van boodschappen: zwaar en koud - boodschappen die zowel zwaar als koud zijn komen in het midden van de cirkels te liggen).

Routines:

Woord van de dag: • diepe woordkennis • consolideren • controleren •

Wordt ingezet voor het herhalen van woorden. Iedere dag wordt er een woord centraal gesteld en op allerlei manieren op terug gekomen. Hiervoor worden samen met de leerlingen doelwoorden of belangrijke themawoorden verzameld.

Praatplaat: • diepe woordkennis • consolideren •

Gaat uit van een foto of tekening. Woorden, associaties of eigen ervaringen worden hierbij genoteerd en met een lijn verbonden. Op deze manier kunnen delen van het begrip worden benoemd, begrippen die daaraan gerelateerd zijn of ervaringen worden verteld,

De thematafel: • diepe woordkennis • alle fasen viertakt •

Tafel waarop allerlei voorwerpen liggen die bij het thema horen. Elk voorwerp en elk plaatje hebben een label, een woordkaartje (met lidwoord). De naam van het thema hangt zichtbaar bij de tafel, net als de lijst van belangrijke themawoorden. Is gericht op labelen en categoriseren (wat hoort waar thuis?).

De ik-tafel en spelverteltafel:

Is meer gericht op het verhaal dat er verteld wordt.

Coöperatieve werkvormen:

Korte weergave van welke coöperatieve werkvormen bij welke routine of grafisch model ingezet kunnen worden:

werkvorm	routine	grafisch model
binnen-buitenkring	thematafel	-
zoek iemand die	-	woordentrap
waar/niet waar	-	woordentrap
tweepraat	praatplaat	woordenwolk en beeldwoordenveld
tweevergelijk	praatplaat	woordenwolk, beeldwoordenveld en woordentrap
tweetal coach	praatplaat	-

Ontleend aan:

Duerings, J., Linden, B.v., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). Op Woordenjacht. Garant: Antwerpen-Apeldoorn

Nulft, D.v., & Verhallen, M. (2009, november). Gebundelde Kwaliteitskaarten Woordenschat de 4-Takt, Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren, Controleren. Opgeroepen op april 18, 2016, van School aan zet: <http://www.schoolaanzet.nl>

Verhallen, M. (2009). Meer en beter woorden leren. Utrecht: PO-raad School Aan Zet

Bijlage F
Foto's gerealiseerde grafische modellen





Bijlage G

Beschrijving ontwerpcriteria

Vanuit de conclusie uit het theoretisch kader en het vooronderzoek zijn de volgende ontwerpeisen naar voren gekomen:

Randvoorwaarden:

- Er zullen grafische modellen worden ingezet om betekenisrelaties tussen woorden zichtbaar te maken. Voor groep 0, 1, 2 betreft dit: het Beeldwoordenveld, de Overlapper en de Woordentrap (Duerings et al., 2011);
- De grafische modellen zullen een zichtbare plek in de klas krijgen, dit is een voorwaarde voor het effectief consolideren (Duerings et al., 2011)
- De aangeboden woorden en begrippen zullen visueel gemaakt worden, dit is een voorwaarde voor leerlingen om een beeld te krijgen van de betekenis (Verhallen & Verhallen, 2004);
- De aangeboden woorden zullen in samenhang als een stukje netwerk worden aangeboden, om de betekenisrelaties tussen woorden duidelijk te maken voor leerlingen (Verhallen & Verhallen, 2004);
- De woorden, woordbetekenissen en woordrelaties zullen speels en gevarieerd herhaald en ingeoefend worden (Van den Nulft & Verhallen, 2012);
- Er zal voor de leerkracht inzichtelijk gemaakt worden wat de functies van de verschillende grafische modellen zijn en op welke wijze deze kunnen worden ingezet.

Beschrijving ontwerp

Naar aanleiding van de ontwerpcriteria, is er een ontwerp opgesteld. Dit ontwerp zal zich richten op het visueel maken van woorden, woordbetekenissen en het zichtbaar maken van woordrelaties door het inzetten van grafische modellen. Het ontwerp verschaft inzicht in de verschillende functies en werkwijze van de grafische modellen. Het ontwerp heeft als doel dat de leerkracht handvatten krijgt om diepe woordkennis bij leerlingen te kunnen ontwikkelen. Allereerst zal er aan de leerkracht een toelichting gegeven worden over de functies van de verschillende grafische modellen, welke grafische modellen geschikt zijn voor de onderbouw en hoe deze in de praktijk worden toegepast. Er zullen passend bij het huidige thema diverse grafische modellen worden ontworpen. De leerkracht zal aan de hand van de opgedane kennis en invulling van het grafisch model, deze vaardigheden in de praktijk inzetten. Er binnen het ontwerp iedere week bij het aanleren van nieuwe woorden een grafisch model worden ingezet om de woorden te semantiseren. Vervolgens zullen de woorden worden geconsolideerd op de overige drie dagen. Hierbij worden er spelletjes met de aangeboden woorden en het grafische model worden gedaan. De leerlingen zullen dus binnen dit ontwerp ook op een betekenisvolle manier werken aan het ontwikkelen van de diepe woordkennis. De grafische modellen zullen op een speelse wijze aangeboden worden aan de leerlingen, waarbij zij leren dat woorden aan elkaar verwant zijn en niet op zichzelf staan als losse elementen. De volledige uitwerking van het ontwerp is terug te vinden in Bijlage G.

Het ontwerp zal zes weken lang uitgevoerd worden in groep 0,1,2 de Koele Kikkers. Beide stamgroepleiders, Priscilla van der Brug en Sharony Smid, zullen meewerken aan dit ontwerp. Het ontwerp wordt samen opgezet en uitgevoerd. Het ontwerp zal zes weken lang, drie dagen in de week uitgevoerd worden door zowel de stamgroepleiders als de leerlingen. In het lesrooster staat op dinsdag en donderdag een halfuur ingepland voor taalactiviteiten. Op deze momenten zullen de stamgroepleiders het ontwerp in uitvoering brengen. Daarnaast is er gekozen om op de vrijdag ook het ontwerp in uitvoering te brengen, omdat beide stamgroepleiders op deze dag aanwezig zijn. Op deze manier kunnen de stamgroepleiders elkaar observeren bij de uitvoering en kunnen eventuele vragen over de inzet van de grafische modellen worden beantwoord.

Toelichting functies grafische modellen

In eerste instantie is er inzicht gegeven wat een grafisch model is, waarom het werken met grafische modellen van belang is en welke grafische modellen het meest geschikt zijn voor de onderbouw. Dit is gedaan door het overhandigen van een samenvatting die is samengesteld vanuit de literatuur die Duerings et al. (2011) verschaft. De uitwerking hiervan bevindt zicht in bijlage G.

Toepassen grafische modellen

De stamgroepleiders hebben naar aanleiding van de toelichting op de grafische modellen, kennis opgedaan over welke grafische modellen geschikt zijn voor de onderbouw en op welke wijze deze in de praktijk toegepast kunnen worden. Naar aanleiding hiervan zijn de stamgroepleiders gaan brainstormen over de inzet van grafische modellen in het komende thema vervoer. Er is in samenspraak een opbouw in het werken met de grafische modellen opgesteld. Voorwaarde hierbij is dat alle grafische modellen een zichtbare plek krijgen in de klas. Er is gekozen om de grafische modellen het Beeldwoordenveld, de Woordentrap en de Verzamelcirkels in de praktijk in te zetten. Hierbij is gekozen voor een opbouw waarbij eerst nieuwe woorden worden geïntroduceerd en de nieuwe woorden in een grafisch model worden behandeld. Er is gekozen om hier op twee momenten in de week uitgebreid aandacht aan te besteden. Vervolgens worden in de overige lessen die daarop volgen opdrachten uitgevoerd waarin het behandelde grafische model wordt herhaald en/of aangevuld. Dit gebeurt in de vorm van een spelletje of aan de hand van een coöperatieve werkvorm. In de vierde les zal het grafische model worden aangevuld of wordt de beheersing van de diepe woordkennis via een spel worden gecontroleerd.

Toelichting functies grafische modellen

In eerste instantie is er inzicht gegeven wat een grafisch model is, waarom het werken met grafische modellen van belang is en welke grafische modellen het meest geschikt zijn voor de onderbouw. Dit is gedaan door het overhandigen van een samenvatting die is samengesteld vanuit de literatuur die Duerings et al. (2011) verschaft. De uitwerking hiervan bevindt zicht in bijlage G.

Wat is een grafisch model:

Een grafisch model is een schema waarin staat wat bepaalde begrippen met elkaar te maken hebben. Je kunt met grafische modellen schematisch aangeven :

- Welke kleine betekenisverschillen er tussen begrippen zitten (koud-lauw-warm)
- Welke kenmerken specifiek bij een woord horen, of woorden in een bepaalde categorie verschillende eigenschappen gemeenschappelijk hebben.

Grafische modellen zorgen er voor dat leerlingen in één oogopslag zien hoe een aantal woorden met elkaar verbonden zijn. Daarnaast blijkt dat kinderen hun kennis van woorden makkelijker opslaan in hun geheugen als ze gebruik kunnen maken van een visuele weergave van de informatie (Duerings et al., 2011). Alleen visuele en talige input is niet voldoende. Kennis die leerlingen opdoen moet actief bewerkt en verwerkt worden om de informatie beter te begrijpen en te onthouden. Tijdens de bewerking van kennis worden verbindingen aangemaakt die ervoor zorgt dat kennis wordt opgeslagen (Hyerle & Yeager, 2007). Als leerlingen met een grafisch model werken, vindt automatisch diepere verwerking plaats omdat ze actief bezig zijn met de stof. Ze vullen informatie over het woord in, ordenen en herordenen informatie en prenten het hierdoor beter in. Ook staat bij sommige modellen het herkennen van overeenkomsten en verschillen centraal. Hierbij ordenen leerlingen woorden en kenmerken van woorden. (Duerings et al., 2011). Tot slot is het van groot belang dat leerlingen met elkaar praten over deze activiteiten, dit versterkt de diepteverwerking (Marzano, 2009).

In het kort gaat het bij het werken met de grafische modellen om dat kinderen zich een beeld vormen van de leerstof. Door het herhalen van dezelfde werkvorm of hetzelfde grafische model,

gaan leerlingen deze herkennen en ontstaat er een routine. Deze routine zorgt voor steeds meer ruimte om zich op de inhoud en de betekenis te richten (Duerings et al., 2011).

Effectieve grafische modellen voor groep 0,1,2:

Beeldwoordenveld:

Het Beeldwoordenveld activeert voorkennis en is van belang voor het aanleren van nieuwe woorden. Boort het aanwezig netwerk van woorden rondom een bepaald thema bij leerlingen aan. Dit zorgt ervoor dat leerlingen hun kennis over een onderwerp makkelijker kunnen uitbreiden en nieuwe woorden kunnen koppelen aan bestaande kennis, waardoor nieuwe woorden worden opgeslagen in netwerken. Aangezien de kinderen in onze groep nog niet kunnen lezen, is een Beeldwoordenveld waar woorden op genoteerd staan met ter ondersteuning afbeeldingen of tekeningen erbij handig.

Suggesties:

- Hang het Beeldwoordenveld op bij de thematafel en zorg voor een duidelijke afbakening tussen het Beeldwoordenveld die gebruikt is om voorkennis te activeren en activiteiten die met geselecteerde woorden zijn gedaan.
- Als het Beeldwoordenveld wordt ingezet als start van het thema, dan kan deze na een aantal weken verder worden uitgewerkt tot een verzamelplaats. Hierbij worden woorden gecategoriseerd of herordend. Dit bevordert het opslaan van een samenhangend netwerk bij leerlingen.
- Vul in de loop van het thema het Beeldwoordenveld met nieuwe woorden aan in een andere kleur.
- Je kunt woorden vaststellen die de kinderen moeten kennen, bijvoorbeeld tien woorden per week of welke woorden ze kennen aan het einde van het thema. Dit kan gedaan worden door samen met de leerlingen vast te stellen welke woorden dit zijn en deze te onderstrepen op het Beeldwoordenveld.

Woordentrap:

De Woordentrap is ideaal om kleine betekenisverschillen tussen woorden duidelijk te maken. De Woordentrap is een model waarmee je nuanceverschillen tussen begrippen kunt ordenen en doorgronden. Op iedere trede van de trap staat een begrip. Deze begrippen liggen qua betekenis vrij dichtbij elkaar. De treden geven een oplopende of aflopende gradatie weer. Een voorbeeld hiervan is lauw - warm - heet. Er zijn twee opties om de Woordentrap in te zetten:

Optie 1:

De Woordentrap heeft één woord als kern. Dit is een relatief neutraal woord, zoals bijvoorbeeld warm. De bijbehorende woorden die op de treden geplaatst worden, geven meer specifieke voorbeelden of gradaties van dit kernwoord.

Optie 2:

De Woordentrap wordt ingezet op begrippen tussen twee uitersten te ordenen. Bijvoorbeeld door vervoersmiddelen te ordenen van langzaam naar snel. Hierbij plaats je de twee uitersten op de trap en mogen de leerlingen de treden ertussen vullen. Deze manier van werken zorgt ervoor dat de leerlingen hun kennis van eigenschappen uitbreiden en hun begrip verrijken van de relatieve begrippen (van langzaam naar snel).

Suggesties:

- Gebruik een echte trap. Woorden op stroken, op het digibord of gebruik maken van een rijtje fotoclips of insteekhoezen kan ook. Zolang de Woordentrap maar een vaste plek in de klas krijgt en op een trap lijkt is dit prima.

- Neem de tijd voor discussie over de verschillen tussen woorden, laat hierbij de leerlingen zo specifiek mogelijk aangeven waarom een woord hoger of lager op de trap geplaatst moet worden.

Overlapper:

De Overlapper wordt ingezet om te zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen woorden. De Overlapper bestaat uit twee cirkels met een overlappend deel in het midden. Iedere cirkel staat voor één begrip. Er staan dus twee woorden naast elkaar om deze met elkaar te vergelijken op hun kenmerken. Kenmerken die van toepassing zijn op beide woorden, komen in het overlappende deel te staan. Kenmerken die specifiek bij een van de woorden horen, maar niet gemeenschappelijk zijn, komen in de cirkel waar het woord zelf ligt. Met de inzet van de Overlapper leren leerlingen een diepere woordkennis ontwikkelen doordat ze hierbij nauwkeurig leren waarin het woord verwant is aan een ander woord, of juist waarin het woord van het andere woord verschilt. Bij het inzetten van de Overlapper ligt de ene keer de nadruk op de overeenkomsten tussen woorden en de andere keer op de verschillen. In de onderbouw begin je met de Verzamelcirkels, een voorloper van de Overlapper. In de Verzamelcirkels werk je met categorieën die kunnen overlappen, bijvoorbeeld boodschappen die worden gecategoriseerd op zwaar en koud. Boodschappen die zowel zwaar als koud zijn, komen in het midden te liggen.

Suggesties:

- Dit grafisch model is in de praktijk pittig om in te zetten en vraagt veel begeleiding van de leerkracht
- Bepaal als leerkracht welke woorden met de Verzamelcirkels/Overlapper worden vergeleken.
- Controleer achteraf wat de leerlingen hebben ingevuld en ga hierover in gesprek.

Coöperatieve werkvormen die geschikt zijn bij de grafische modellen:

	Zoek iemand die	Waar/niet waar	Tweepraat	TweeVergelijk
Beeldwoordenveld				
Woordentrap				
Verzamelcirkels/Overlapper				

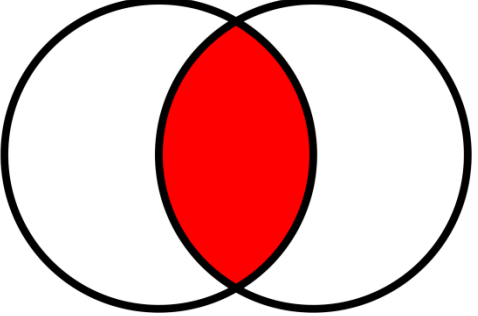
Overleg toepassen grafische modellen

De stamgroepleiders hebben naar aanleiding van de toelichting op de grafische modellen, kennis opgedaan over welke grafische modellen geschikt zijn voor de onderbouw en op welke wijze deze in de praktijk toegepast kunnen worden. Naar aanleiding hiervan zijn de stamgroepleiders gaan brainstormen over de inzet van grafische modellen in het komende thema vervoer. Er is in samenspraak een opbouw in het werken met de grafische modellen opgesteld. Voorwaarde hierbij is dat alle grafische modellen een zichtbare plek krijgen in de klas. Er is gekozen om de grafische modellen het Beeldwoordenveld, de Woordentrap en de Verzamelcirkels in de praktijk in te zetten. Hierbij is gekozen voor een opbouw waarbij eerst nieuwe woorden worden geïntroduceerd en de nieuwe woorden in een grafisch model worden behandeld. Er is gekozen om hier op twee momenten in de week uitgebreid aandacht aan te besteden. Vervolgens worden in de overige lessen die daarop volgen opdrachten uitgevoerd waarin het behandelde grafische model wordt herhaald en/of aangevuld. Dit gebeurt in de vorm van een spelletje of aan de hand van een coöperatieve werkvorm. In de vierde les zal het grafische model worden aangevuld of wordt de beheersing van de diepe woordkennis via een spel worden gecontroleerd.

Rooster ontwerp

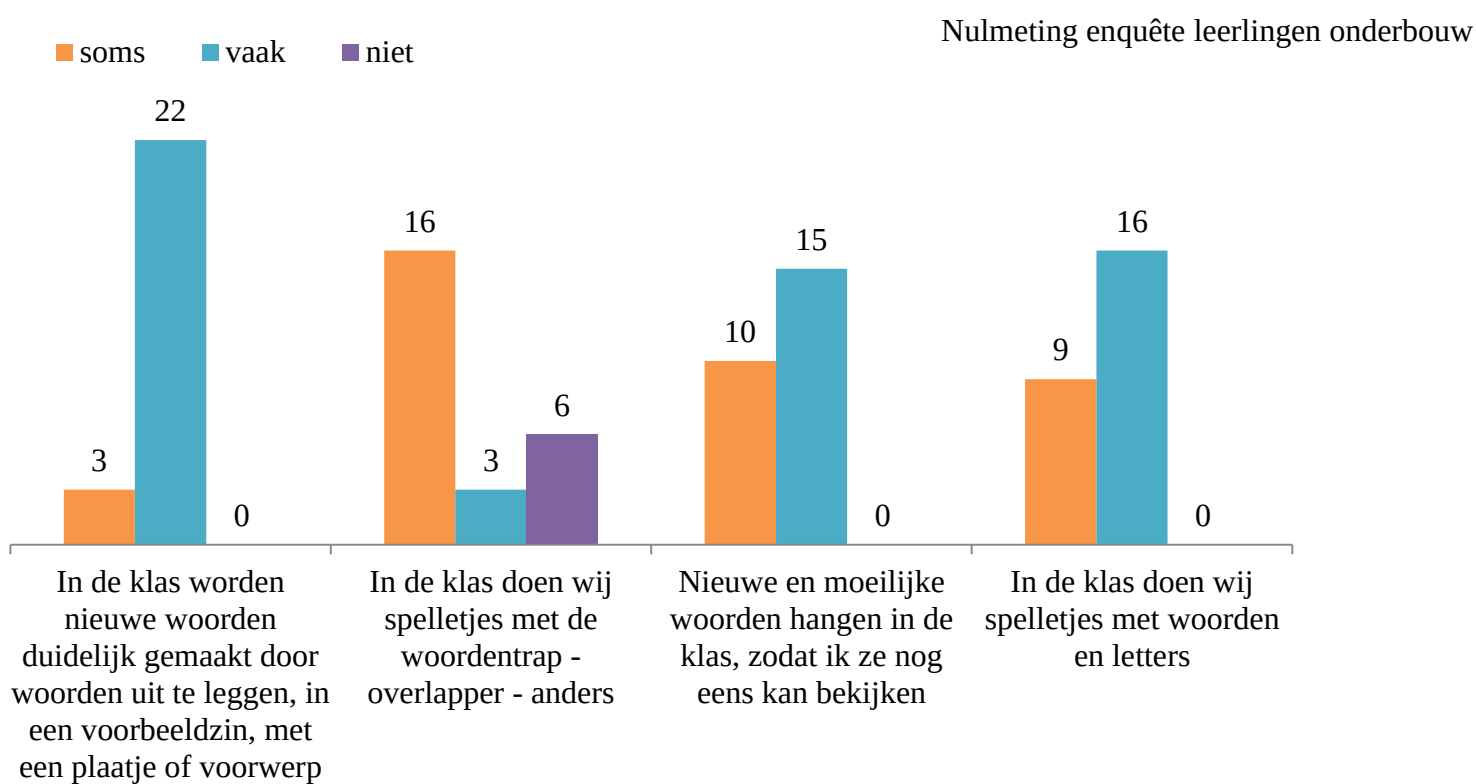
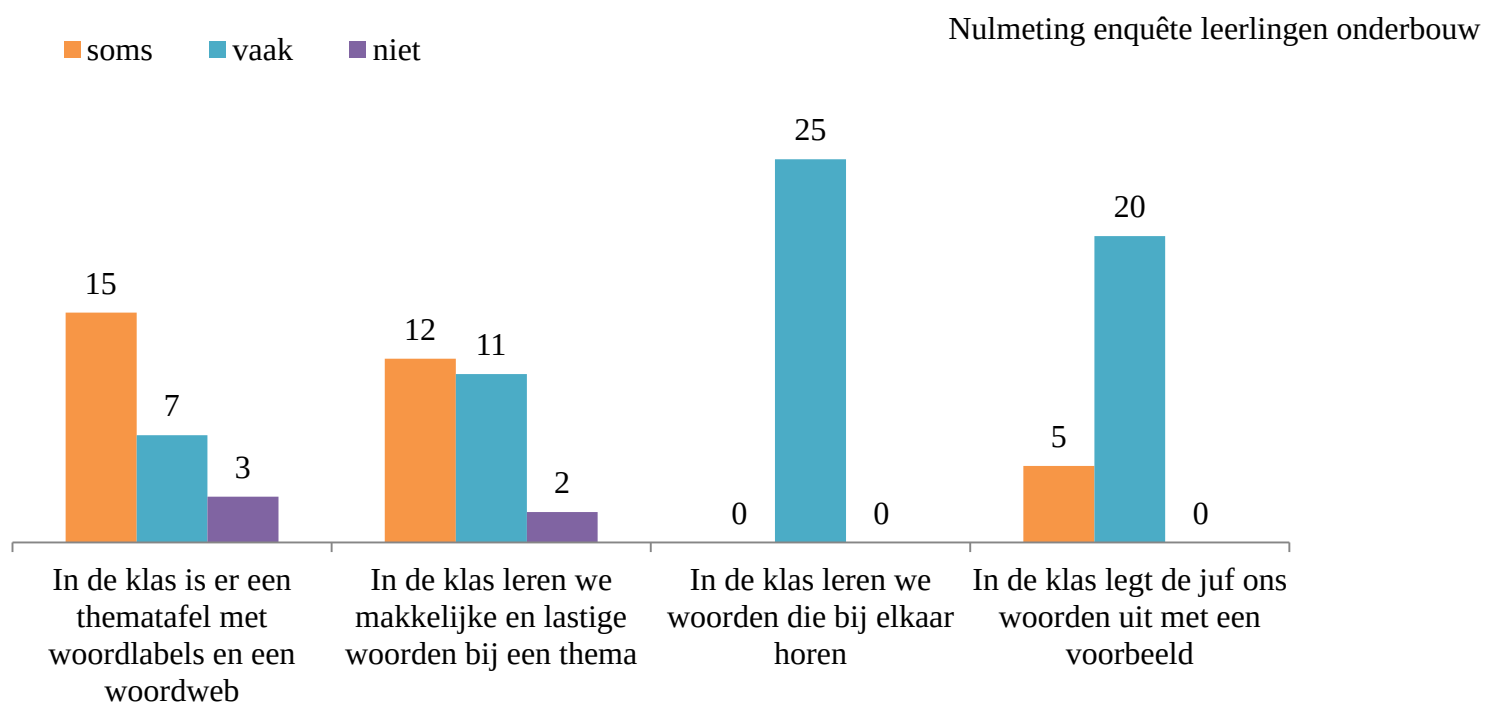
<u>Dag</u>	<u>Wat</u>
Dinsdag – week 1	Introductie beeldwoordenveld - semantiseren
Donderdag – week 1	Spel met beeldwoordenveld – consolideren
Vrijdag – week 1	Spel met beeldwoordenveld – consolideren
Dinsdag – week 2	Aanvullen beeldwoordenveld – semantiseren
Donderdag – week 2	Spel met aangevuld beeldwoordenveld – semantiseren
Vrijdag – week 2	Beeldwoordenveld omzetten naar verzamelplaats – semantiseren
Dinsdag – week 3	Spel met verzamelplaats – consolideren
Donderdag – week 3	Spel met verzamelplaats – consolideren
Vrijdag – week 3	Introductie woordentrap – semantiseren
Dinsdag – week 4	Spel met woordentrap – consolideren
Donderdag – week 4	Spel met woordentrap – consolideren
Vrijdag – week 4	Introductie overlapper – semantiseren
Dinsdag – week 5	Spel met overlapper – consolideren
Donderdag – week 5	Spel met overlapper – consolideren
Vrijdag – week 5	Kringgesprek over ervaring grafische modellen + herhalen modellen
Dinsdag – week 6	Introductie woordparaplu (n.a.v. Kleuterplein) – semantiseren
Donderdag – week 6	Spel met woordparaplu - consolideren
Vrijdag – week 6	Spel met woordparaplu - consolideren

Woordenstarter Via vrije associatie snel een goed beeld krijgen van de voorkennis van leerlingen. 1. Woordenwolk - associaties in woord 2. Beeldwoordenveld - associaties ondersteund met beeld/tekening	1. 2.
--	--

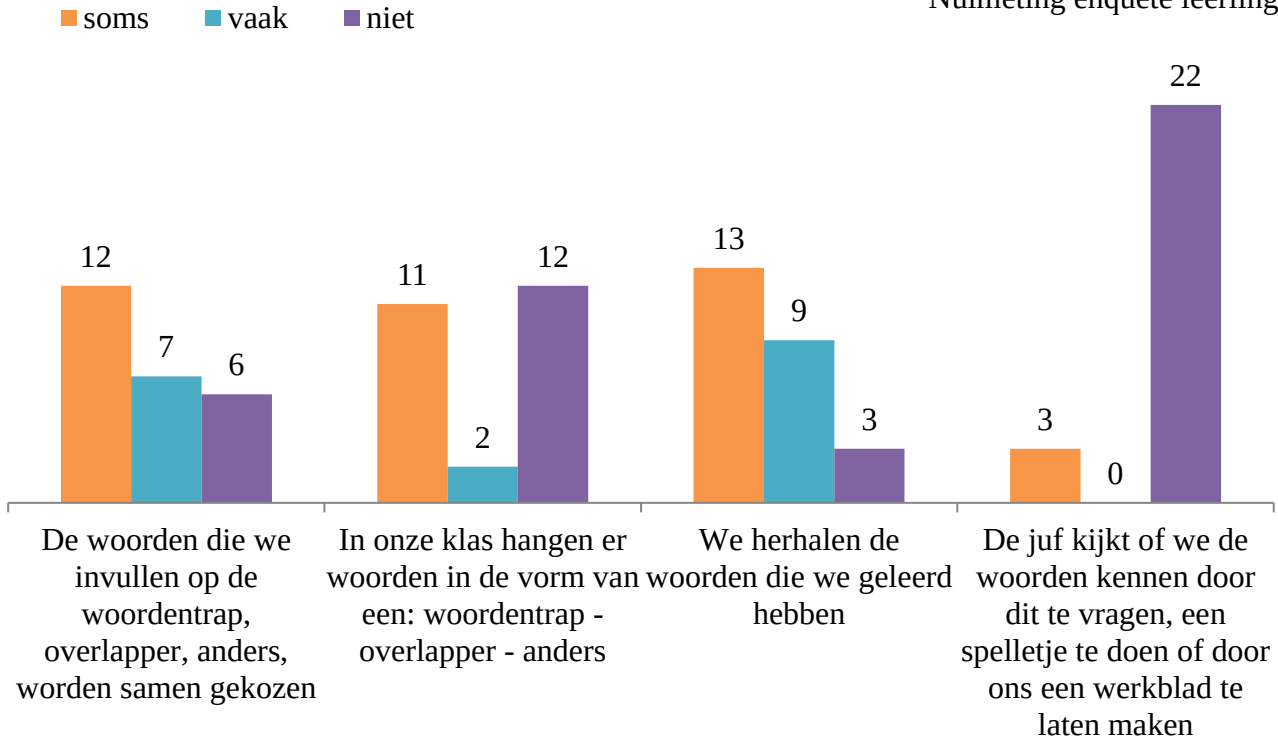
	
Woordentrap Kleine betekenisverschillen duidelijk maken door begrippen tussen twee uitersten te ordenen (van langzaam naar snel) of door gradaties van een kernwoord te ordenen in op- of aflopende gradaties (windstil - zuchtje-briesje - wind - storm).	
Overlapper Verschillen en overeenkomsten aangeven. De overlapper bevat twee cirkels voor de verschillen, het overlappende deel is voor de overeenkomsten.	

Figuur 1. Grafische modellen. Bewerkt van Op woordenjacht (p. 57 - 75), Duerings et al., 2011, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

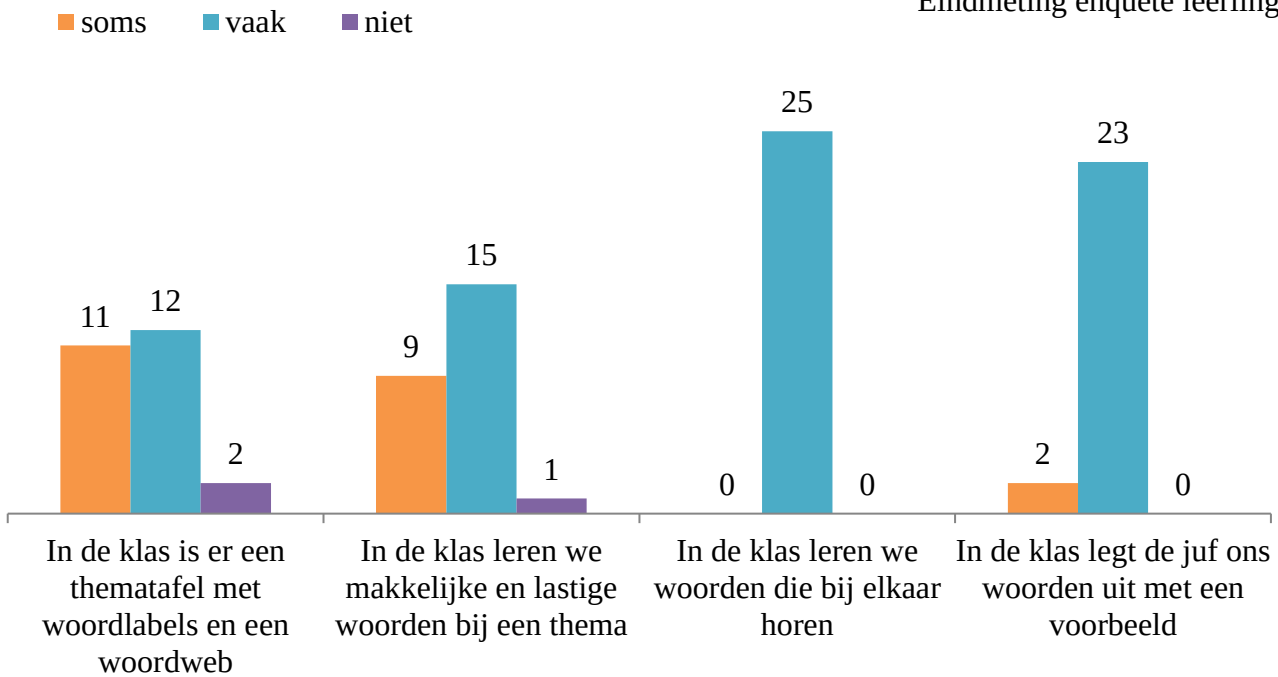
Resultaten nul- en eindmeting enquête leerling onderbouw



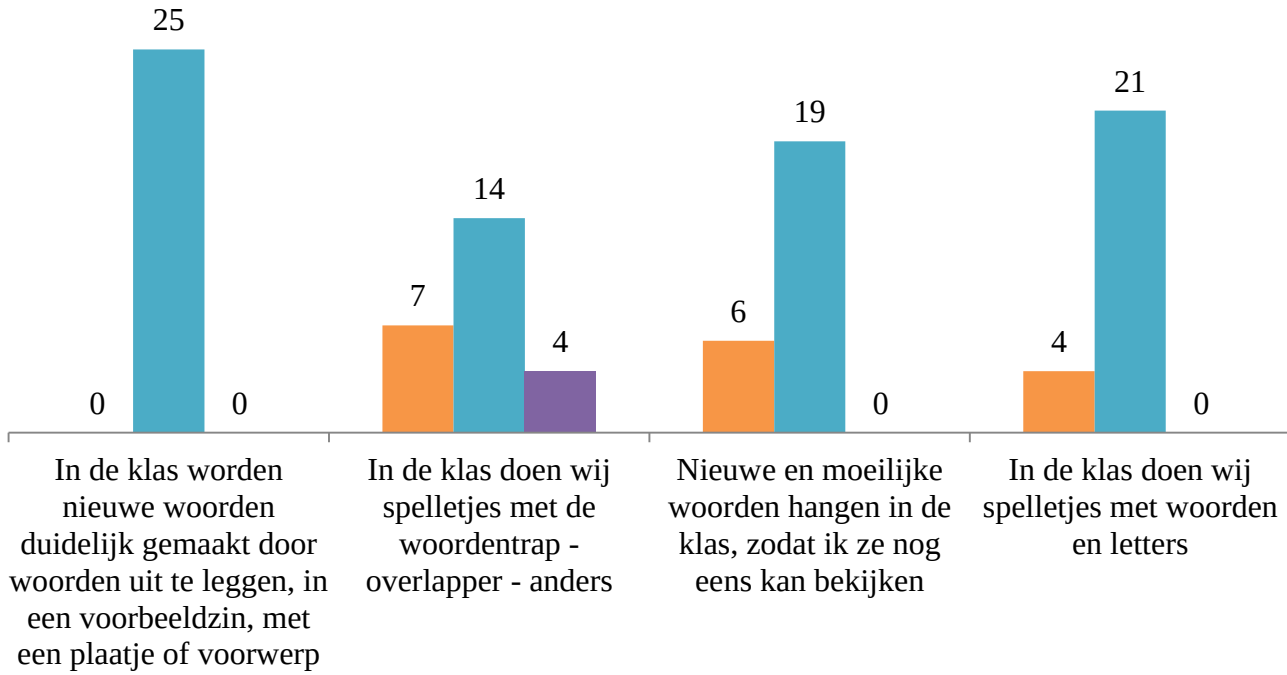
Nulmeting enquête leerlingen onderbouw



Eindmeting enquête leerlingen onderbouw



soms vaak niet



soms vaak niet

