

Digitale prentenboeken en woordenschat

Een onderzoek naar het effect van digitale prentenboeken op de woordenschat van kinderen uit groep 2 op de Willem Alexanderschool te Leeuwarden.



Thirza Geertsma

Leeuwarden, 7 januari 2013

Digitale prentenboeken en woordenschat

Een onderzoek naar het effect van digitale prentenboeken op de woordenschat van kinderen uit groep 2 op de Willem Alexanderschool te Leeuwarden.

7 januari 2013

Auteur:

Thirza Geertsma

Relatienummer:

91243

Studie:

Christelijke Opleiding Leraar Basisonderwijs

Afstudeertraject:

Scriptie

Vakgebied:

Taal & Communicatie

Stageschool:

Willem Alexanderschool te Leeuwarden

Stagebegeleiders:

Wies Vegter

Marieke Brouwer

Minordocent:

Yttje Cnossen

Tweede beoordelaar:

Willy Hoekstra

Samenvatting

Een kind komt hulpeloos ter wereld en heeft ieder moment op de dag aandacht nodig. Een kind is in staat om heel veel dingen te leren, maar dan moet het wel aangeleerd worden. Voordat een kind zich kan ontwikkelen, is een veilige omgeving van belang. Zodra een kind zich veilig voelt, kan het zich open stellen voor wat de omgeving te bieden heeft. Daarnaast moet het gestimuleerd worden en is verbale en non-verbale communicatie belangrijk. Het kind moet leren dat het kan communiceren, zowel verbaal als non-verbaal. Belangrijk is de communicatie met het kind vanaf de geboorte. Het kind imiteert geluiden en experimenteert hiermee. Na enige oefening begint het kind door te krijgen hoe de communicatie werkt tussen mensen en begint het met praten. Eerst spreekt het kind met enkele woorden, daarna volgen korte zinnen. Iedere dag leert het kind nieuwe woorden, neemt deze woorden op in het geheugen en geeft er betekenis aan. Zo ontstaat een woordenschat. De woordenschat van kinderen bestaat uit receptieve woorden, de woorden die een kind begrijpt, en productieve woorden, de woorden die het kind daadwerkelijk gebruikt. Om ervoor te zorgen dat de woordenschat van kinderen groter wordt, is het aanbieden van woorden belangrijk. Dit aanbieden van woorden kan met behulp van voorwerpen, afbeeldingen, prentenboeken en digitale prentenboeken. Wanneer er gebruik gemaakt wordt van (digitale) prentenboeken, is het van belang dat het verhaal op een boeiende manier voorgelezen wordt. De kinderen moeten zich betrokken voelen bij het verhaal en aandacht hebben voor de illustraties die het verhaal verbeelden. Uit onderzoek van Smeets & Bus (2009) blijkt dat digitale prentenboeken bijdragen aan het vergroten van de woordenschat. Maar geldt dit voor alle kinderen?

Ik heb onderzoek gedaan naar het effect van digitale prentenboeken op de woordenschat van kinderen uit groep 2 van de Willem Alexanderschool te Leeuwarden. Hierbij is het onderzoek opgedeeld in een theoretisch onderzoek en een praktijk onderzoek. Het theoretische onderzoek heeft gezorgd voor voldoende kennis over de algemene ontwikkeling van een kind, het woordenschatonderwijs en het gebruik van (digitale) prentenboeken. Met deze kennis ben ik verantwoord gestart aan het praktijk onderzoek waar ik gebruik heb gemaakt van een experimentele groep (groep 2b) en een controlegroep (groep 2a).

Tijdens dit onderzoek heb ik de leerkrachten van groep 2 geënquêteerd over het woordenschatonderwijs en het gebruik van (digitale) prentenboeken. Uit deze enquête is gebleken dat de leerkrachten tevreden zijn met het woordenschatonderwijs en dat zij hier elke dag tijd aan besteden. Daarnaast maken zij gebruik van digitale prentenboeken en zijn hier over te spreken. Naast de leerkrachten heb ik ook de kinderen gevraagd naar de eigen mening over prentenboeken en digitale prentenboeken. Opvallend was dat de experimentele groep enthousiaster is over digitale prentenboeken dan de controlegroep. Een reden hiervoor was het slechte zicht op het digitale schoolbord tijdens een zonnige dag.

Naast deze enquêtes heb ik een voormeting gedaan door middel van een zelfontworpen woordenschattoets. Voor deze toets heb ik 24 woorden uit drie prentenboeken geselecteerd. Nadat ik de voormeting gedaan had, startte ik met een lessenserie. Deze lessenserie bestaat uit het interactief voorlezen van drie (digitale) prentenboeken en aansluitend een verwerkingsactiviteit. Het doel van deze lessenserie is de woordenschat vergroten met behulp van (digitale) prentenboeken. Om resultaten aan te kunnen tonen zijn er in de experimentele groep de digitale prentenboeken interactief voorgelezen en in de controlegroep de prentenboeken. De verwerkingsactiviteiten vonden in beide groepen op dezelfde manier plaats. Na de lessenserie volgde de nameting. Tijdens de nameting is gebruik gemaakt van de woordenschattoets die ook bij de voormeting gebruikt is. De resultaten van de voor- en nameting zijn met elkaar vergeleken. Uit deze resultaten kan opgemaakt worden dat digitale prentenboeken en prentenboeken zorgen voor het vergroten van de woordenschat van de kinderen uit groep 2 van de Willem Alexanderschool.

Het advies wat uit dit onderzoek volgt is dat dit onderzoek nogmaals uitgevoerd zou moeten worden, maar dan grootschaliger. Er zou een onderzoek gedaan moeten worden waarbij meer tijd gemoeid gaat en een grotere populatie bij wordt betrokken. De resultaten uit een grootschalig onderzoek kunnen het woordenschatonderwijs in Nederland beïnvloeden.

Verder wordt er aanbevolen door te gaan met het interactief voorlezen uit prentenboeken, maar ook uit digitale prentenboeken. Tot slot, is het belangrijk dat leerkrachten weten welke prentenboeken de kinderen aantrekkelijk vinden en waarom ze dit vinden. Op deze manier kunnen leerkrachten met de lessen aansluiten op de behoeften van een kind.

Voorwoord

Voor u ligt een onderzoek wat onderdeel is van het afstudeertraject van de Opleiding tot Leraar Basisonderwijs (OLB) van de Stenden Hogeschool te Leeuwarden. Dit onderzoek is ontwikkeld door de vierdejaars OLB studente Thirza Geertsma en is geschreven voor de onderbouw van de Willem Alexanderschool te Leeuwarden.

Dit onderzoek is tot stand gekomen in de periode september 2012 tot en met januari 2013. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de groepen 2 op de Willem Alexanderschool te Leeuwarden.

Ik wil graag de leerkrachten van groep 2, Wies Vegter, Marieke Brouwer, Dirkje de Hoop en Jacky Gardenier, bedanken voor het ondersteunen en geven van informatie rondom mijn onderzoek. Hiernaast wil ik de directie, Titia Boomgaardt en Carla de Boer, bedanken voor het geven van informatie met betrekking tot mijn onderzoek. Verder wil ik de taalcoördinator, Johanna van Wier, bedanken voor de informatie van het taalbeleid van de Willem Alexanderschool.

Bovendien wil ik Yttje Cnossen bedanken voor de begeleiding en het vertrouwen in mijn afstudeerscriptie.

Tot slot wil ik mijn medestudente, Anneriek Rauwerda, bedanken voor de steun die ik van haar heb gekregen in de afgelopen vier jaar van de OLB.

Ik wens u veel leesplezier.

Leeuwarden, 7 januari 2013

Thirza Geertsma

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Voorwoord	5
Inhoudsopgave.....	6
Inleiding	8
Hoofdstuk 1 Ontwikkeling van een kind	10
<u>1.1 Algemene ontwikkeling van een kind.....</u>	<u>10</u>
<u>1.2 Eerstetaalverwerving</u>	<u>13</u>
Hoofdstuk 2 Woordenschatonderwijs	15
<u>2.1 Woordenschat</u>	<u>15</u>
<u>2.2 Woordenschatonderwijs</u>	<u>15</u>
<u>2.3 Tussendoelen van woordenschatonderwijs</u>	<u>16</u>
<u>2.4 Woordleerstrategieën</u>	<u>18</u>
<u>2.5 Viertaktmethode van Verhallen.....</u>	<u>19</u>
Hoofdstuk 3 Interactief voorlezen uit (digitale) prentenboeken	21
<u>3.1 Interactief voorlezen</u>	<u>21</u>
<u>3.2 Prentenboeken</u>	<u>21</u>
<u>3.3 Digitale prentenboeken.....</u>	<u>22</u>
<u>3.4 Digitale schoolbord in combinatie met digitale prentenboeken.....</u>	<u>22</u>
Hoofdstuk 4 Het toetsen van woordenschat	23
<u>4.1 Toetsinstrumenten.....</u>	<u>23</u>
<u>4.2 Richtlijnen voor een toets woordenschat.....</u>	<u>25</u>
Hoofdstuk 5 Willem Alexanderschool.....	26
Hoofdstuk 6 Het onderzoek.....	27
<u>6.1 Voorbereiding van het onderzoek</u>	<u>27</u>
6.1.1 <i>De probleemstelling</i>	27
6.1.2 <i>Beschrijving keuze onderzoeksontwerp.....</i>	27
6.1.3 <i>Beschrijving van de onderzoekseenheden en variabelen.....</i>	28
<u>6.2 Uitvoering van het onderzoek</u>	<u>28</u>
6.2.4. <i>Beschrijving storende factoren</i>	29
6.2.5. <i>Beschrijving van de populatie (=N).....</i>	29
6.2.3. <i>Beschrijving testfase.....</i>	29
6.2.6. <i>Beschrijving respons.....</i>	29
Hoofdstuk 7 Verantwoording onderzoek.....	31
<u>7.1 Dataverzameling</u>	<u>31</u>
7.1.1. <i>Beschrijving meetniveaus</i>	31

7.1.2. Validiteit	31
7.1.3. Betrouwbaarheid	31
7.1.4. Keuze voor interview of observatie	32
7.3 Beschrijving taalbeleid Willem Alexanderschool	33
7.4 Beschrijving enquête woordenschatonderwijs.....	34
7.5 Beschrijving enquête kinderen	40
7.6 Beschrijving voormeting.....	42
7.7 Beschrijving lessenserie.....	46
7.8 Beschrijving nameting	48
Hoofdstuk 8 Conclusie en aanbevelingen	52
8.1 Conclusie theorieonderzoek.....	52
8.2 Conclusie praktijkonderzoek.....	54
8.2.1 CITO scores taal	55
8.3 Aanbevelingen	56
Literatuurlijst	57
Bijlagen	59
Artikel 1: Woordenschat aanleren, thuis en op school.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 2: De vier fasen van het woordenschatonderwijs	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 3: Semantiserings technieken	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 4: Stappenplan aanleren woordenschat NT2	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 5: Taalverwervingsproces	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 6: Taalaanbod en taalproductie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 7: Inhoud woordenschatonderwijs.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 8: Digitale prentenboeken	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 9: Werken aan tussendoelen met prentenboeken.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Artikel 10: Hulpmiddelen bij woordenschatonderwijs	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Interview taalbeleid.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Enquête woordenschatonderwijs.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Vragenlijst kinderen.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Handleiding woordenschattoets	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Woordenschattoets.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Lessenserie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Logboek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Inleiding

Dit onderzoek is ontstaan door mijn interesse in het vakgebied taal. Daarnaast is het woordenschatonderwijs op de Willem Alexanderschool te Leeuwarden sinds 2006 een speerpunt. Omdat de taal belangrijk is voor de communicatie tussen mensen, is het hebben van een grote woordenschat een vereiste. Zonder woordenschat kan een mens niets begrijpen. Voor een schoolkind is het van belang de taal die op school gesproken wordt goed te kunnen begrijpen. Als een kind de basisschool binnenkomt, is er al een groot proces vooraf gegaan op het gebied van taal. Helaas gebeurt het dat kinderen opgroeien in een arm taalmilieu. Er wordt thuis weinig gesproken en voorgelezen. Gelukkig zijn er genoeg gezinnen waar kinderen veel taal aangeboden krijgen. Om ervoor te zorgen dat jonge kinderen voldoende taal aangeboden krijgen, wordt er op de basisschool veel voorgelezen en gespeeld met taal. Niet ieder kind zit op hetzelfde niveau van taal, maar scholen willen er alles aan doen om aan te kunnen sluiten bij de behoeften van ieder kind. Manieren om dit te kunnen doen kunnen erg verschillen per niveau. Voorlezen uit een prentenboek is voor ieder kind interessant. Een prentenboek voorlezen heeft niet alleen te maken met amuseren, maar ook met de oriëntatie van een boek, verhaalbegrip en relaties.

Tegenwoordig zijn er veel scholen en klassen uitgerust met een digitaal schoolbord. Veel kleuterleerkrachten vinden dit een verrijking voor jonge kinderen, omdat er met dit bord een situatie voor een kleuter concreet gemaakt kan worden. Situaties kunnen tot 'leven' gebracht worden.

Prentenboeken zijn tegenwoordig niet alleen meer verkrijgbaar in een boekhandel, maar ook online. Deze prentenboeken noemt men digitale prentenboeken. Deze zijn uitgerust met mooie platen die op het digitaal schoolbord gepresenteerd kunnen worden. Het kind ziet direct een illustratie bij het verhaal. Ook zijn er bewegende beelden gemaakt van originele illustraties uit een boek. Het verhaal gaat bij het kind meer leven. Er zijn een aantal onderzoeken gedaan over de digitalisering van prentenboeken.

De Willem Alexanderschool heeft het woordenschatonderwijs als speerpunt aangemerkt. Uit het bovenstaande is de volgende onderzoeksvraag opgemaakt: Wat is het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 op de Willem Alexanderschool?

Uit deze onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen tot stand gekomen:

Deelvragen theorie:

1. Op welke manier verloopt de algemene ontwikkeling van het kind?
2. Op welke manier verloopt de eerstetaalverwerving?
3. Wat wordt er onder woordenschatonderwijs verstaan?
4. Wat is het belang van het woordenschatonderwijs?
5. Wat zijn de tussendoelen van het woordenschatonderwijs?
6. Welke strategieën worden door een kind gebruikt bij het leren van woorden?
7. Wat houdt de viertaktmethode van Verhallen in?
8. Wat wordt er onder interactief voorlezen verstaan?
9. Wat wordt er onder prentenboeken verstaan?
10. Wat wordt er onder digitale prentenboeken verstaan?
11. Op welke wijze kan het digitale schoolbord ingezet worden bij het aanbieden van digitale prentenboeken?

12. Welke toetsinstrumenten kunnen gebruikt worden voor het vaststellen van het niveau van woordenschat bij kinderen uit groep 2?
13. Op welke wijze kan een toets woordenschat voor groep 2 ontworpen worden?

Deelvragen praktijk:

14. Welk taalbeleid heeft de Willem Alexanderschool?
15. Hoe geeft de leerkracht vorm aan woordenschatonderwijs in groep 2 op de Willem Alexanderschool?
16. Wat vindt de leerkracht van zijn manier van lesgeven in woordenschatonderwijs?
17. In welke mate wordt er interactief voorgelezen uit een prentenboek op de Willem Alexanderschool in groep 2?
18. Wat vindt de leerkracht van interactief voorlezen uit een prentenboek in de groep 2 op de Willem Alexanderschool?
19. Wat vinden de kinderen uit groep 2 van interactief voorlezen uit een prentenboek?
20. Wat vinden de kinderen uit groep 2 van digitale prentenboeken?

Het doel van mijn onderzoek is de woordenschat van de kinderen van groep 2 te vergroten door gebruik te maken van digitale prentenboeken en hierbij gebruikmakend van verwerkingsactiviteiten. Met behulp van een voor- en een nameting in een vorm van een toets wordt de vooruitgang van de woordenschat gemeten. Bij de nameting is een gemiddelde score van een 9 gewenst.

De leerkrachten en (op langere termijn) de leerlingen zullen profijt hebben van het onderzoek, omdat de leerkrachten inzicht krijgen in het gebruik van (digitale) prentenboeken. De manier van voorlezen van een verhaal zal een bijdrage leveren aan de taalontwikkeling van een leerling.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd voor de leerkrachten en leerlingen van de onderbouw van de Willem Alexanderschool. In mijn onderzoek zullen alle namen fictief of afgekort zijn, zodat gegevens niet gekoppeld kunnen worden aan leerlingen en / of leerkrachten.

Hoofdstuk 1 Ontwikkeling van een kind

In dit hoofdstuk komt de algemene ontwikkeling en de eerstetaalverwerving van een kind aan de orde. Er wordt in hoofdstuk 1.1 beschreven hoe een kind zich ontwikkelt vanaf de geboorte tot aan de kleuter periode. Hiernaast wordt er ingegaan op diverse ontwikkelingstheorieën van ondermeer Jean Jacques Rousseau en Vygotsky.

In hoofdstuk 1.2 komt de eerstetaalverwerving aan de orde. Hier staat in beschreven hoe een kind zijn eerste taal leert.

1.1 Algemene ontwikkeling van een kind

Ontwikkeling kan op vele manieren geïnterpreteerd worden. Zo kan ontwikkeling vooruitgang, maar ook achteruitgang betekenen. In dit geval spreken we van vooruitgang. Vanaf het eerste moment dat een kind het levenslicht ziet, ontwikkelt het zich. Het kind komt, naarmate het ouder wordt, in diverse ontwikkelingsfasen terecht. We spreken van een zuigeling als het kind nul tot achttien maanden is, we spreken van een peuter als het kind achttien maanden tot vier jaar is en als het kind de leeftijd van vier tot zes jaar heeft bereikt, spreken we van een kleuter. In elke levensfase ontwikkelt het kind zich op lichamelijk, cognitief, creatief en sociaal-emotioneel gebied.

Een kind ontwikkelt zich niet vanzelf. Er zijn een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet worden. Het kind moet op kunnen groeien in een veilige en vertrouwde omgeving, het moet verbaal en non-verbaal contact kunnen maken, het moet gestimuleerd worden door de omgeving en er moet gelegenheid zijn om te kunnen spelen en leren. Als een kind zich niet veilig voelt in een bepaalde omgeving, zal het in zijn schulp kruipen. Hij blokkeert als het ware zijn ontwikkeling. Communicatie is ook erg belangrijk voor het kind. Het is belangrijk dat een kind voor zijn zevende verjaardag kan spreken, omdat de eerste levensjaren van een kind cruciaal zijn. In de eerste levensjaren pakken kinderen de taal het snelste op. Om tot leren te komen is stimulering nodig. Bij het stimuleren is de ruimte erg belangrijk. Er moet een rijk en gevarieerd aanbod zijn, zodat het kind geprikkeld wordt. In een kale ruimte wordt een kind niet geprikkeld. Als het kind in een ruimte wordt geplaatst met veel materiaal, zal het kind geïnteresseerd raken en aan de slag gaan met het materiaal.

Een paar eeuwen geleden hebben een aantal psychologen en filosofen zich bezig gehouden met de ontwikkeling en het leren van een kind. Zij hebben theorieën ontwikkeld, die tegenwoordig nog een rol spelen in de wetenschap. Hieronder geef ik een toelichting op deze theorieën.

'Rijpingstheorie

Jean-Jacques Rousseau wordt gezien als de grondlegger van de rijpingstheorie. Als men zegt dat iemand ergens 'rijp voor is', dan wordt er bedoeld dat diegene klaar is om iets te leren. Het rijpingsproces kan niet worden versnelt. Het proces komt van binnenuit. De biologische tijds klok, de geestelijke en de lichamelijke, stuurt deze ontwikkeling. Kinderen gaan pas leren als ze eraan toe zijn en de motivatie daarvoor hebben. Bij de geboorte staat vast waar het kind goed in is, omdat het bij de geboorte het DNA van de ouders heeft meegekregen. Rousseau gaat er dan ook vanuit als beide ouders motorisch zwak zijn, zal het kind motorisch ook zwak zijn. Je kunt het enigszins wel stimuleren, maar goed zal het kind er niet in worden.

Behaviorisme

Bij het behaviorisme sluiten verschillende psychologen en filosofen zich aan. John Locke, een Engelse filosoof, ging ervan uit dat mensen als een 'tabula rasa', een onbeschreven blad, ter wereld kwamen. Dit betekent dat alle kennis en vaardigheden geleerd worden door ervaring. Een kind leert vanaf de

geboorte door zijn omgeving. Locke zegt dan ook dat elk kind alles goed zou kunnen, mits je er gestimuleerd in wordt.

De psychologen Ivan Pavlov en John Watson ontwikkelden de theorie dat het leren plaats zou vinden door het effect wat gedrag heeft. Als het gedrag negatieve gevolgen heeft, zal het gedrag minder vaak voorkomen. Heeft het gedrag positieve gevolgen, dan zal het gedrag vaker voorkomen. De psycholoog Burrhus Skinner heeft op deze theorie voortgebouwd. Hij zegt dat door het getoonde gedrag te belonen en te bevestigen er nieuw gewenst gedrag geleerd wordt. Het ongewenste gedrag moet genegeerd worden.

Cognitivisme

Jerom Bruner is hier onder andere een aanhanger van. Bij het cognitivisme gaat men ervan uit dat leren een actief proces is. Een kind is constant bezig om kennis te construeren en te categoriseren. Bruner zegt dat een kind alles kan leren, maar dan moet er wel een gestructureerde aanpak zijn.

Constructivisme

Aanhangers van het constructivisme zijn John Dewey, Piaget, Galperin, Maslow en Lev Vygotsky. Het constructivisme richt zich niet op één gebied, maar op de kennis en ervaringen van kinderen. De constructivisten zeggen ook, dat kinderen groot en deels leren door ervaringen en/of sociale interactie. Zij willen dan ook bereiken dat kinderen zichzelf ontplooiën en de intrinsieke motivatie oproepen.

De constructivisten Vygotsky, Galperin en Piaget hebben hun visie op ontwikkeling en leren gevormd. Vygotsky sluit met zijn visie op ontwikkeling aan bij het interactionisme. Vygotsky zag dat er een wisselwerking was tussen de rijpingstheorie en het leren. Hij zegt dat leren voornamelijk een sociaal proces is. Lev Vygotsky maakt onderscheid tussen de zone van actuele ontwikkeling en de zone van de naaste ontwikkeling. De zone van de actuele ontwikkeling betekent dat kinderen bepaalde handelingen kunnen verrichten zonder hulp en de zone van de naaste ontwikkeling betekent dat kinderen nog enige hulp nodig hebben bij het uitvoeren van activiteiten. Het kind kan het dus nog niet alleen.

Galperin vond net als Vygotsky dat leren plaats vond door middel van sociale interactie. Galperin combineerde de sociale interactie met objectgeoriënteerde activiteiten wat we gesitueerd leren noemen. Galperin kent vier fasen van het ontwikkelen van het leerproces:

1. Oriënteren

De fase van oriënteren heeft betrekking op het doel van de activiteit, de deelhandelingen, de volgorde van deze deelhandelingen en de materialen die nodig zijn. Voor het optimaal verlopen van het onderwijsleerproces moet een kind zich volledig hebben georiënteerd op een activiteit. Dit oriënteren moet samen gedaan worden met de leerkracht.

2. Materieel handelen

Als de oriëntatiefase goed verlopen is, kan het kind de activiteit nu met behulp van materialen uitvoeren. Een kind kan dit alleen goed doen door het te proberen. Daarnaast krijgt een kind feedback op de handelingen die het uitgevoerd heeft.

3. Verbaal handelen

In deze fase leert het kind van materieel naar mentaal handelen. Tijdens het uitvoeren van een activiteit zegt een kind hardop wat het aan het doen is. Zo kan de leerkracht nagaan of het kind de juiste stappen neemt en kan hier weer feedback op geven.

4. Mentaal handelen

In deze fase kan het kind de gehele activiteit zelfstandig uitvoeren. De leerkracht kan het proces niet volgen en sturen, tenzij hij het kind vraagt om te verwoorden wat het heeft gedaan.

Piaget ziet ontwikkeling als het streven naar evenwicht tussen de omgeving en het individu. Hierbij moet het individu zich steeds aanpassen aan wat de omgeving te bieden heeft. Piaget zegt dat kinderen hun kennis construeren doordat zij actief de eigen omgeving verkennen. Hiernaast onderscheidt hij drie mechanismen waarmee kennis vergaard kan worden, namelijk assimilatie, accommodatie en equilibratie. Bij assimilatie wordt nieuwe kennis zo omgebogen, dat het begrijpbaar wordt. Bij accommodatie wordt nieuwe kennis gekoppeld aan de reeds aanwezige kennis. Deze twee mechanismen moeten in evenwicht worden gehouden voor een gezonde ontwikkeling. Dit proces noemen we equilibratie.

Van Eijkeren (2009) beschrijft de ontwikkelde theorie van Piaget over de ontwikkeling van een kind in vier fasen:

1. Senso-motorische fase (0 – 2 jaar)

In deze fase vindt de ontwikkeling van zintuigen en motoriek plaats. Baby's beginnen in hun wieg de armen en benen te ontdekken. Hiernaast krijgen ze steeds meer interesse in wat er om hen heen gebeurt, de omgeving. Na het eerste levensjaar gaat het kind experimenteren. Het gaat bijvoorbeeld met speelgoed of zand gooien. Het kind vraagt zich hierbij af, wat er gaat gebeuren en wordt dit gedrag geaccepteerd. Als een kind ongeveer 18 maanden is, gaat het gedrag imiteren. Het bekijkt een persoon erg aandachtig en zodra deze persoon uit beeld is, gaat het kind de persoon nadoen.

2. Pre-operationele fase (1,5 – 6 jaar)

In deze fase staat onder andere de symbolische representatie centraal. Dit houdt in dat kinderen diverse objecten gebruiken om een ander object mee aan te tonen. Zo gebruiken kinderen een banaan als zij een telefoon willen uitbeelden. Kinderen gaan helemaal op in de eigen fantasie. Naast de symbolische representatie speelt het egocentrisme ook een grote rol in deze fase. Ze bekijken de wereld alleen vanuit het eigen standpunt en kunnen zich niet inleven in een ander. Hiernaast spelen kinderen vaak naast elkaar en niet met elkaar.

3. Concreet-operationele fase (6 – 12 jaar)

In deze fase begint het kind met het logisch redeneren. Kinderen worden zich ervan bewust wat ze doen op school en met welk doel. Ze gaan van onbewust naar bewust leren. Voor sommige kinderen is dit een grote stap, omdat er minder tijd is om te spelen. Hier moet dan ook door de leerkracht op ingespeeld worden. Dit kan bijvoorbeeld door een rekenopdracht in een speelse context te plaatsen. Zo wordt de opdracht concreter en begrijpelijker voor kinderen.

4. Formeel-operationele fase (vanaf 12 jaar)

In deze fase kunnen kinderen abstract denken. Zij hebben geen concreet materiaal meer nodig om een probleem op te lossen. Hiernaast leren kinderen in deze fase hypothetisch te redeneren. Vooraf aan een probleem wordt een hypothetische vraag gesteld. Na het oplossen van het probleem wordt op deze vraag gereflecteerd. Dit is een fase die niet door elk kind bereikt wordt.' (Geertsma, 2012)

1.2 Eerstetaalverwerving

De taal die men spreekt, heeft men niet zomaar geleerd. Daar is een heel proces aan vooraf gegaan. Een taal bestaat uit veel meer dan alleen woorden. Een taal bestaat uit verschillende elementen: klanken, woorden, zinnen en teksten. Van diverse klanken ontstaan woorden en als er verschillende woorden achter elkaar gesproken of geschreven worden, ontstaan er zinnen en wanneer men vele zinnen achter elkaar spreekt of schrijft, ontstaat er een tekst. Deze vier elementen staan met elkaar in verbinding:

- ❖ Om duidelijkheid te krijgen over de taal, kan men de taal in diverse niveaus indelen. Het eerste niveau staat bekend als het fonologische niveau. In dit niveau bevinden zich baby's van enkele maanden oud. Deze baby's produceren losse spraakklanken als 'uh' en 'ah'. Dit taalniveau wordt gezien als de eerste stap van de taalontwikkeling van een kind.
- ❖ Het tweede taalniveau is het morfologische niveau. In dit niveau gaat het om het vormen van woorden op de juiste manier. Tijdens dit niveau maken kinderen fouten als 'loopte', maar ze leren geleidelijk de juiste vorm.
- ❖ Het semantische niveau is het derde taalniveau. Hierbij gaat het om de betekenis van de woorden leren.
- ❖ Het vierde taalniveau is het syntactische niveau, wat bekend staat om de regels die gelden bij het vormen van zinnen. Een jong kind zal eerst twee of drie woordzinnen produceren, maar dit zal zich snel uitbreiden naar vier, vijf of zes woordzinnen.
- ❖ Het vijfde en laatste taalniveau met betrekking tot mondelinge taal is het pragmatische niveau. Hier leren kinderen de regels voor het gebruik van de taal voor het communiceren met anderen. Zo leren kinderen dat ze 'u' moeten zeggen tegen ouderen, onbekende mensen en dat ze 'dankjewel' horen te zeggen als ze iets krijgen.

De vijf taalniveaus die hierboven beschreven staan, spelen een belangrijke rol in de taalontwikkeling van een kind. Tijdens een taalproces is een kind met alle niveaus tegelijk bezig. Het woordenschatonderwijs kan dan ook niet los gezien worden van de totale taalontwikkeling. Hieronder staat beschreven welke fasen een kind doorloopt volgens Huizenga (2005) voor het verwerven van zijn eerste taal:

- ❖ De prelinguale fase is de eerste fase. Deze doorloopt een kind, gemiddeld genomen, in de leeftijd van 0 tot 1 jaar en oefent hier het articuleren, de zinsmelodie, de klankstructuur en het communiceren. Kinderen kunnen de eerste 10-12 maanden nog niet praten en zijn niet bekend met de regels van taal. Ze produceren wel enkele geluiden, maar die betekenen niets in de eerste zes weken. Een kind kan wel communiceren door geluiden te maken, zodat het contact krijgt met de ouders. Dit is het geval als het kind huilt, omdat het bijvoorbeeld pijn heeft. De ouders reageren hierop door het kind op te pakken en te knuffelen. Wanneer een kind zes weken oud is, gaat het luisteren naar de taal die de ouders spreken en gaat het zelf experimenteren. Het kind ontdekt de taal en oefent zijn spraakmechanisme. Na vier maanden produceert het kind klanken die verschillen in hoogte, luidheid en duur. Als een kind zeven maanden of ouder is begint het brabbelen. In deze fase produceert het kind medeklinkers en klanken die niet in de Nederlandse taal voorkomen. De klankgroepen die een kind in deze fase brabbelt, betekenen niets.
- ❖ Fase 2 is de vroeglinguale fase. Deze fase doorloopt een kind, gemiddeld genomen, als het 1 tot 2,5 jaar is. De fase van het brabbelen wordt afgesloten en gaat over naar het betekenisvol taalgebruik. Kinderen produceren in deze leeftijd woorden aan de hand van een context. Om van een woord te kunnen spreken, moet er aan een aantal eisen voldaan zijn, namelijk het moet gaan om een klankgroep die tot de Nederlandse taal behoort, de klankgroep moet de gebruikelijke betekenis en de functie communiceren hebben en tot slot moet het verwijzen

naar iets uit de directe omgeving van het kind. In deze fase gebruikt een kind een los woord om te verwijzen naar iets concreets. Hiernaast wordt het losse woordje gebruikt om een vraag te stellen of een mededeling te doen. Na de eerste verjaardag gaat een kind eenwoordzinnen gebruiken. Deze zinnen verwijzen in de meeste gevallen naar personen, acties uit het dagelijks leven, dieren en voorwerpen. Na een half jaar gaat het kind twee- of meerwoordszinnen gebruiken. Op dat moment kan een kind relaties van de taal aangeven en leert het de grammatica van het Nederlands.

- ❖ De differentiatiefase is de derde fase. Deze fase doorloopt een kind, gemiddeld genomen, van 2,5 tot 5 jaar. De kinderen leren in deze fase de regels van de taal toe te passen en ze begrijpen ook wat deze regels betekenen. Hiernaast gaan ze de taal los van een context zien en spreken ze over bepaalde zaken die zich niet in de directe omgeving bevinden. Rond de leeftijd van 3 jaar is de actieve woordenschat toegenomen tot zo'n 1000 woorden. De toename van de actieve woordenschat heeft te maken met het uitbreiden van de belevingswereld en de taalontwikkeling. Een kind leert namelijk in de differentiatiefase diverse woordsoorten, zoals lidwoorden, voegwoorden en bijwoorden.
- ❖ De laatste en vierde fase is de voltooiingsfase. Deze fase doorloopt een kind, gemiddeld genomen, van 5 tot 9 jaar. Alle processen die in de vorige fasen een kind heeft doorlopen, worden nu uitgebouwd. Een kind beheerst aan het eind van deze fase de Nederlandse taal. Het kind beschikt wel over een kleinere woordenschat dan volwassenen en het moet nog oefenen met het toepassen van de regels. Deze moet het zich nog eigen maken.

Hoofdstuk 2 Woordenschatonderwijs

Op de basisschool wordt verwacht dat een kind aan het begin van de basisschoolperiode al enige kennis van taal heeft opgedaan. Dit is belangrijk, omdat het kind moet kunnen communiceren met de leerkracht en de kinderen onderling. Om ervoor te zorgen dat een kind begrijpt wat er van hem verwacht wordt, is het hebben en het vergroten van woordenschat belangrijk. In dit hoofdstuk staat beschreven wat er onder woordenschat verstaan wordt. Hiernaast komt het belang van een grote woordenschat aan de orde en hoe een kind tot het leren van woorden komt. Tot slot staat de viertaktmethode van Verhallen beschreven. Deze methode kan ingezet worden tijdens de lessen woordenschat op de basisschool.

2.1 Woordenschat

Onder woordenschat wordt volgens het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling verstaan 'de woorden die een taalgebruiker receptief en/of productief tot zijn beschikking heeft' (Woordenschat). In dit onderzoek wordt er van deze definitie uitgegaan. De woorden die een taalgebruiker, in dit geval een kind, receptief tot zijn beschikking heeft, zijn woorden die een kind begrijpt. De productieve woorden zijn de woorden die een kind gebruikt. De productieve woordenschat is over het algemeen kleiner dan de receptieve woordenschat. Een kind van vier jaar beschikt over zo'n 3200 receptieve woorden. Elk jaar groeit de receptieve woordenschat met ongeveer 600 woorden, tot een kind de leeftijd van 9 jaar heeft bereikt. Vanaf dat moment groeit de receptieve woordenschat sneller. De productieve woordenschat van een vierjarig kind bedraagt ruim 2000 woorden.

Als een kind over een grote woordenschat beschikt, zal het met succes het basisonderwijs kunnen volgen. Dit komt, omdat deze kinderen meer relaties tussen diverse woorden kunnen leggen. Ze begrijpen de teksten van zaakvakken beter, dan kinderen die over een geringe woordenschat beschikken. Zij begrijpen deze teksten niet, omdat zij de woorden niet kennen. Het risico is dat deze kinderen niet mee kunnen komen met het reguliere programma van de school. Daarom is het belangrijk om kinderen te observeren en te toetsen op woordenschat. Op deze manier krijgt de leerkracht inzicht in de woordenschat van de kinderen. De leerkracht moet ervoor zorgen dat hij een kansrijke en leerzame omgeving creëert, zodat de kinderen in aanraking komen met veel nieuwe woorden, deze opnemen en ermee kunnen oefenen. Een manier om kinderen op een effectieve manier te helpen aan een grotere woordenschat, is het toepassen van het viertakmodel van Verhallen tijdens taallessen. In hoofdstuk 2.5 wordt dit model uitgebreid behandeld.

2.2 Woordenschatonderwijs

Voordat kinderen naar de basisschool gaan, hebben zij een taal geleerd. Deze kunnen zij in een bepaalde mate spreken. Wanneer er thuis en in de omgeving veel gesproken wordt, zullen de kinderen sneller nieuwe woorden leren, dan in een omgeving waar sprake is van een laag taalaanbod. Kinderen die veel voorgelezen worden, zullen een grotere woordkennis hebben, dan kinderen die niet of nauwelijks worden voorgelezen. Hieruit blijkt dat het aanbod van taal erg belangrijk is voor de hoeveelheid kennis van woorden bij kinderen. Kinderen hebben baat bij een grote woordenschat, omdat dit de basis is voor de communicatie. Als een kind niet kan spreken en een taal niet kent, kan het niet communiceren.

Op de basisschool wordt veel aandacht besteed aan taal en met name de woordenschat. Namelijk, een grote woordenschat zorgt voor het begrijpen van gesproken en geschreven taal. Dit is van

belang, omdat bij elk vakgebied taal wordt aangeboden. Wanneer een kind over een geringe woordenschat beschikt, zal het teksten van zaakvakken niet voldoende begrijpen. Het kind kan niet met succes het basisonderwijs volgen. Een kind met een grote woordenschat zal, in tegenstelling tot het kind met een geringe woordenschat, wel met succes het basisonderwijs volgen.

Op alle basisscholen wordt het Standaardnederlands als uitgangspunt genomen. Dit is de officiële taal die in de multimedia en overheid gesproken wordt. Door middel van het Standaardnederlands leren de kinderen uitdrukkingen, officiële en zakelijke taal spreken en schrijven. De taal die kinderen op de basisscholen leren, wordt de schooltaal of de instructietaal genoemd. Deze taal is afgestemd op jonge kinderen.

Volgens Huizenga (2005) is het bij het woordenschatonderwijs van belang dat er een rijk en gevarieerd aanbod van taal is. Nederland is multicultureel en er zitten kinderen op de basisschool die het Nederlands als tweede taal leren. Deze kinderen hebben baat bij veel nieuwe woorden, die veel en gevarieerd aangeboden worden. Ook kinderen die een vertraagde taalontwikkeling hebben of in een taalarme omgeving opgroeien hebben baat bij extra aandacht voor het leren van nieuwe woorden. Als er niet snel wordt ingegrepen nadat een taalzwak kind gesignaleerd is, kunnen de problemen zich opstapelen. Om dit te voorkomen, moet er systematisch aandacht besteed worden aan woordenschatonderwijs. De kans is zo groter dat meer kinderen met succes het basisonderwijs zullen volgen.

2.3 Tussendoelen van woordenschatonderwijs

Wanneer kinderen op vier- of vijfjarige leeftijd voor het eerst naar de basisschool gaan, hebben ze al een hele ontwikkeling achter de rug. De kinderen hebben kennis gemaakt met een klanksysteem en kunnen een bepaalde taal spreken. Een groot aantal kinderen zijn leergierig en gemotiveerd aan het begin van de basisschool. Om die motivatie vast te houden, is het belangrijk dat leerkrachten een leeromgeving creëren die interessant en uitdagend is. Op deze manier kunnen de kerndoelen, die vastgesteld zijn door de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) voor het primair onderwijs, behaald worden aan het einde van de basisschool. Om tot de uiteindelijke kerndoelen te komen, zijn er tussendoelen voor elk vakgebied en schooljaar ontwikkeld. Deze tussendoelen beschrijven wat kinderen op een gemiddeld leeftijd moeten kunnen. Deze doelen worden niet op chronologische volgorde behaald.

Het vakgebied taal voor de groepen 1 tot en met 3 hebben tussendoelen met betrekking tot de beginnende geletterdheid. Paus (2006) beschrijft de volgende tussendoelen met betrekking tot beginnende geletterdheid (pp. 134-140):

Tussendoel 1: Boekoriëntatie

- 1.1 De leerlingen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.
- 1.2 De leerlingen weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.
- 1.3 De leerlingen weten dat verhalen een opbouw hebben.
- 1.4 De leerlingen kunnen aan de hand van een omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.
- 1.5 De leerlingen weten dat je vragen over een boek kunt stellen.

Tussendoel 2: Verhaalbegrip

- 2.1 De leerlingen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.

- 2.2 De leerlingen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en de tijd van de handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.
- 2.3 De leerlingen kunnen een voorgelezen verhaal naspelen terwijl de leraar vertelt.
- 2.4 De leerlingen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5 De leerlingen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

Tussendoel 3: Functies van geschreven taal

- 3.1 De leerlingen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.
- 3.2 De leerlingen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.
- 3.2 De leerlingen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.
- 3.4 De leerlingen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.
- 3.3 De leerlingen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen en schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen lezen en schrijven.

Tussendoel 4: Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- 4.1 De leerlingen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audiovisuele middelen.
- 4.2 De leerlingen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.
- 4.3 De leerlingen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen of dingen, logo's en merknamen.

Tussendoel 5: Taalbewustzijn

- 5.1 De leerlingen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 De leerlingen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
- 5.3 De leerlingen kunnen woorden in klankgroepen verdelen, zoals bij kin-der-wa-gen.
- 5.4 De leerlingen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden: eerst door eindrijm en later met behulp van beginrijm.
- 5.5 De leerlingen kunnen fonemen als kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

Tussendoel 6: Alfabetisch principe

- 6.1 De leerlingen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen, en zij leggen de foneem-grafeemkoppeling.
- 6.2 De leerlingen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien lezen en schrijven.

Tussendoel 7: Functioneel 'schrijven en lezen'

- 7.1 De leerlingen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.
- 7.2 De leerlingen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.'

2.4 Woordleerstrategieën

Vanaf de geboorte zijn kinderen bezig met de totale ontwikkeling, maar ook met de taalontwikkeling. Kinderen leren spreken, de betekenis van woorden begrijpen en maken deze woorden eigen. Het leren van de betekenis van woorden gaat op drie opeenvolgende manieren. Als een kind de leeftijd van 1 jaar heeft bereikt, leert het kind de concrete betekenis van een woord. Een kind kan hier de betekenis ervaren of aanwijzen. Een manier om de concrete betekenis van een woord te leren is een afbeelding laten zien of het voorwerp aan het kind geven. Zo ervaart het kind het, omdat het de structuur en het gewicht van het voorwerp kan voelen.

Als het kind de leeftijd van 2 jaar heeft bereikt leert het de abstracte betekenis van woorden. Men kan een omschrijving geven van een voorwerp. Het nadeel hiervan is, dat er gebruikt wordt gemaakt van andere begrippen die het kind misschien nog niet kent.

Vanaf de leeftijd 3-4 jaar leren de kinderen relaties tussen woorden leggen. Ze leren de contextuele betekenis van woorden. Op dit moment heeft het kind de ervaringscontext niet meer nodig. Het kind heeft genoeg aan een omschrijving om een woord te begrijpen. Maar hoe gaat het proces van woorden eigen maken in zijn werk? Huizenga (2005) heeft hiervoor een aantal woordleerstrategieën uitgewerkt die een kind zal gebruiken:

Labelen

Bij het labelen wordt er een woord aan een voorwerp of een gebeurtenis uit de werkelijkheid gekoppeld. Bij kinderen is het op deze manier betekenis geven contextgebonden. Hiernaast worden zintuigen ingezet om een woord te begrijpen. Een kind kan namelijk iets voelen, ruiken, proeven, zien en horen wat aan een woord gekoppeld kan worden.

Analyseren

Kinderen leren de betekenis van woorden ook door te analyseren. Ze delen als het ware de woorden op in stukjes en geven aan ieder stukje een betekenis. Zo kunnen ze achterhalen wat de betekenis van een woord kan zijn.

Relateren

Het relateren hangt samen met het analyseren. Bij het relateren wordt een samengesteld woord opgedeeld in twee of meerdere woorden en wordt er tussen deze woorden een relatie gelegd. Een voorbeeld kan het woord woonwagen zijn. Dit woord kan opgedeeld worden in woon en wagen. De relatie die hiertussen gelegd kan worden is: een wagen waar je in kunt wonen.

Vergelijken

Bij het vergelijken wordt er geleerd dat er diverse woorden voor één persoon, één gebeurtenis of één voorwerp gebruikt kan worden. Zo kan het woord appel, ook aangeduid worden met het woord fruit.

Categoriseren

Het categoriseren hangt samen met het vergelijken, omdat een kind betekenisklassen moet kunnen onderscheiden. Om betekenisklassen te kunnen onderscheiden, moeten woorden met elkaar vergeleken worden. Als het kind erover uit is dat een hond, kat en een paard dieren zijn, kunnen deze woorden in de categorie dieren geplaatst worden. Een appel is een fruitsoort en zal niet onder de categorie dieren, maar onder de categorie fruit geplaatst worden.

Deze vijf strategieën kunnen worden gebruikt om de betekenis van woorden te achterhalen. Als de betekenis van woorden in de hersenen is opgeslagen, wordt deze betekenis direct beschikbaar als een persoon het woord ziet of hoort. Hierdoor is vlotte communicatie mogelijk. Het proces van betekenis geven aan woorden is in tabel 1 schematisch weergegeven.

Tabel 1: Het proces van betekenis aan woorden geven

Taal- en zintuiglijke context	Woordleerstrategieën	Betekenis van een woord
➤ Dit is een appel	➤ Labelen	➤ Een appel = iets wat je kunt eten.
➤ Appeltje, appel	➤ Analyseren	➤ Het woord –je aan het eind van een woord geeft iets kleins aan.
➤ Appelkoek	➤ Relateren	➤ Appelkoek = Een koek van appels.
➤ Een appel is een gezond stuk fruit.	➤ Vergelijken	➤ Een appel = Fruit
➤ Appel, peer en banaan	➤ Categoriseren	➤ Appel, peer en banaan = Fruit

Input

Output

2.5 Viertaktmethode van Verhallen

Het is belangrijk dat kinderen een grote woordenschat krijgen. Om ervoor te zorgen dat de woordenschat vergroot wordt, moet er meer gebeuren dan af en toe de betekenis van een woord aanbieden. Er is structuur en herhaling nodig. Een goede manier voor het vergroten van de woordenschat en aanpak voor woordenschatonderwijs is de viertaktmethode van Van den Nulft & Verhallen (2001). Deze methode zorgt voor het verbreden en verdiepen van de woordkennis. Deze methode bestaat uit vier fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Deze methode is geen lesmodel, omdat de vier fasen niet in één les aan bod kunnen komen.

Vorbewerken

In deze fase is het de taak van de leerkracht om de kinderen te motiveren en de voorkennis te activeren. Het voorbereiden kent drie belangrijke functies. De eerste is kinderen kennis te laten maken met nieuwe woorden. Het is belangrijk dat de context hierbij concreet is, zodat kinderen gemotiveerd raken. De tweede functie is de voorkennis actualiseren. Door de actualisatie zullen kinderen de woorden beter onthouden. Tot slot is het belangrijk om de nieuwe woorden in een duidelijke context te plaatsen. Middelen die hierbij gebruikt kunnen worden zijn verhalen, praatplaten, thema's en recente gebeurtenissen. Door gebruikt te maken van een duidelijke context en woorden die onderlinge betekenisrelaties hebben, onthouden de kinderen de woorden gemakkelijker.

Als er woorden zijn geselecteerd en in een duidelijke context zijn geplaatst, kan men overgaan naar de fase van het semantiseren.

Semantiseren

In deze fase is het de taak van de leerkracht om de betekenis van een woord duidelijk te maken aan de leerlingen. Om de betekenis duidelijk te maken, kunnen er diverse semantiserings technieken gebruikt worden. Deze technieken kunnen non-verbaal en verbaal zijn.

Non-verbale semantiserings technieken kunnen zijn:

- ❖ Een begrip voordoen of uitbeelden: Deze techniek kan gebruikt worden bij het verduidelijken van werkwoorden. Er wordt bijvoorbeeld een scène uitgespeeld, zodat de kinderen de betekenis van het woord snappen.

- ❖ Een voorwerp laten zien: De makkelijkste manier om een woord duidelijk te maken is door het te laten zien. Dit kan door middel van een afbeelding, maar ook door een kijkje te nemen in de directe omgeving. Deze techniek is goed te gebruiken voor de concrete voorwerpen.
- ❖ Essentiële kenmerken laten ervaren: Deze semantiseringsstechniek kunnen gebruikt worden bij het verduidelijken van concrete voorwerpen. Er wordt op de zintuigen van de kinderen ingespeeld. Zo ervaren de kinderen het voorwerp.

Verbale semantiseringsstechnieken kunnen zijn:

- ❖ Een voorbeeld geven: Een abstract begrip kan concreter worden wanneer er voorbeelden gegeven worden.
- ❖ Een omschrijving geven: Een omschrijving is vaak niet voldoende, maar het geeft wel de belangrijkste betekenissenkenmerken weer. Omschrijvingen van woorden staan in woordenboeken. Deze omschrijvingen zijn soms erg lastig te begrijpen. Daarom is het aan te raden om het woord in een zin toe te passen.
- ❖ Verwoorden van essentiële kenmerken: Voorwerpen die niet direct in de leefomgeving van kinderen voorkomen, moeten verwoord kunnen worden met de essentiële kenmerken van dat voorwerp. Hierbij kan gebruikgemaakt worden van een kenmerkenmatrix. Hier worden alle kenmerken van het voorwerp in opgenomen. Zo kunnen er ook diverse voorwerpen met elkaar vergeleken worden.
- ❖ Woord analyseren in bekende woorden: Bij deze semantiseringsstechniek is het van belang om een woord in 'stukken te hakken'. Zo ontstaan kleine woordjes die allemaal een eigen betekenis hebben. Door het analyseren van het woord kan het woord begrepen worden.

Om ervoor te zorgen dat een kind de betekenis van een woord begrijpt en kent, is de meest succesvolle manier om gebruik te maken van verschillende semantiseringsstechnieken.

Consolideren

Bij deze fase is het belangrijk dat de woorden ingeoefend worden. Dit moet in verschillende situaties en op verschillende tijdstippen plaatsvinden. Er is uit onderzoek gebleken dat een woord in minimaal zeven verschillende situaties aangeboden moet worden, om ervoor te zorgen dat het woord en de betekenis beklijft. Dit kan echter wel afhankelijk zijn van het kind en/of het woord.

Voor het consolideren moeten zoveel mogelijk speelse en uitdagende oefeningen aangeboden worden, zodat kinderen gemotiveerd raken. Op deze manier pakken de kinderen het sneller op.

Controleren

In deze slotfase wordt nagegaan of de kinderen de betekenis van een woord kennen en het woord kunnen gebruiken. Er wordt gekeken naar de passieve en de actieve woordenschat. Echter, het controleren moet wel gerelateerd zijn aan de gestelde doelstelling. Als een leerkracht ontdekt dat een kind een woord nog niet kent, is er geen reden voor paniek. Het kind heeft waarschijnlijk meer tijd nodig en de leerkracht kan de fase van het semantiseren nog eens toepassen bij dit kind. Als blijkt dat het kind na extra aandacht het woord nog niet kent, moet er gekeken worden waar de problemen liggen. Er kunnen andere factoren een rol spelen.

Tegenwoordig wordt er in bijna alle taalmethoden gebruik gemaakt van dit model. De lessen zijn hier op toegespitst. De leerkracht hoeft het alleen zelf nog toe te passen. Een voordeel hiervan is dat hij de fasen kan uitbreiden of aanpassen op het niveau van zijn groep.

Hoofdstuk 3 Interactief voorlezen uit (digitale) prentenboeken

In alle kleuterklassen wordt er voorgelezen uit prentenboeken. De prentenboeken worden op de basisschool aangeboden rondom een thema. Dit wordt gedaan om aan te kunnen sluiten bij de belevingswereld van het jonge kind. Veel prentenboeken worden interactief voorgelezen. Dit is een manier van voorlezen om kinderen dichter bij het boek te betrekken. De leerkracht stelt vragen over het verloop van het verhaal en de kinderen reageren hierop.

De maatschappij verandert in een meer technologische maatschappij. De basisscholen spelen hier op in. In de afgelopen vijf jaar hebben veel scholen in Nederland digitale schoolborden aangeschaft. Hier spelen de onderwijzers en media op in. Prentenboeken hoeven tegenwoordig niet meer aangeschaft te worden, omdat er veel prentenboeken online beschikbaar zijn. We spreken dan van digitale prentenboeken.

In dit hoofdstuk wordt er aandacht besteed aan het interactief voorlezen, de prentenboeken en digitale prentenboeken. In paragraaf 3.4 wordt er aandacht geschonken aan de manier van aanbieden van digitale prentenboeken.

3.1 Interactief voorlezen

Onder interactief voorlezen wordt volgens het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling verstaan 'de manier van voorlezen waarbij interactie bestaat tussen degene die voorleest en de luisteraars die er uit bestaat dat het voorleesverhaal gekoppeld wordt aan de ervaringen van kinderen en vanuit die situatie de taalontwikkeling wordt bevorderd' (Interactief voorlezen). In dit onderzoek wordt er van deze definitie uitgegaan. Het doel van interactief voorlezen is het vergroten van de woordenschat, inzicht in zins- en tekstopbouw en het oefenen van de communicatievaardigheid.

Bij jonge kinderen is er altijd sprake van interactief voorlezen. De ouders of de leerkracht leest een verhaal voor met verschillende stemmen, wijzen de kinderen op illustraties en maken geluiden om zo het kind te stimuleren dat het mag reageren op het verhaal. De interactie kan voor, tijdens en/of na het verhaal plaatsvinden. Dit is afhankelijk van de behoeften van een kind.

3.2 Prentenboeken

Het lezen van boeken is belangrijk voor kinderen. Boeken bestaan uit complexe zinsconstructies en moeilijke woorden. Voor jonge kinderen zijn er prentenboeken. Prentenboeken zijn opgebouwd met een verhaal en kleurrijke illustraties. De illustraties ondersteunen het verhaal, zodat jonge kinderen de verhaallijn makkelijker kunnen volgen. Omdat jonge kinderen nog niet kunnen lezen, worden zij voorgelezen. Tijdens het voorlezen kan de voorlezer ervoor kiezen om het kind actief bij het verhaal te betrekken. Dit wordt, zoals hierboven geschreven, interactief voorlezen genoemd.

Het voordeel van prentenboeken is dat kinderen besef krijgen wat een boek is. Een boek is namelijk concreet en kinderen kunnen het vasthouden. Ze krijgen zicht op hoe een boek gelezen moet worden en hoe het opgebouwd is. Ze zijn bezig met boekoriëntatie. Prentenboeken zijn op grote schaal beschikbaar en kan op eigen tempo gelezen worden. Het nadeel is dat een jong kind het boek zelf niet kan lezen. Het kan hooguit de illustraties bekijken. Maar door de technologische ontwikkelingen kan een kind toch zelfstandig een boek 'lezen'. Dit kan met behulp van digitale prentenboeken. In het volgende hoofdstuk wordt hier op in gegaan.

3.3 Digitale prentenboeken

Een digitaal prentenboek is volgens Putman (2008) een boek op de computer die illustraties als dia's laat zien. Het verhaal is ingesproken en kan zelfstandig door kinderen beluisterd worden. De leerkracht kan er ook voor kiezen om een digitaal prentenboek in de hele groep aan te bieden en dat de leerkracht het verhaal zelf interactief voorleest. De kinderen kunnen tijdens het luisteren hun aandacht op de illustraties vestigen. Op deze manier kunnen jonge kinderen de verhaallijn volgen. Prentenboeken worden aangeboden in een bepaald thema. Een aantal geselecteerde woorden komen terug in het verhaal en in andere activiteiten. Op deze manier komen de kinderen op verschillende tijdstippen en in diverse situaties met de geselecteerde woorden in aanraking. Zo wordt de woordenschat van kinderen vergroot.

Digitale prentenboeken verschillen in een aantal opzichten met prentenboeken, namelijk het digitale prentenboek wordt ondersteund door tekst, illustraties, maar ook geluid en kinderen kunnen er zelfstandig mee werken. Bij prentenboeken zit geen geluid en kan niet door jonge kinderen zelf gelezen worden. Er zitten veel voordelen aan het gebruik van digitale prentenboeken, omdat kinderen verbanden kunnen leggen tussen illustraties, geschreven taal en geluid. Dit sluit aan bij tussendoel 4: relatie tussen gesproken en geschreven taal. Een ander voordeel van het gebruik maken van digitale prentenboeken is dat het concentratievermogen bevorderd wordt. De kinderen moeten luisteren naar het verhaal en tegelijkertijd de illustraties bestuderen.

Digitale prentenboeken zijn op steeds grotere schaal beschikbaar op het internet. Een leerkracht kan er ook voor kiezen om een boek in te scannen als het boek online niet beschikbaar is. Daarnaast kan er door middel van een microfoon de tekst ingesproken worden, maar de leerkracht kan er ook voor kiezen om tijdens de les het verhaal interactief voor te lezen.

3.4 Digitale schoolbord in combinatie met digitale prentenboeken

Het digitale schoolbord is volgens Bus & De Jong (2007) een effectief middel om te gebruiken tijdens het onderwijs. Op het digitale schoolbord kunnen teksten, video's en afbeeldingen verschijnen. Omdat het digitale schoolbord verbonden is met een computer, kan alles van de computer met behulp van een beamer op het digitale schoolbord geprojecteerd worden. Veel scholen in Nederland gebruiken tegenwoordig alleen nog het digitale schoolbord, omdat dit bord veel voordelen heeft. Het vergroot onder andere de betrokkenheid van kinderen en het bespaart tijd en geld.

Zoals hierboven beschreven staat, kunnen prentenboeken ook op het digitale schoolbord geprojecteerd worden. De zogenaamde digitale prentenboeken kunnen op verschillende manieren aangeboden worden via het digitale schoolbord. Zo kunnen de prentenboeken als een animatie aangeboden worden. De prenten uit een prentenboek zijn levend gemaakt, door middel van animaties, geluid en muziek. Het boek leeft. Een leerkracht kan er ook voor kiezen om de prenten van een prentenboek in te scannen en deze in een PowerPoint te zetten. Onder deze prenten kan geluid opgenomen worden, maar de leerkracht kan ook de tekst voorlezen of vertellen in de klas, terwijl de kinderen naar de prenten op het digitale schoolbord kijken. Het verschil tussen deze vormen is de (on)afhankelijkheid van de leerkracht. Bij geanimeerde en ingesproken digitale prentenboeken is een leerkracht op dat moment overbodig. Dit is niet het geval bij digitale prentenboeken waar alleen de prenten zichtbaar zijn op het digitale schoolbord. De leerkracht moet het verhaal zelf voorlezen of vertellen als het doel het vergroten van de woordenschat is.

Hoofdstuk 4 Het toetsen van woordenschat

Al vanaf het moment dat kinderen de basisschool binnenkomen, worden kinderen getoetst. Bij jonge kinderen wordt er voornamelijk gekeken naar de algemene ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de taal- en rekenontwikkeling. Om de ontwikkeling van kinderen te kunnen beoordelen, zijn er diverse toetsinstrumenten beschikbaar. In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op het toetsen van de woordenschat van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud. Hiernaast wordt er ingegaan op het ontwikkelen van een toets woordenschat voor kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud.

4.1 Toetsinstrumenten

De woordenschat van jonge kinderen kan op diverse manieren getoetst worden. Het is aan de school welke methode zij kiezen. Een school kan ervoor kiezen om een methode afhankelijke toets te gebruiken. Dit zijn toetsen die in methodes als Kaleidoscoop, Piramide en Schatkist zijn opgenomen. De methode Piramide van CITO ontwikkeld door Filipiak (2010) is geschikt voor kinderen tot 7 jaar. In deze methode is sinds 2009 een nieuw ontwikkelingsprogramma opgenomen. In het vernieuwde programma is meer ruimte voor differentiatie, er is aandacht voor slimme kinderen en er is ruimte voor structureel coöperatief leren. In Piramide wordt er uitgebreid aandacht besteed aan woordenschat rondom projecten. Nieuwe woorden worden aangeboden in thema's. In de methode is onderscheid gemaakt tussen basisbegrippen, extra begrippen, contextbegrippen en vertaalde basisbegrippen. Onder de basisbegrippen worden de woorden verstaan die een kind moet kennen om te kunnen communiceren, de extra begrippen zorgen voor de uitbreiding en verdieping van de basiswoordenschat, de contextbegrippen zorgt voor uitdaging bij slimme kinderen en de vertaalde basisbegrippen zijn woorden die anderstalige kinderen moeten kennen.

Piramide vindt het belangrijk dat de nieuwe woorden veel herhaald worden en in diverse contexten, zodat de woorden beter beklijven. Voor de leerkracht is er een Controlelijst Beheersing basisbegrippen. Met deze lijst kan de leerkracht aangeven welke woorden een kind receptief en/of productief beheerst. Deze lijst kan ingezet worden tijdens het observeren van een kind.

De methode Kaleidoscoop, ontwikkeld door Nederlands Jeugd Instituut, is bestemd voor kinderen tot 6 jaar en richt zich intensief op de taalontwikkeling van een kind. Dit doet het door middel van boeken, filmmateriaal, trainingen en workshops. Om de taalontwikkeling van kinderen te registreren, kunnen leerkrachten gebruik maken van het Kind Observatie en Registratie-instrument (KOR). In dit registratie-instrument kan duidelijk worden weergegeven waar het kind moeite mee heeft en wat het kind vlekkeloos aangaat.

De methode Schatkist, ontwikkeld door Zwijsen, is bestemd voor kinderen van 4 tot 7 jaar en gericht op de brede ontwikkeling van het kind. Deze methode sluit goed aan op de methode Veilig Leren Lezen die door veel basisscholen in groep 3 gebruikt wordt. Schatkist bestaat uit zestien ankers die aansluiten bij de vier seizoenen van een jaar. Om de ontwikkeling van kinderen vast te leggen, heeft Schatkist een model ontworpen: planning, observatie en registratie. Met behulp van de planning krijgt de leerkracht zicht op de tussendoelen waaraan gewerkt wordt. Door middel van observatie kan de leerkracht de planning en het lesaanbod bijstellen en bij registratie beschrijft een leerkracht per leerlijn (mondelinge taal, woordenschat, beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid en sociaal-emotionele ontwikkeling) hoe een kind ervoor staat.

Een school kan er ook voor kiezen om methode onafhankelijke toetsen te gebruiken. De toetsen worden dan door de leerkracht zelf gemaakt. Hij kijkt wel naar wat er getoetst moet worden, maar geeft een eigen invulling.

Naast de methode afhankelijke en methode onafhankelijke toetsen zijn er ook landelijk genormeerde toetsen. Deze toetsen worden gemaakt om te kijken hoe kinderen in het hele land scoren. Dit zegt namelijk wat over de niveaus, maar ook over het lesgeven. De toetsen van het CITO worden tegenwoordig in een Leerlingvolgsysteem geregistreerd. Het Toetspakket Beginnende Geletterdheid en de Taaltoets Alle Kinderen zijn ook voorbeelden van landelijk genormeerde toetsen.

Het CITO beschikt over LVS-toetsen (Leerling Volgsysteem toetsen). Deze toetsen geven de groei van een kind in een bepaald vakgebied gedurende de basisschoolperiode weer. Hiernaast geeft het een overzicht van de hele klas op een bepaald vakgebied. Het toetsen met het LVS gaat via signaleren, analyseren en handelen. Bij het signaleren wordt er een toets afgenomen, waarna de resultaten geïnterpreteerd worden. Bij het analyseren wordt er aanvullende informatie verzameld, overlegt en tot slot een plan gemaakt. In de fase van het handelen wordt het plan uitgevoerd, geëvalueerd en eventueel bijgesteld. De kinderen van 4 tot 7 jaar kunnen getoetst worden op rekenen-wiskunde, taal, lezen en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij taal wordt er in groep 1 de passieve woordenschat en het kritisch luisteren getoetst. In groep 2 komen daar klank, rijm en schriftoriëntatie bij. De toetsen van het CITO worden schriftelijk afgenomen.

Het Toetspakket Beginnende Geletterdheid, ontworpen door CPS (2008), is ontwikkeld voor groep 1 tot en met 3 en ontwikkelt als alternatief voor de toetsen van het CITO. De toetsen worden veel individueel afgenomen en in de handleiding staat beschreven wanneer en door wie een toets gemaakt moet worden. Het Toetspakket Beginnende Geletterdheid toetst de kinderen uit groep 1 op het fonologisch bewustzijn, hier komt in groep 2 het fonemisch bewustzijn en de letterkennis bij. In groep 3 komt er de benoemsnelheid bij. Het verschil tussen de CITO-taaltoetsen en het Toetspakket Beginnende Geletterdheid is dat het Toetspakket Beginnende Geletterdheid een hoge diagnostische waarde heft bij de toetsen. Deze toetsen sporen kinderen op die slecht kunnen worden in het technisch lezen en mogelijke gevallen van dyslexie. De CITO-toetsen daarentegen zijn niet gericht op problemen die kunnen ontstaan en het oplossen hiervan.

Taaltoets Alle Kinderen (TAK) van CITO (2006) is geschikt voor groep 1 tot en met 4. Met deze toets kan de mondelinge taalvaardigheid van het Nederlands vastgesteld worden van autochtone en allochtone kinderen. Deze toets heeft betrekking op vier deelvaardigheden, namelijk klanken, woorden, zinnen en teksten. De toets wordt mondeling afgenomen en de leerkracht kan ervoor kiezen om alleen de deelvaardigheden te toetsen waar zich problemen (kunnen) voordoen.

Naast deze schriftelijke toetsen kan er ook op een andere manier gekeken worden naar de woordenschat. Dit kan door middel van observaties. De leerkracht kan op drie manieren een kind observeren, namelijk de leerkracht kan ervoor kiezen om mee te spelen met het kind. De leerkracht stuurt het spel en het gebruik van woorden aan. Hiernaast kan de leerkracht ervoor kiezen om afstand te nemen en een situatie globaal te beoordelen.

4.2 Richtlijnen voor een toets woordenschat

Marijke Kienstra heeft in opdracht van het Expertisecentrum Nederlands een basiswoordenlijst ontwikkeld (Kienstra, 2003). Deze woordenlijst is ontwikkeld met als doel een houvast te bieden voor het selecteren van woorden voor kinderen met een geringe woordenschat. Deze woordenlijst is niet bedoeld voor kinderen die de Nederlandse taal al aan het leren zijn. Kienstra heeft de woorden uit de basiswoordenlijst onderverdeeld. Hoe deze verdeling verloopt, is in de tabel hieronder weergegeven.

Onderverdelingen woordenschatlijst Marijke Kienstra		Voorbeelden
<i>Inhoudswoorden</i>	➤ Zelfstandige naamwoorden ➤ Bijvoeglijke naamwoorden ➤ Werkwoorden	➤ Mensen, dieren, dingen. Bijvoorbeeld: paard, Jelmer of klok. ➤ Deze woorden zeggen iets over het zelfstandig naamwoord. Bijvoorbeeld: Grote, blauwe of donkere. ➤ Bijvoorbeeld: lopen, fietsen of werken.
<i>Funcitiewoorden</i>	➤ Bijwoorden ➤ Lidwoorden ➤ Telwoorden ➤ Voegwoorden ➤ Voornaamwoorden ➤ Voorzetsels ➤ Tussenwerpsels	➤ Geven een tijd, plaats, ontkenning weer. Bijvoorbeeld: vandaag, daar of toen. ➤ De, het en een. ➤ Woorden die een nummer of rang weergeven. Bijvoorbeeld: vier, beide of laatste. ➤ Een woord verbindt twee zinnen. Bijvoorbeeld: en, omdat of dus. ➤ Woorden verwijzen naar personen, dieren of zelfstandigheden. Bijvoorbeeld: hij, zij, wij of het. ➤ Woord wat onderdeel is van een zinsdeel of zinsdeelstuk. Bijvoorbeeld: aan, op, in of onder. ➤ Een uitroep of kreet. Bijvoorbeeld: oei, hoera of hallo.

Tabel 2: Onderverdelingen woordenschatlijst Marijke Kienstra (2003)

De onderverdeling van inhouds- en functiewoorden kan ook gebruikt worden bij kinderen die al wel over voldoende Nederlandse woorden beschikken. Zij moeten hun woordenschat verder uitbreiden en dit kan aan de hand van de tabel hierboven.

De woorden uit de basiswoordenlijst kunnen aangeboden worden in een thema, om aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind en met behulp van de viertaktmethode van Verhallen.

Hoofdstuk 5 Willem Alexanderschool

De Willem Alexanderschool staat in de wijk Adlân in Leeuwarden en gaat uit van adaptief onderwijs. Op de school zitten ruim 240 leerlingen en met zijn allen brengen ze verschillende culturen de school binnen. Het team bestaat uit 23 vrouwen en één man, de conciërge. De 23 vrouwen zijn over tien groepen verdeeld en een aantal daarvan vervullen de functie tot directeur, adjunct directeur, intern begeleider, taalcoördinator, Remedial Teacher, ICT- coördinator, techniek- coördinator, cultuur-coördinator en administratiemedewerkster.

Sinds vorig jaar doet de Willem Alexanderschool mee met het project SchoolGruiten. Met dit project wil de school het eten van groenten en fruit door kinderen stimuleren. De eerste twintig weken krijgt de hele school voor drie dagen fruit en na deze twintig weken gaat de school op eigen houtje door. Op dinsdag en donderdag moet er door de kinderen fruit meegenomen worden.

De Willem Alexanderschool staat ook bekend als een Brede School. Dit zijn zij in samenwerking met Prokino voor Professionele Kinderopvang, Stichting Kinderopvang Leeuwarden (SKL) en Sinne Peuterspeelzalen.

Identiteit en visie

De Willem Alexanderschool is een protestants christelijke basisschool en wil zorgen voor een veilige en uitdagende werk- en leefomgeving. Ook is het respect hebben voor de natuur en medemens een belangrijk uitgangspunt van de school. De school hanteert voor de lessen godsdienst geen methode, maar gebruikt de kinderbijbel. Alle kinderen zijn welkom, mits zij de uitgangspunten van de school respecteren.

De Willem Alexanderschool geeft het onderwijs op een adaptieve manier vorm. Dit wil zeggen dat de school aan wil sluiten bij de verschillen en het niveau tussen kinderen. De school wil met uitdagend, uitnodigend en aantrekkelijk onderwijs ervoor zorgen dat ieder kind zich optimaal kan ontplooien. De school schenkt dan ook veel aandacht aan het zelfstandig handelen.

Taalbeleid

‘Wij geven ons taalonderwijs vorm vanuit de gedachte ‘adaptief onderwijs’. Dit wil zeggen dat we in ons taalonderwijs rekening houden met de verschillen tussen kinderen. Wij willen een onderwijsomgeving bieden waar het kind zich optimaal kan ontplooien. Wij willen dan ook aantrekkelijk, uitnodigend en uitdagend taalonderwijs aanbieden. Hierbij neemt zelfstandig handelen en werken en coöperatieve werkvormen een belangrijke plaats in.’(Van Wier, 2006)

Visie leerkrachten op woordenschatonderwijs

De leerkrachten vinden het woordenschatonderwijs op school één van de belangrijkste vakken wat er gegeven wordt. Elke dag wordt aan de woordenschat van de kinderen gewerkt. Dit gebeurt niet altijd bewust. Vaak komen er woorden in een informatieve tekst aan de orde die door de kinderen niet begrepen worden. De leerkracht speelt hierop in. In de onderbouw kunnen kinderen met voorwerpen aankomen waarvan ze de benaming niet weten. Woordenschatonderwijs is belangrijk om te kunnen communiceren en elkaar te begrijpen.

Hoofdstuk 6 Het onderzoek

In dit hoofdstuk komt het in de praktijk uitgevoerde onderzoek aan de orde. Hierin wordt beschreven hoe het onderzoek verlopen is en welke keuzes daarbij gemaakt zijn.

6.1 Voorbereiding van het onderzoek

Om een onderzoek met succes uit te voeren is voorbereiding het halve werk. In deze paragraaf staat beschreven wat de probleemstelling in dit onderzoek is, de keuze van het onderzoeksontwerp en de onderzoekseenheden en variabelen. Hiernaast wordt een toelichting op deze begrippen gegeven.

6.1.1 De probleemstelling

De Willem Alexanderschool is een adaptieve school die rekening wil houden met de verschillen tussen kinderen. Ook wil de school een omgeving creëren die aantrekkelijk, uitnodigend en uitdagend is, zodat elk kind zich optimaal kan ontwikkelen.

Het woordenschatonderwijs is sinds 2006 een speerpunt van de Willem Alexanderschool. In dit jaar werd de school onder toezicht geplaatst van de inspectie, omdat er onder andere uit het rapport van de inspectie bleek dat het woordenschatonderwijs onder de maat was. De school ondernam actie en stelde een taalbeleidsplan op. Hiernaast hebben de leerkrachten cursussen gevolgd, hebben ze bij de kleuters de methode Schatkist aangeschaft en passen ze de viertaktmethode van Verhallen toe bij de taallessen.

6.1.2 Beschrijving keuze onderzoeksontwerp

Mijn onderzoeksvraag luidt als volgt: Wat is het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 op de Willem Alexanderschool? Volgens Baarda en De Goede (2006) is bovenstaande onderzoeksvraag een verschilonderzoeksvraag, omdat er in dit onderzoek sprake is van een vergelijking van twee schoolklassen, namelijk groep 2a en groep 2b van de Willem Alexanderschool. De twee groepen zijn niet identiek en daarom is volgens Baarda en De Goede randomisatie onmogelijk. Om toch een vergelijking te kunnen maken tussen de twee groepen, heb ik gekozen voor een quasi-experiment. Tijdens mijn onderzoek maak ik gebruik van een experimentele en een controlegroep. Bij beide groepen zal er een voor- en een nameting plaatsvinden. In onderstaande tabel staat het quasi-experimentele ontwerp zonder randomisatie weergegeven.

Quasi-experiment: Voor- en nameting met controlegroep: Geen randomisatie				
Tijdstip	t1	X	t2	
Groep I	01		02	Controlegroep
Groep II	03		04	Experimentele groep

Tabel 3: Quasi-experimenteel ontwerp; geen randomisatie (Baarda & De Goede, 2006)

6.1.3 Beschrijving van de onderzoekseenheden en variabelen

Volgens Baarda & De Goede (2006) zijn onderzoekseenheden objecten waarover uitspraken gedaan kunnen worden. In mijn onderzoek zijn de onderzoekseenheden de kinderen van groep 2a en groep 2b van de Willem Alexanderschool in Leeuwarden.

Variabelen zijn kenmerken van de onderzoekseenheden die verschillende waarden aan kunnen nemen. In mijn onderzoek is de variabele de woordenschat van de kinderen.

6.2 Uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek wat uitgevoerd zal worden, vindt plaats in groep 2a en groep 2b van de Willem Alexanderschool in Leeuwarden. Op deze school is sinds 2006 het woordenschatonderwijs een speerpunt. Omdat het belangrijk is dat kinderen vanaf het begin van de basisschoolperiode op een effectieve wijze onderwezen worden en het taalonderwijs een belangrijk vak is, ga ik onderzoek doen naar het effect van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen uit groep 2 van de Willem Alexanderschool. Het onderzoek zal vormgegeven worden naar een quasi-experiment. Er is in dit onderzoek geen sprake van randomisatie. Tijdens het quasi-experiment zal groep 2a de controlegroep vervullen en groep 2b de experimentele groep. In de controlegroep zitten 15 kinderen in de leeftijdscategorie van 5 en 6 jaar en in de experimentele groep zitten 14 kinderen in dezelfde leeftijdscategorie. De controle variabele krijgt prentenboeken aangeboden en de experimentele variabele digitale prentenboeken. Naast de boeken die beide groepen aangeboden krijgen, zal er bij elk boek een verwerkingsactiviteit plaatsvinden.

Voordat er een start wordt gemaakt met de (digitale) prentenboeken, zal er eerst een voormeting gedaan moeten worden. Deze zal vormgegeven worden in een toets. Deze zal bestaan uit 24 vragen. Uit elk prentenboek zijn met behulp van de woordenlijst van Marijke Kienstra (2003) acht woorden gekozen die getoetst zullen worden. Tijdens de interventie die zes weken zal innemen, zullen deze woorden extra aandacht krijgen. Na afloop van de interventie wordt een nameting gedaan. Bij de nameting wordt gebruik gemaakt van exact dezelfde toets als bij de voormeting. Hier is voor gekozen vanwege de betrouwbaarheid van de uitslagen.

Hieronder staat de planning duidelijk weergegeven in een tabel.

Week	Woordenschattoets groep 2a/2b	Prentenboek	Digitale prentenboek	Prentenboek
44 (29/10 – 2/11)	Voormeting	-	-	-
45 (5/11 – 9/11)		Dat komt er nou van.../ Ingrid & Dieter Schubert	2b	2a
46 (12/11 – 16/11)		Dat komt er nou van.../ Ingrid & Dieter Schubert + verwerkingsactiviteit	2b	2a
47 (19/11 – 23/11)		Sint heeft luizen/ Bart Demyttenaere	2b	2a
48 (26/11 – 30/11)		Sint heeft luizen/ Bart Demyttenaere + verwerkingsactiviteit	2b	2a
49 (3/12 – 7/12)		De kleine kerstkonink/ Erik van Os	2b	2a
50 (10/12 – 14/12)		De kleine kerstkonink/ Erik van Os + verwerkingsactiviteit	2b	2a
51 (17/12 – 21/12)	Nameting	-	-	-

6.2.4. Beschrijving storende factoren

Tijdens een onderzoek kunnen er verschillende factoren zijn wat de resultaten van een onderzoek kunnen beïnvloeden. Deze factoren worden storende factoren genoemd. In mijn onderzoek betrek ik de kinderen uit groep 2a en groep 2b van de Willem Alexanderschool. Enkele storende factoren waar ik tegenaan zou kunnen lopen is uitval wegens ziekte, het wisselende karakter van de kleuter en een luidruchtige omgeving. Kinderen kunnen op de dag van het onderzoek ziek zijn. Om te voorkomen dat ik te maken krijg met storende factoren, heb ik een ruime planning gemaakt. Om de afwezige kinderen toch te betrekken in mijn onderzoek, kan ik op diverse dagen op de stageschool terecht en met mijn onderzoek aan de slag. Om ervoor te zorgen dat kinderen niet te maken krijgen met de storende factor rumoer, worden de toetsen in een apart lokaal afgenomen en de lessen aan het begin of eind van een dagdeel gegeven. Op deze momenten zijn er geen kinderen op de gang of buiten aan het spelen.

6.2.5. Beschrijving van de populatie (=N)

De theoretische populatie in mijn onderzoek zijn alle kinderen van groep 2 in Nederland. De populatie zijn de kinderen van groep 2a en groep 2b van de Willem Alexanderschool in Leeuwarden (N=29). Omdat ik gebruik maak van twee bestaande schoolklassen die vergelijkbaar zijn en ik mij richt tot de Willem Alexanderschool, is het niet nodig om nog meer kinderen van andere scholen in mijn onderzoek te betrekken.

6.2.3. Beschrijving testfase

Op donderdag 1 november 2012 heb ik vijftien kinderen van groep 2a getoetst op woordenschat. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van een zelfontworpen woordenschattoets. Deze toets heb ik aan de hand van drie prentenboeken, 'Dat komt er nou van...' van Ingrid & Dieter Schubert, 'Sint heeft luizen' van Bart Demyttenaere en 'De kleine kerstkonink' van Erik van Os en Elle van Lieshout, gemaakt. Uit elk prentenboek heb ik acht woorden gehaald die aansluiten bij de basiswoordenlijst van Marijke Kienstra (2003). De toets is opgemaakt als het CITO en duurt twintig minuten.

Op vrijdag 2 november 2012 heb ik dertien kinderen van groep 2b getoetst. Ik heb gebruik gemaakt van dezelfde toets. Donderdag en vrijdag waren er kinderen afwezig. Deze heb ik woensdag 7 november getoetst. Na het afnemen van de toetsen heb ik ze nagekeken en de uitslagen verwerkt en opgestuurd naar de leerkrachten van groep 2a en groep 2b.

6.2.6. Beschrijving respons

Tijdens mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een mondeling interview, schriftelijk interview, een woordenschattoets en lessen met een (digitaal) prentenboek. De respons bij het mondelinge en schriftelijke interview was 100%. Dit is te verklaren, omdat ik voor het mondelinge interview een afspraak heb gemaakt met de directrice en de taalcoördinator. De schriftelijke interviews heb ik persoonlijk aan de vier leerkrachten van groep 2 afgegeven en ze gewezen op de datum wanneer ik deze persoonlijk kwam ophalen. De deelname aan de woordenschattoetsen die ik voor de interventie heb afgenomen was 100%. Wel had ik te maken met een storende factor, namelijk ziekte. Dit heb ik opgelost door de woordenschattoetsen op een ander moment met deze kinderen af te nemen. Echter, bij de nameting heb ik dit niet kunnen doen. Twee kinderen waren afwezig door ziekte en heb ik niet meer kunnen toetsen voor de kerstvakantie. Deze laat ik dan ook volledig buiten beschouwing van het onderzoek.

Tijdens de lessen zijn er een aantal kinderen afwezig geweest door ziekte. Ze hebben het verhaal of de verwerkingsactiviteit niet bij kunnen wonen. De gemiddelde respons tijdens de zes lessen is 99,6%. Dit zou invloed kunnen hebben op de resultaten van mijn onderzoek. Desalniettemin, is de respons groot en is er tijdens de interventie sprake van 0,4% non-respons.

Hoofdstuk 7 Verantwoording onderzoek

In dit hoofdstuk zal ik mijn onderzoek verantwoorden naar aanleiding van mijn opgedane kennis, informatie en materialen. Hiernaast zal er teruggekeken worden op de hoofdvraag die aan het begin van mijn onderzoek gesteld is: Wat is het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 op de Willem Alexanderschool?

7.1 Dataverzameling

Hieronder zal ik verklaren waar ik mijn data verzameld heb. Ook zal ik aangeven wat de validiteit en betrouwbaarheid van mijn onderzoek is en waarom ik voor een interview of observatie gekozen heb.

7.1.1. Beschrijving meetniveaus

Baarda & De Goede (2006) beschrijven een aantal mogelijkheden voor statistische verwerking bij een onderzoek. Zo beschrijven ze de meetniveaus die aan bod kunnen komen. Het nominale meetniveau, ook wel categorische gegevens genoemd, is het niveau waar uitdrukkelijk sprake kan zijn van onderscheid tussen bepaalde variabelen. Hiernaast kunnen er metingen in een onderzoek plaatsvinden waarbij sprake is van een meting op een hoger niveau. Hier kunnen rekenkundige bewerkingen aan bod komen. Deze noemen Baarda & De Goede (2006) niet-categorische gegevens en zijn onder te verdelen in het ordinaal, interval- en rationiveau. Bij het ordinaal niveau kunnen variabelen aangegeven worden met meer of minder, maar het is niet in cijfers uit te drukken. Dit is wel het geval bij het interval- en rationiveau, maar hier zit een verschil tussen. Bij het rationiveau wordt er uitgegaan van een natuurlijk/vast nulpunt en bij het intervalniveau niet.

De variabelen in mijn onderzoek nemen een ordinaal meetniveau aan, omdat we hier spreken over de intelligentie en woordenschat van kinderen. In een schoolklas zitten kinderen met diverse intelligenties, maar dit is niet uit te drukken in cijfers.

7.1.2. Validiteit

Om een onderzoek valide te verklaren, moet er dat gemeten zijn, wat men beoogde te meten. Twee vormen van validiteit zijn begripsvaliditeit en predictieve validiteit. De begripsvaliditeit kan nagegaan worden door uitslagen van een eigen onderzoek te vergelijken met uitslagen van andere instrumenten die hetzelfde beogen te meten. De predictieve validiteit komt naar voren bij intelligentietests. Dit wordt gebruikt om te voorspellen hoe een kind zich gaat ontwikkelen op cognitief gebied. Prediceren betekend voorspellen.

Om ervoor te zorgen dat de woordenschattoetsen meten wat deze beogen te meten, is de toets exact zo opgebouwd als de CITO taaltoets. Hiernaast zijn de CITO taalresultaten van de kinderen erbij gehaald. Deze geven een indicatie voor predictieve validiteit van de toets.

7.1.3. Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar als het niet afhankelijk is van toeval. Om een onderzoek betrouwbaar te maken, kunnen er gegevens met elkaar vergeleken worden. Zo worden de resultaten van het CITO en de resultaten van dit onderzoek vergeleken. Daarnaast is het belangrijk of de woordenschattoets betrouwbaar is. De woordenschattoets is opgebouwd als een toets van het CITO. Hierbij is sprake van een homogene meting, omdat de vragen in de toets gelijk gesteld zijn. Ook moet er in het onderzoek

nagegaan worden of de resultaten van de kinderen niet alleen door toeval behaald zijn. Jonge kinderen in de leeftijdscategorie van 5 en 6 jaar kunnen zich nog niet voor een langere tijd concentreren. Dit heeft onder andere te maken met de omgeving waar het kind in opgroeit. Een kind kan niet fit zijn en misschien is het morgen wel jarig of moet het afzwemmen. Het concentratievermogen is een vaardigheid wat geoefend moet worden. Jonge kinderen hebben hier nog weinig ervaring mee. De resultaten van mijn onderzoek kunnen hierdoor beïnvloed worden. Echter, dit is nauwelijks na te gaan. Wel kunnen de resultaten van de voor- en nameting met elkaar en met de CITO scores vergeleken worden. Dit kan een indicatie geven voor de betrouwbaarheid van de uitslagen.

7.1.4. Keuze voor interview of observatie

Ik heb in dit onderzoek gekozen voor een interview, omdat hiermee de vraag waarom iets gedaan is, beantwoordt kan worden. Hiernaast hoeft de geïnterviewde bij een mondeling interview geen lange verhalen op te schrijven. Hij kan zijn antwoord nader toelichten.

Een observatie is geen mogelijkheid bij mijn onderzoek, omdat het feitelijk gedrag van de leerkracht of het kind bij dit onderzoek nauwelijks een rol speelt. De achterliggende motieven zijn van belang en om hier achter te komen is de enige optie een interview afnemen.

7.3 Beschrijving taalbeleid Willem Alexanderschool

Iedere school beschikt over een taalbeleid. In dit taalbeleid wordt verwoord hoe de taalkansen van kinderen vergroot kunnen worden, zodat zij met succes kunnen deelnemen aan het onderwijs. De Willem Alexanderschool heeft ook een taalbeleidsplan opgesteld wat iedere vier jaar bijgesteld wordt. Om tot een taalbeleidsplan te komen wordt er veel overleg gepleegd. Dit wordt in eerste instantie door het zogenaamde MT (directie en onder- en bovenbouwcoördinatoren) gedaan. Zij komen met een eerste voorstel wat voorgelegd wordt aan het team. Hier wordt over vergaderd, maar er worden geen definitieve beslissingen genomen. Dit wordt door het MT gedaan. De school vindt het van belang dat er goed overleg in het hele team plaatsvindt, voordat definitieve beslissingen genomen worden. Als een nieuw taalbeleid gevormd is, moet dit direct naar de ouders worden gecommuniceerd. Dit gebeurt door middel van ouderavonden, nieuwsbrieven, ouderhulpkaarten en de website van de school.

Het taalbeleid deugt niet als er niet geëvalueerd wordt. Op de Willem Alexanderschool wordt er ieder jaar geëvalueerd op het taalbeleid. Elke week wordt er gekeken hoe het staat met de te bereiken doelen. Dit wordt gedaan door het MT en de drie bouwen (onder-, midden- en bovenbouw). Hiernaast wordt het taalbeleid geëvalueerd op studiedagen, klassenbezoeken en Popbesprekingen.

Hierboven heeft u kunnen lezen hoe de Willem Alexanderschool tot een taalbeleidsplan komt. Nu zal een stuk volgen over de inhoud van het taalbeleidsplan van de school. Om tot een plan te komen is het belangrijk om een visie te hebben op taalonderwijs. In andere woorden: hoe moet het taalonderwijs op de Willem Alexanderschool vormgegeven worden? Als eerste wordt er uitgegaan vanuit het adaptief onderwijs. Er moet rekening gehouden worden met de verschillen tussen kinderen. Daarnaast wil de school een aantrekkelijke, uitdagende en uitnodigende taalomgeving aanbieden, zodat elk kind de kans krijgt zich te kunnen ontplooien. Hierbij spelen coöperatieve werkvormen en zelfstandig werken en handelen een belangrijke rol. De school is door middel van studiedagen en overleg met het hele team tot deze visie gekomen.

Nadat de visie op taalonderwijs gevormd is, zullen er doelen per schooljaar gevormd moeten worden. Voor het schooljaar 2012-2013 is dit het volgende doel: Er moet gewerkt worden aan een rijke leesomgeving. Een hulpmiddel dat hier een bijdrage aan kan leveren is het inzetten van een klassenbibliotheek om het leesplezier van de kinderen te bevorderen.

Doelen die in voorgaande jaren gesteld zijn, worden ieder jaar weer meegenomen. Deze doelen staan allemaal beschreven in het taalbeleidsplan en het schoolplan van de school.

Iedere week wordt er aandacht aan deze doelen besteed door middel van de opgestelde groepsplannen en de daarop aansluitende dag- en weekplanningen.

7.4 Beschrijving enquête woordenschatonderwijs

Tabel 4: Uitslagen enquête interactief voorlezen/digitale prentenboeken leerkrachten groep 2 van Willem Alexanderschool

Vraag	Aantal keer beantwoord	Percentage
Vraag 1: Ik ben leerkracht van groep ...		
<i>Open vraag</i>		
Vraag 2: Mijn leeftijd is ...		
<i>20-30 jaar</i>	1	25%
<i>30-40 jaar</i>	0	0%
<i>40-50 jaar</i>	1	25%
<i>50-60 jaar</i>	2	50%
Vraag 3: Ik geef ... jaar les aan kleuters.		
<i>1-5 jaar</i>	1	25%
<i>5-10 jaar</i>	0	0%
<i>10-15 jaar</i>	0	0%
<i>15 jaar of langer</i>	3	75%
Vraag 4: Geef hieronder aan in welke mate u woordenschatonderwijs belangrijk vindt.		
<i>Helemaal niet belangrijk</i>	0	0%
<i>Niet belangrijk</i>	0	0%
<i>Belangrijk</i>	0	0%
<i>Zeer belangrijk</i>	4	100%
Vraag 5: Hoeveel tijd besteedt u per dag aan woordenschatonderwijs?		
<i>5-10 minuten</i>	0	0%
<i>10-15 minuten</i>	0	0%
<i>15-20 minuten</i>	1	25%
<i>20-25 minuten</i>	0	0%
<i>Anders, namelijk</i>	3	75%
Vraag 6: Gebruikt u een methode tijdens het aanbieden van woordenschat? Zo ja, welke?		
<i>Open vraag</i>		
Vraag 7: Integreert u woordenschatonderwijs in andere vakken?		
<i>Ja</i>	4	100%
<i>Nee</i>	0	0%
Vraag 8: Maakt u gebruik van het digitale schoolbord tijdens het aanbieden van woordenschat?		
<i>Ja</i>	4	100%
<i>Nee</i>	0	0%
Vraag 9: Bent u tevreden over uw manier van lesgeven in woordenschatonderwijs?		
<i>Ja</i>	4	100%
<i>Nee</i>	0	0%
Vraag 10: Hoeveel dagen in de week leest u interactief voor uit een prentenboek?		
<i>1 dag in de week</i>	3	75%
<i>2 dagen in de week</i>	2	50%

3 dagen in de week	1	25%
4 dagen in de week	0	0%
Dagelijks	0	0%
Vraag 11: Kunt u hieronder aangeven wat u van interactief voorlezen uit een prentenboek vindt?		
Open vraag		
Vraag 12: Bent u bekend met digitale prentenboeken?		
Ja, ga door naar de volgende vraag.	4	100%
Nee, ga door naar vraag 15.	0	0%
Vraag 13: Leest u uw leerlingen voor uit digitale prentenboeken?		
Ja, ga door naar de volgende vraag.	4	100%
Nee, ga door naar vraag 15.	0	0%
Vraag 14: Kunt u hieronder aangeven wat u van digitale prentenboeken vindt?		
Open vraag		
Vraag 15: Heeft u nog op- of aanmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst?		
Open vraag		

In bovenstaande tabel is te zien hoe de gesloten vragen van de enquête over interactief voorlezen en digitale prentenboeken door de vier leerkrachten van groep 2 beantwoord zijn.

Uit deze tabel is af te lezen dat alle vier de leerkrachten het digitale schoolbord gebruiken tijdens het aanbieden van woordenschatonderwijs. Ook zijn ze bekend met digitale prentenboeken en lezen de kinderen hieruit voor.

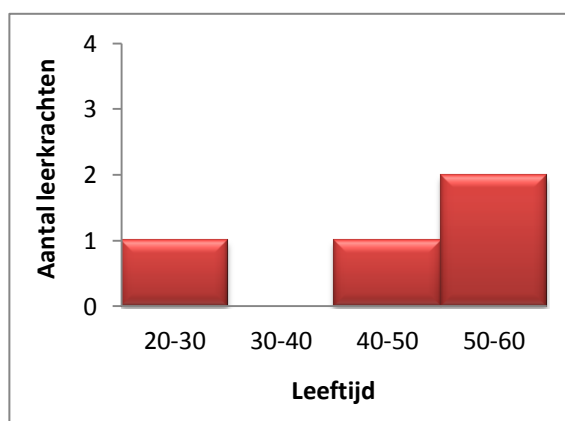
Hieronder staan de antwoorden die gegeven zijn op de open en gesloten vragen.

Vraag 1: Ik ben leerkracht van groep ...

- ❖ Leerkracht 1: 1a/2a
- ❖ Leerkracht 2: 1a/2a
- ❖ Leerkracht 3: 1b/2b
- ❖ Leerkracht 4: 1b/2b

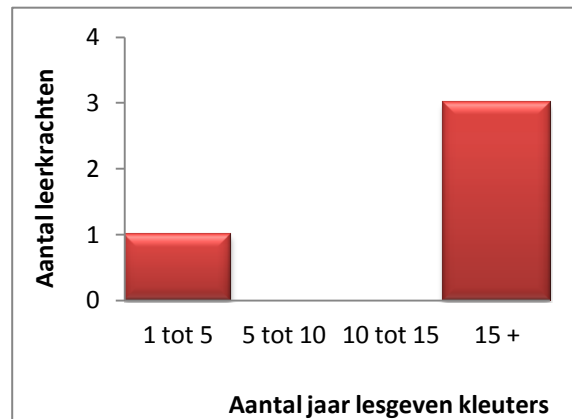
Vraag 2: Mijn leeftijd is ...

- ❖ Leerkracht 1: 20-30
- ❖ Leerkracht 2: 50-60
- ❖ Leerkracht 3: 50-60
- ❖ Leerkracht 4: 40-50



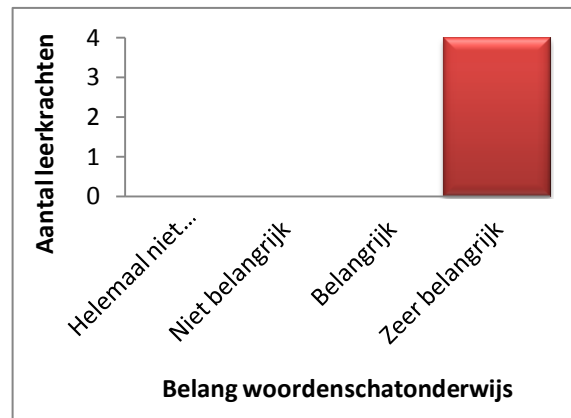
Vraag 3: Ik geef ... jaar les aan kleuters.

- ❖ Leerkracht 1: 1 tot 5 jaar
- ❖ Leerkracht 2: 15 jaar of langer
- ❖ Leerkracht 3: 15 jaar of langer
- ❖ Leerkracht 4: 15 jaar of langer



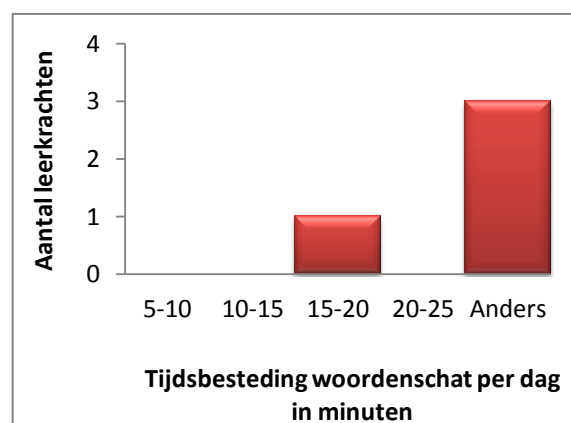
Vraag 4: Geef hieronder aan in welke mate u woordenschatonderwijs belangrijk vindt.

- ❖ Leerkracht 1: Zeer belangrijk
- ❖ Leerkracht 2: Zeer belangrijk
- ❖ Leerkracht 3: Zeer belangrijk
- ❖ Leerkracht 4: Zeer belangrijk



Vraag 5: Hoeveel tijd besteedt u per dag aan woordenschatonderwijs?

- ❖ Leerkracht 1: 15-20 minuten.
- ❖ Leerkracht 2: 10-15 minuten, met momenten tussendoor (bij muziek, bij werkjes) is het waarschijnlijk meer.
- ❖ Leerkracht 3: Anders, namelijk dit gaat de hele dag door.
- ❖ Leerkracht 4: Anders, namelijk de hele dag door.

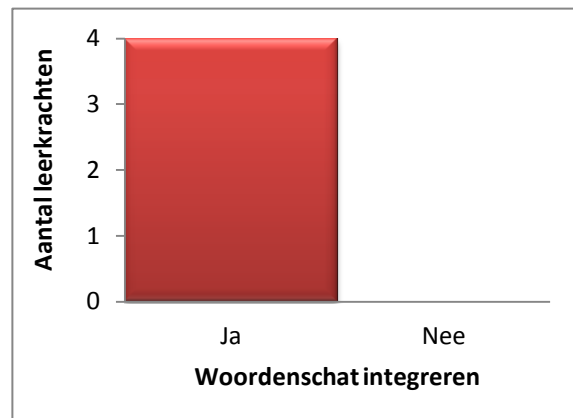


Vraag 6: Gebruikt u een methode tijdens het aanbieden van woordenschat? Zo ja, welke?

- ❖ Leerkracht 1: Ja, onder andere Schatkist en Wat zeg je?.
- ❖ Leerkracht 2: Soms Woordenstart en Schatkist.
- ❖ Leerkracht 3: Schatkist.
- ❖ Leerkracht 4: Schatkist.

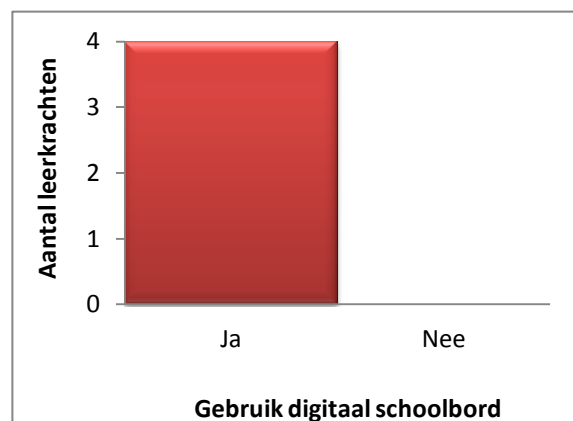
Vraag 7: Integreert u woordenschatonderwijs in andere vakken?

- ❖ Leerkracht 1: Ja
- ❖ Leerkracht 2: Ja
- ❖ Leerkracht 3: Ja
- ❖ Leerkracht 4: Ja



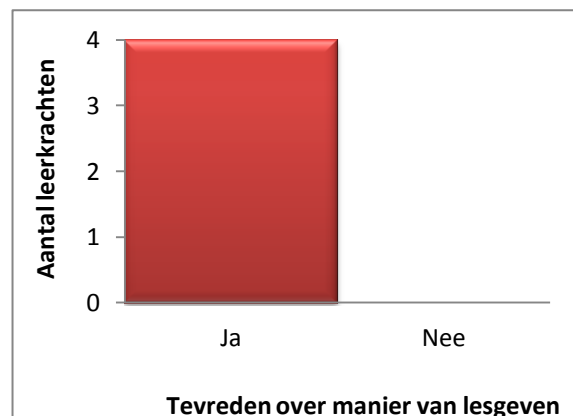
Vraag 8: Maakt u gebruik van het digitale schoolbord tijdens het aanbieden van woordenschat?

- ❖ Leerkracht 1: Ja
- ❖ Leerkracht 2: Ja
- ❖ Leerkracht 3: Ja
- ❖ Leerkracht 4: Ja



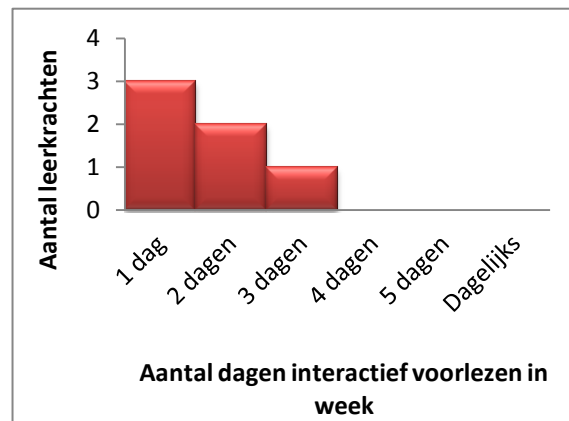
Vraag 9: Bent u tevreden over uw manier van lesgeven in woordenschatonderwijs?

- ❖ Leerkracht 1: Ja, want ik merk dat de kinderen nieuwe woorden leren en deze ook gebruiken.
- ❖ Leerkracht 2: Ja, want er is volop variatie mogelijk in het aanbieden.
- ❖ Leerkracht 3: Ja, want vooral met beelden (digibord) kun je woordenschat vergroten.
- ❖ Leerkracht 4: Ja, want je merkt door de herhaling dat de kinderen het beter leren.



Vraag 10: Hoeveel dagen in de week leest u interactief voor uit een prentenboek?

- ❖ Leerkracht 1: Twee tot drie dagen, omdat ik drie dagen in de week werk.
- ❖ Leerkracht 2: Eén dag, soms twee, omdat ik twee dagen in de week werk.
- ❖ Leerkracht 3: Eén tot twee dagen.
- ❖ Leerkracht 4: Eén dag.

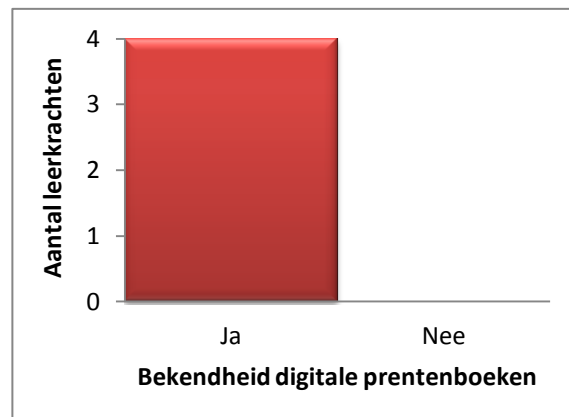


Vraag 11: Kunt u hieronder aangeven wat u van interactief voorlezen uit een prentenboek vindt?

- ❖ Leerkracht 1: Je betreft de kinderen er beter bij en kunt dingen meteen uitleggen of verduidelijken.
- ❖ Leerkracht 2: Dit moet met mate, omdat het verhaal ook niet te vaak onderbroken moet worden. Hangt dus altijd van het moment af.
- ❖ Leerkracht 3: Boeken zijn ook mooi, maar vaak vind ik de platen te klein en zijn de leerlingen sneller afgeleid.
- ❖ Leerkracht 4: Wisselend, soms is het ook leuk om een verhaal in één keer uit te lezen.

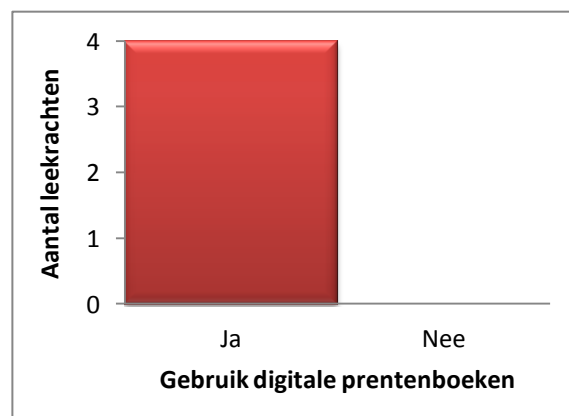
Vraag 12: Bent u bekend met digitale prentenboeken?

- ❖ Leerkracht 1: Ja
- ❖ Leerkracht 2: Ja
- ❖ Leerkracht 3: Ja
- ❖ Leerkracht 4: Ja



Vraag 13: Leest u uw leerlingen voor uit digitale prentenboeken?

- ❖ Leerkracht 1: Ja
- ❖ Leerkracht 2: Ja
- ❖ Leerkracht 3: Ja
- ❖ Leerkracht 4: Ja



Vraag 14: Kunt u hieronder aangeven wat u van digitale prentenboeken vindt?

- ❖ Leerkracht 1: Het is een mooie manier van interactief voorlezen, de kinderen zien de platen beter en blijven beter betrokken. Wel lees ik er zelf graag bij voor, omdat het niet altijd mooi wordt ingesproken.
- ❖ Leerkracht 2: Via het digibord krijgen de kinderen wel heel duidelijk de beelden mee en dus ook de betekenis van woorden. Sommige verhalen hebben bewegende beelden, dit maakt het soms extra leuk. Ze worden niet altijd mooi ingesproken en het mag nooit een volledige vervanging worden van het voorlezen.
- ❖ Leerkracht 3: Kinderen zijn meer betrokken bij het verhaal als ze de platen op het digibord zien. Ik lees wel liever zelf voor en laat de platen op het digibord zien, dan kun je beter reageren op de kinderen, dingen uitleggen of aanwijzen etc.
- ❖ Leerkracht 4: Erg leuk en zinvol. Alle kinderen zien in één keer de grote platen. Ze zijn er meer bij betrokken.

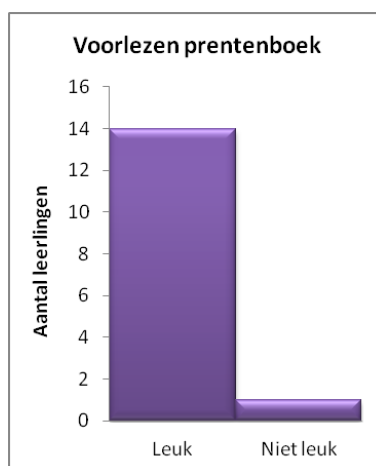
Vraag 15: Heeft u nog op- of aanmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst?

- ❖ Leerkracht 1: Nee.
- ❖ Leerkracht 2: Er had nog een vraag bij gekund over het aantal dagen van lesgeven in de week vanwege duoleerkrachten.
- ❖ Leerkracht 3: Nee.
- ❖ Leerkracht 4: Nee.

7.5 Beschrijving enquête kinderen

Groep 2a

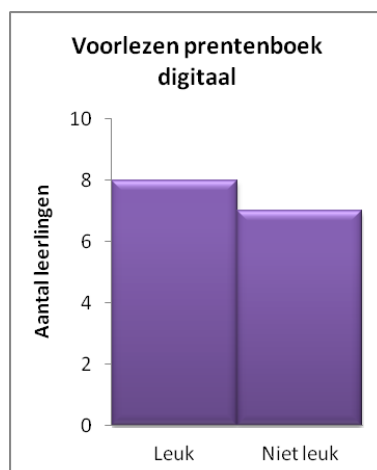
Voorlezen prentenboek		
	Leuk	Niet leuk
A	X	
J	X	
M		X
R	X	
AB	X	
My	X	
D	X	
Ma	X	
K	X	
Se	X	
So	X	
E	X	
Si	X	
C	X	
Ch	X	
Totaal	14	1



Figuur 1: Uitslagen enquête kinderen groep 2a: prentenboek

Uit deze grafiek is af te lezen dat veertien kinderen uit groep 2a het voorlezen uit een prentenboek leuk vinden en één kind niet.

Voorlezen prentenboek digitaal		
	Leuk	Niet leuk
A	X	
J	X	
M	X	
R		X
AB		X
My	X	
D	X	
Ma		X
K	X	
Se	X	
So		X
E		X
Si	X	
C		X
Ch		X
Totaal	8	7

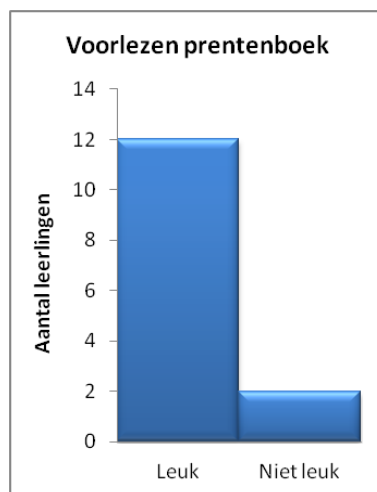


Figuur 2: Uitslagen enquête kinderen groep 2a: digitaal prentenboek

Uit deze grafiek is af te lezen dat acht kinderen uit groep 2a het voorlezen van een digitaal prentenboek leuk vinden en zeven kinderen dit niet leuk vinden.

Groep 2b

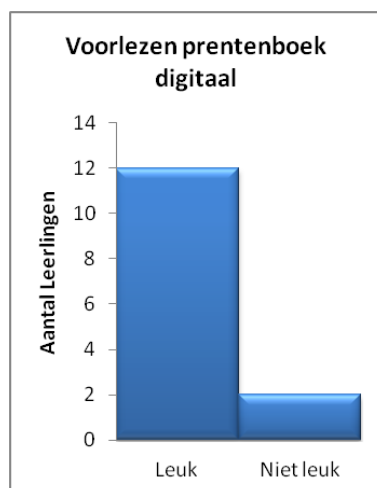
Voorlezen prentenboek		
	Leuk	Niet leuk
R	X	
N	X	
K	X	
A	X	
MM	X	
L	X	
S	X	
SU		X
SR	X	
I	X	
J	X	
Ma		X
MV	X	
M	X	
Totaal	12	2



Uit deze grafiek is af te lezen dat twaalf kinderen uit groep 2b het voorlezen uit een prentenboek leuk vinden en twee kinderen niet.

Figuur 3: Uitslagen enquête kinderen groep 2b: prentenboek

Voorlezen prentenboek digitaal		
	Leuk	Niet leuk
R	X	
N	X	
K	X	
A	X	
MM	X	
L	X	
S		X
SU	X	
SR	X	
I		X
J	X	
Ma	X	
MV	X	
M	X	
Totaal	12	2



Uit deze grafiek is af te lezen dat twaalf kinderen het voorlezen van een digitaal prentenboek leuk vinden en twee kinderen niet.

Figuur 4: Uitslagen enquête kinderen groep 2b: digitaal prentenboek

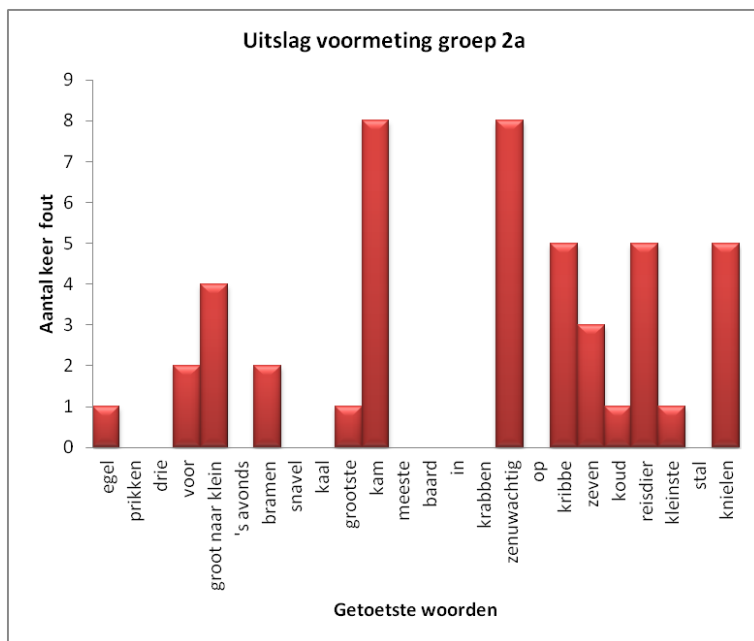
7.6 Beschrijving voormeting

Groep 2a: De controlegroep

Groep 2a	egel	prikken	drie	voor	groot naar klein	's avonds	bramen	snavel	kaal	grootste	kam	meeste	baard	in	krabben	zenuwachtig	op	kribbe	zeven	koud
R					X											X				
A							X				X									
M											X					X				
D					X						X									
An																		X		
J																				
K																				X
Se				X						X	X					X		X	X	
Ma																				
So	X										X					X				
C																X			X	
Ch				X	X						X					X				
E											X							X		
Mar					X											X		X	X	
Si							X				X					X		X		
Totaal fouten:	1	0	0	2	4	0	2	0	0	1	8	0	0	0	0	8	0	5	3	1

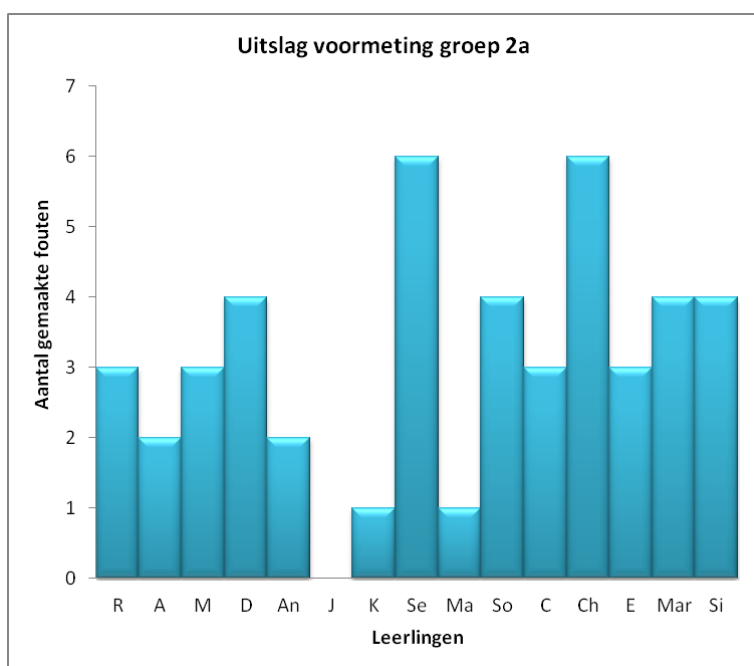
Tabel 5: Uitslagen voormeting woordenschattoets: Controlegroep

Deze tabel geeft de fout gegeven antwoorden van de woordenschattoets weer van groep 2a: de controlegroep. Opvallend is het zelfstandig naamwoord -kam- en het bijwoord –zenuwachtig- wat acht keer fout beantwoord is. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat het kind door de drie verschillende afbeeldingen in de toets in verwarring is gebracht. Hiernaast kan het kind gegokt hebben, omdat het niet bekend is met het woord. Woorden die veel in het dagelijkse leven van een jong kind voorkomen, worden nauwelijks fout beantwoord. Dit zijn woorden als: in, op, prikken, drie, kaal en baard. Deze tabel laat ook zien dat een kind maximaal zes fouten heeft gemaakt en één kind heeft de toets foutloos gemaakt. Het totaal aantal fouten wat door de controlegroep is gemaakt staat op 46.



Deze grafiek geeft de getoetste woorden weer en de fouten die hier tijdens de voormeting gemaakt zijn. In één oogopslag wordt duidelijk dat de woorden kam en zenuwachtig vaak fout is beantwoord.

Figuur 5: Uitslagen voormeting: Aantal fout per woord controlegroep



In deze grafiek staan de getoetste kinderen uit groep 2a op de horizontale as. Op de verticale as staat het aantal fouten wat het kind tijdens de voormeting gemaakt heeft. Zo is uit deze grafiek af te lezen dat één kind de woordenschattoets foutloos heeft gemaakt.

Figuur 6: Uitslagen voormeting: Aantal fouten per kind van controlegroep

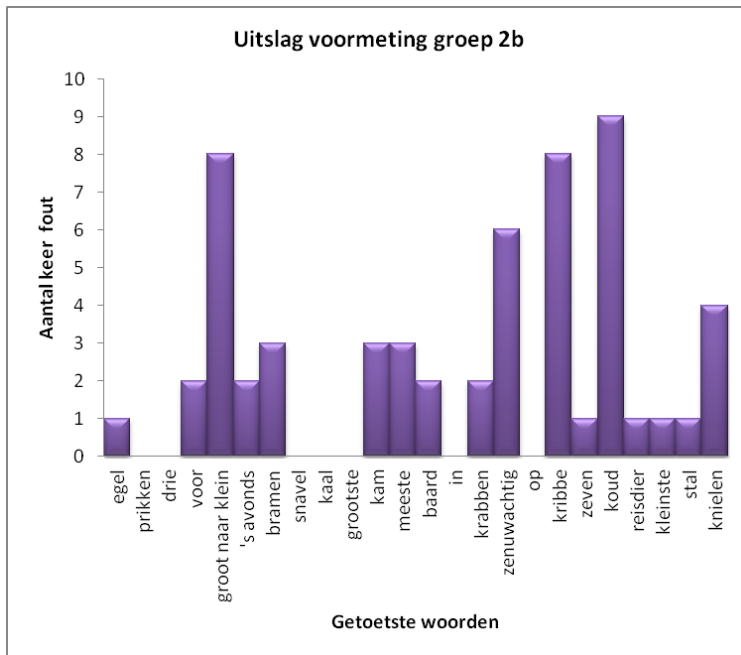
Groep 2b: De experimentele groep

Groep 2b	egel	prikken	drie	voor	groot naar klein	's avonds	bramen	snavel	kaal	grootste	kam	meeste	baard	in	krabben	zenuwachtig	op	kribbe	zeven	koud	re
N																		X		X	
M					X						X									X	
K					X															X	
R					X							X	X			X		X		X	
A					X													X	X		
MM				X	X		X													X	
L				X	X							X	X			X				X	
S																		X		X	
SR						X										X		X		X	
I							X					X			X	X				X	
J					X						X					X		X			
SU	X					X	X								X	X					
MV											X							X			
Ma					X													X			
Totaal fouten:	1	0	0	2	8	2	3	0	0	0	3	3	2	0	2	6	0	8	1	9	

Tabel 6: Uitslagen voormeting woordenschattoets: Experimentele groep

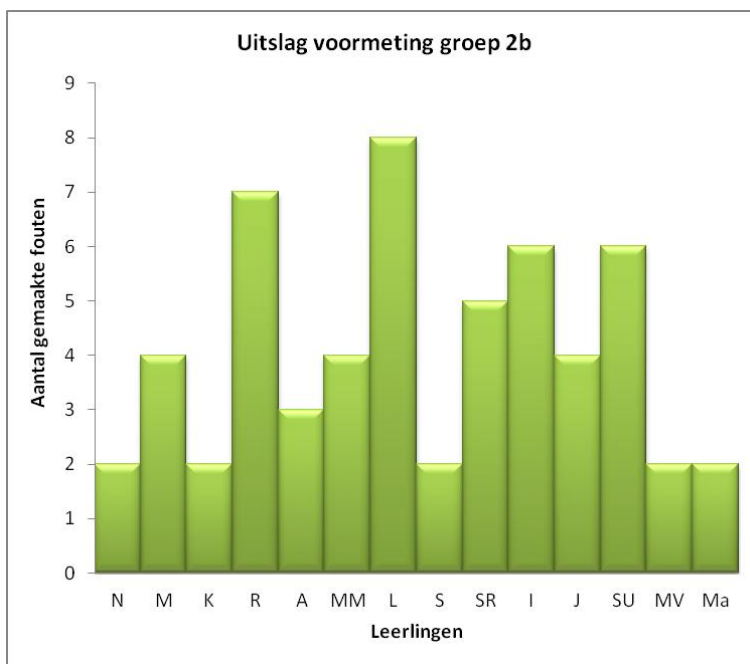
Deze tabel geeft de fout gegeven antwoorden van de woordenschattoets weer van groep 2b: de experimentele groep. Deze groep heeft veel fouten gemaakt in de woorden –van groot naar klein-, -zenuwachtig, -kribbe- en –koud-. Opvallend is dat de experimentele groep andere fouten maakt dan de controlegroep. Wel hebben beide groepen veel fout in het bijwoord zenuwachtig gemaakt. Een reden hiervoor zou de moeilijkheidsgraad van het woord kunnen zijn. Het bijwoord zenuwachtig wordt niet dagelijks gebruikt door een vijf- à zesjarig kind.

Uit de tabel is ook af te leiden hoeveel fouten er in de experimentele groep totaal zijn gemaakt. Dit zijn er respectievelijk meer dan de controlegroep.



Deze grafiek geeft de getoetste woorden weer en de fouten die hier tijdens de voormeting gemaakt zijn. Meteen wordt duidelijk met welke woorden de kinderen moeite hadden. Hier zijn namelijk veel fouten in gemaakt.

Figuur 7: Uitslagen voormeting: Aantal fout per woord experimentele groep



In deze grafiek staan de getoetste kinderen van de experimentele groep op de horizontale as en op de verticale as staan het aantal fouten wat een kind gemaakt heeft. Kind L heeft de meeste fouten gemaakt en er zijn vijf kinderen die twee fouten gemaakt hebben.

Figuur 8: Uitslagen voormeting: Aantal fouten per kind van experimentele groep

7.7 Beschrijving lessenserie

In dit quasi-experimentele onderzoek is er sprake van een controle- en een experimentele groep. In de experimentele groep vindt de interventie plaats. Dit betekent dat er in deze groep een actieve handeling plaats zal vinden om een zagezegd probleem op te lossen. In dit onderzoek wordt de woordenschat van de kinderen bedoeld.

Voordat het onderzoek gestart is, heb ik drie prentenboeken uitgekozen die in week 44 t/m 51 aansluiten op de thema's van de basisschool. Het eerste prentenboek heet: Dat komt er nou van... Dit boek is geschreven door Ingrid & Dieter Schubert en gaat over de twee vrienden Beer en Egel. Beer vindt drie verlaten eieren en wil hiervoor zorgen. Hij broedt ze uit, maar heeft dan geen idee hoe hij de jonge ganzen moet opvoeden. Hij vraagt Egel om hulp.

Het tweede prentenboek heet: Sint heeft luizen en is geschreven door Bart Demyttenaere. Dit prentenboek gaat over Sinterklaas en zijn pieten. Sinterklaas heeft enorme jeuk op zijn hoofd en krabt de hele dag door. Later krijgen alle pieten ook luizen. Ze proberen de luizen weg te jagen, maar niets lijkt te helpen.

Het laatste prentenboek heet: De kleine Kerstkonink en is geschreven door Erik van Os. In dit prentenboek staat het Kerstverhaal beschreven.

Voor elk boek staan twee lessen. Tijdens de eerste les zal in de experimentele groep het prentenboek digitaal en interactief voorgelezen worden. In de controlegroep wordt het prentenboek interactief voorgelezen. Tijdens de tweede les zal het prentenboek nogmaals (digitaal) interactief voorgelezen worden en er zal een verwerkingsactiviteit plaatsvinden. In beide groepen gebeurt dit op dezelfde manier. De activiteit zal draaien om de acht geselecteerde woorden van het prentenboek die verwerkt zijn in de woordenschattoets. Deze worden hier uitvoerig besproken.

Hieronder kunt u lezen welke verwerkingsactiviteit plaats zullen vinden.

Prentenboek: Dat komt er nou van/ Ingrid & Dieter Schubert	Doel: De leerlingen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties en deze illustraties benoemen.
Benodigdheden: ❖ Prentenboek ❖ Digitale prentenboek ❖ Digitale schoolbord ❖ Platen	
Verwerkingsactiviteit: Er wordt teruggevraagd naar het verhaal. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: Over wie ging het verhaal? Wat vond Beer bij de rivier? Wist Beer wat hij moest doen? Wie kwam Beer helpen? Nu laat u de platen zien die u heeft meegenomen. Wat is er op deze platen te zien? Kunnen de kinderen deze platen aan het verhaal koppelen? Laat de kinderen de platen in de chronologische volgorde van het verhaal leggen en laat ze vertellen wat er op de platen staat en waarom de platen in deze volgorde moeten liggen. Als de platen in chronologische volgorde liggen, leest u het verhaal nog een keer voor en koppel tijdens het verhaal terug naar de platen.	
Prentenboek: Sint heeft luizen/ Bart Demyttenaere	Doel: Woordenschat uitbreiden door het benoemen van concrete voorwerpen, gevolgd door tweedimensionale afbeeldingen.
Benodigdheden: ❖ Prentenboek ❖ Digitale prentenboek	

❖ Digitale schoolbord ❖ Speelgoedpaard ❖ Kam ❖ Haarborstel ❖ Pietenbaret ❖ Nep baard ❖ Mijter ❖ Kaartjes
Verwerkingsactiviteit: Er wordt teruggevraagd naar het verhaal. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: Over wie ging het verhaal? Wat was er met Sinterklaas aan de hand? Had alleen Sinterklaas luizen? Wat gingen de pieten doen om de luizen weg te jagen? Lukt dat? Nu laat u de voorwerpen zien die u heeft meegenomen. U laat de kinderen de voorwerpen benoemen. Kennen ze het verschil tussen een kam en een haarborstel? Dan haalt u de voorwerpen weg en laat de kaartjes zien. Laat de kaartjes benoemen en leg ze zichtbaar in de kring. Laat de kinderen hun ogen sluiten en leg een doek over de kaartjes. Haal één kaartje onder de doek vandaan. Laat de kinderen hun ogen openen en haal de doek van de kaartjes. Welke kaartje is verdwenen? Tip: Dit kunt u ook doen met de voorwerpen als de kaartjes te abstract zijn. Lees tot slot het verhaal nogmaals (digitaal) interactief voor.

Prentenboek: De kleine Kerstkonink/ Erik van Os	Doel: Woordenschat uitbreiden door het benoemen van tweedimensionale afbeeldingen. Hiernaast doet het memorie spel een beroep het korte termijngeheugen.
Benodigheden: ❖ Prentenboek ❖ Digitale prentenboek ❖ Digitale schoolbord ❖ Memorie	
Verwerkingsactiviteit: Er wordt teruggevraagd naar het verhaal. Vragen die gesteld kunnen worden zijn: Over wie ging het verhaal? Waarom had Maria een dikke buik? Waar gingen Jozef en Maria slapen? Wie werd er geboren? In wat voor bedje lag Jezus? Nu laat de kaartjes zien die u heeft meegenomen. Laat de kinderen benoemen wat zij op de kaartjes zien en leg ze in de chronologische volgorde van het verhaal in de kring. Als alle kaartjes benoemd zijn, vertelt u de kinderen dat ze memorie gaan spelen. U legt de spelregels uit. Daarna kunt u het spel gaan spelen. Laat de kinderen benoemen welke kaartjes zij omdraaien. Lees na het spel nog eens het verhaal (digitaal) interactief voor.	

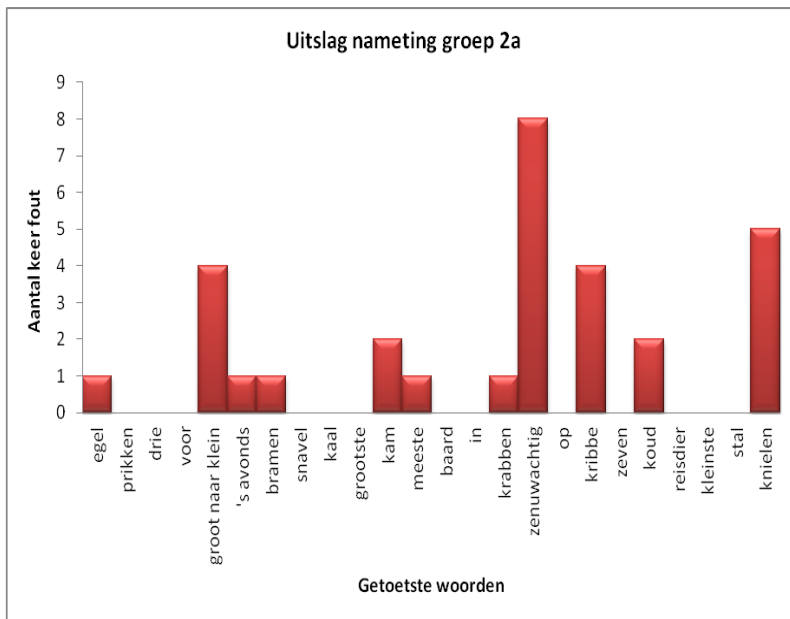
7.8 Beschrijving nameting

Groep 2a: De controlegroep

regel	prikken	drie	voor	groot naar klein	's avonds	bramen	snavel	kaal	grootste	kam	meeste	baard	in	krabben	zenuwachtig	op	kribbe	zeven	koud	reisdier	kleinste	stal	knielen
				X											X		X						
						X																	
															X				X				X
					X					X							X						
															X		X						
																			X				
															X		X						X
																							X
				X											X								X
				X										X	X								X
				X						X	X												
															X								
X															X								
1	0	0	0	4	1	1	0	0	0	2	1	0	0	1	8	0	4	0	2	0	0	0	5

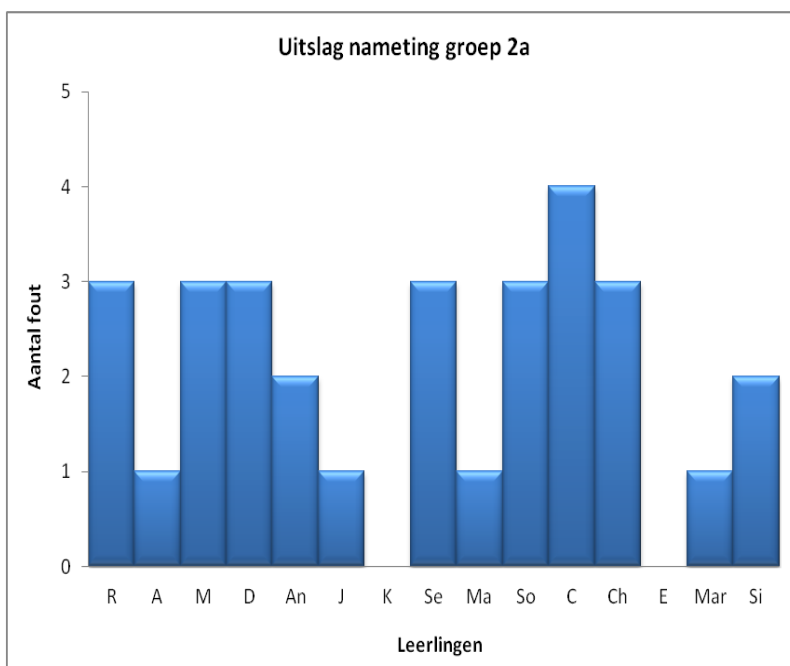
Tabel 3: Uitslagen nameting woordenschattoets: Controlegroep

Uit deze tabel kan opgemaakt worden dat het woord zenuwachtig acht keer door kinderen uit de controlegroep fout is gemaakt in de nameting. In de voormeting was dit negen keer. Het werkwoord knielen is vijf keer fout gemaakt. Deze twee woorden zijn woorden die niet in het dagelijkse leven van een vijf- à zesjarig kind voorkomen.



Deze grafiek laat duidelijk zien welke woorden vaak fout zijn gemaakt door kinderen uit de controlegroep.

Figuur 9: Uitslagen nameting: Aantal fout per woord controlegroep



Deze grafiek laat per kind zien hoeveel fouten zij hebben gemaakt. Duidelijk is dat twee kinderen de woordenschattoets foutloos hebben gemaakt en het maximaal aantal fouten van een kind vier is.

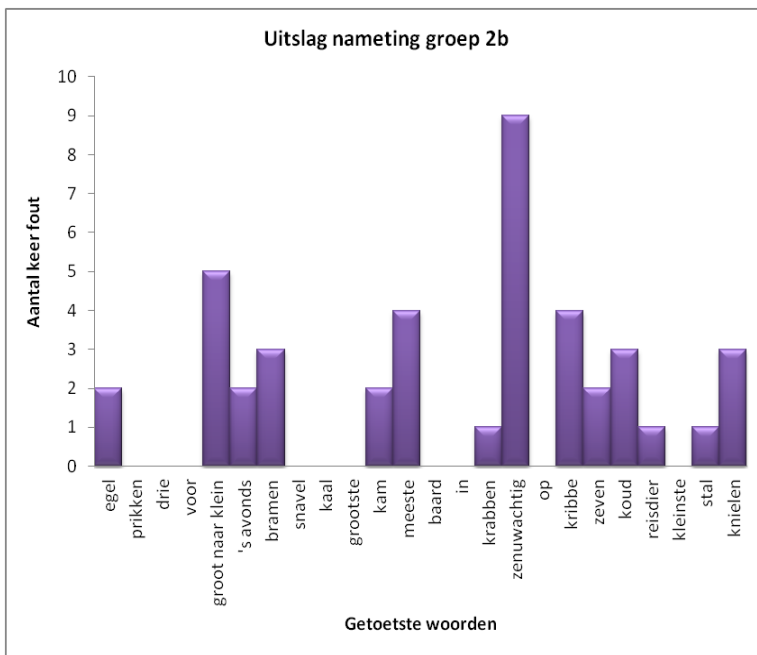
Figuur 10: Uitslagen nameting: Aantal fout per kind van controlegroep

Groep 2b: Experimentele groep

egel	prikken	drie	voor	groot naar klein	's avonds	bramen	snavel	kaal	grootste	kam	meeste	baard	in	krabben	zenuwachtig	op	kribbe	zeven	koud	reisdier	kleinste	stal	kniele
															X				X				X
				X							X				X				X				
															X								
															X		X						X
						X								X	X		X						
				X		X																	
				X							X				X								
						X																	
X				X	X						X				X			X	X				X
X				X						X	X				X			X		X			X
					X										X		X						
										X													
																	X						
2	0	0	0	5	2	3	0	0	0	2	4	0	0	1	9	0	4	2	3	1	0	1	3

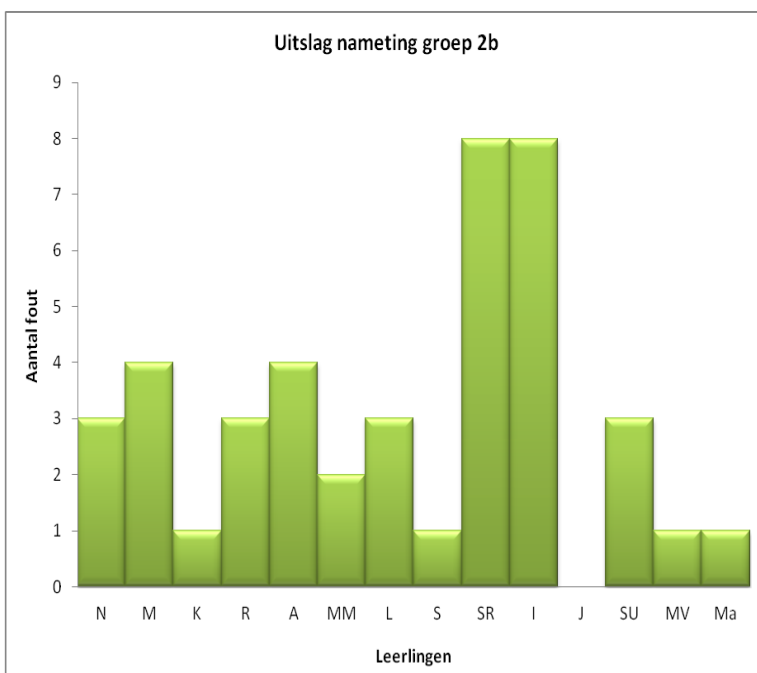
Tabel 4: Uitslagen nameting woordenschattoets: Experimentele groep

Deze tabel geeft de fouten die gemaakt zijn door de experimentele groep in de nameting weer. Duidelijk is te zien dat het woord zenuwachtig negen keer fout beantwoord is. Nog een opmerkelijk feit is het aantal fouten wat gemaakt is door kind SR en I. Dit zijn er tamelijk veel in vergelijking met de andere kinderen.



Deze grafiek geeft een duidelijke weergave van de woorden die fout beantwoord zijn. verklein- en vergrootwoorden, telwoorden en zelfstandige naamwoorden zijn niet of nauwelijks fout beantwoord.

Figuur 12: Uitslagen nameting: Aantal fout per woord experimentele groep



Deze grafiek geeft duidelijk weer dat twee kinderen veel fouten in de nameting gemaakt hebben. Er is één leerling die de woordenschattoets na de interventie foutloos gemaakt heeft.

Figuur 13: Uitslagen nameting: Aantal fout per kind van experimentele groep

Hoofdstuk 8 Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal een antwoord komen op de aan het begin gestelde onderzoeksvraag: Wat is het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 op de Willem Alexanderschool?

Er wordt gesproken over het theorie- en praktijkonderzoek wat uitgevoerd is. Ook zullen er na aanleiding van dit onderzoek aanbevelingen volgen.

8.1 Conclusie theorieonderzoek

Voordat het praktijkonderzoek in gang gezet is, heb ik onderzoek gedaan in de literatuur. Ik ben op zoek gegaan naar informatie over de (taal)ontwikkeling van het kind, het woordenschatonderwijs, prentenboeken en digitale prentenboeken. Voorafgaande heb ik deelvragen naast mijn centrale onderzoeksvraag opgesteld, een zoekplan gemaakt en criteria opgesteld. Deze criteria luiden als volgt:

- ❖ De informatie mag niet ouder zijn dan zeven jaar (voor het jaar 2005).
- ❖ De informatie moet aansluiten bij mijn doel van het onderzoek.
- ❖ Het artikel of boek moet van voldoende kwaliteit zijn, de informatie moet betrouwbaar en valide zijn en geschreven zijn door een gerenommeerde auteur of uitgegeven zijn door een goede uitgever, zoals Expertisecentrum Nederland.
- ❖ Het artikel of boek moet beschikbaar en toegankelijk zijn.

Ook heb ik zoektermen gebruikt via Google, Leraar24 en SLO. Dit waren termen als woordenschatonderwijs, woordenschat onderzoek, woordenschat kleuters onderzoek, woordenschat digibord onderzoek, woordkennis en digitale prentenboeken onderzoek. Op de website mijnwoordenboek.nl heb ik gezocht via synoniemen. Met deze woorden heb een woordweb gemaakt. Samen met de centrale onderzoeksvraag zijn de deelvragen ontstaan en ben ik op zoek gegaan naar literatuur.

Uit de literatuur blijkt dat een kind zich in elke levensfase op vier gebieden ontwikkelt: lichamelijk, cognitief, creatief en sociaal-emotioneel. Een veilige leefomgeving is een voorwaarde voor ontwikkeling. Een kind kan zich niet uiten als het zich niet veilig voelt. Daarnaast is verbaal en non-verbaal contact met het kind van belang. Op deze manier leert het kind spreken. Ook moet het gestimuleerd worden en de ruimte krijgen om te kunnen spelen.

Over de algemene ontwikkeling van het kind zijn diverse theorieën ontstaan: rijpingstheorie, behaviorisme, cognitivisme en constructivisme. De rijpingstheorie (Jean-Jacques Rousseau) gaat ervan uit dat de ontwikkeling van een kind door de eigen biologische klok gestuurd wordt. Deze ontwikkeling kan dan ook niet versneld worden. Het behaviorisme (John Locke) daarentegen gaat ervan uit dat een kind als onbeschreven blad ter wereld komt. Alles moet het kind aangeleerd worden. Bij het cognitivisme (Jerom Bruner) gaat men ervan uit dat leren een actief proces is en de aanhangers van het constructivisme (Dewey, Piaget, Galperin, Maslow en Vygotsky) richten zich op de gebieden kennis en ervaringen van het kind.

Als het kind bezig is zich algemeen te ontwikkelen, start de eerstetaalverwerving ook. Voor het verwerven van de eerste taal, doorloopt het kind vier fasen: prelinguale fase, vroeglinguale fase, differentiatiefase en voltooiingsfase. De voltooiingsfase doorloopt een kind in de leeftijd van 5 tot 9 jaar en beheerst aan het eind van deze fase de Nederlandse taal. De Nederlandse taal is te verdelen in vijf niveaus: fonologische, morfologische, semantische, syntactische en pragmatische niveau. Deze vijf niveaus spelen een belangrijke rol in de taalontwikkeling van een kind. Het kind is met deze vijf niveaus tegelijk aan het oefenen, omdat de taal bestaat uit elementen als klanken, woorden, zinnen

en teksten. Deze kunnen niet los van elkaar gezien worden, want meerdere klanken vormen een woord, meerdere woorden vormen een zin en meerdere zinnen vormen samen een tekst. Voordat een kind kan spreken, leert het eerst woorden. Deze woorden vormen samen de woordenschat van het kind. Onder woordenschat worden de woorden die een kind receptief en/of productief tot zijn beschikking heeft, bedoeld. De grootte van deze woordenschat wordt bepaald door het taalaanbod wat het kind krijgt. Als het kind opgroeit in een taalarm milieu, zal de woordenschat van dit kind beperkt zijn. Wordt er veel met het kind gesproken en wordt veel voorgelezen, dan zal het kind beschikken over een grote woordenschat. Zodra een kind de basisschool binnenstapt, heeft het al een woordenschat opgebouwd. Op school wordt, door middel van het woordenschatonderwijs, deze woordenschat uitgebreid. Het woordenschatonderwijs is van belang om elkaar te leren begrijpen en met elkaar te leren communiceren. Om ervoor te zorgen dat kinderen op school de eigen woordenschat uitbreiden, zijn er tussendoelen opgesteld. Deze tussendoelen gelden voor groep 1 tot en met 3 en hebben betrekking op de beginnende geletterdheid. Aan het eind van groep 3 moeten de kinderen deze tussendoelen behaald hebben.

Woorden aanleren kan op diverse manieren. Op de basisschool wordt dit gedaan door het volgen van vijf strategieën: labelen, analyseren, relateren, vergelijken en categoriseren. Deze strategieën worden gebruikt om de betekenis van woorden te achterhalen. Verhallen (2001) heeft de viertaktmethode ontwikkeld, wat zorgt voor het verbreden en verdiepen van de woordkennis. De vier fasen van deze methode zijn: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Dit model wordt tegenwoordig in alle taalmethoden gebruikt.

Om jonge kinderen te laten leren moet er aangesloten worden bij de leef- en beleefwereld van het kind. Dit kan door middel van prentenboeken gedaan worden. Deze prentenboeken zijn voorzien van grote illustraties die het verhaal uitbeelden, zodat een kind het verhaal zonder tekst ook kan begrijpen. De tekst is kort en bondig neergezet, zodat een kind zich niet lang hoeft te concentreren op het verhaal. Het concentratievermogen van een jong kind is nog laag. Om ervoor te zorgen dat het kind optimaal bij het prentenboek betrokken wordt, kan een leerkracht of een ouder ervoor kiezen om het verhaal interactief voor te lezen. Dit betekent dat er op bepaalde momenten in het verhaal gestopt kan worden en aan het kind vragen worden gesteld over het verloop van het verhaal. Hiernaast bieden de momenten van rust het kind de tijd om te reageren op het verhaal. Op deze manier wordt de communicatievaardigheid van het kind bevorderd, de woordenschat vergroot en krijgt het kind inzicht in zins- en tekstopbouw. Naast de originele prentenboeken zijn er tegenwoordig ook digitale prentenboeken op de markt. Dit zijn prentenboeken die gelezen kunnen worden op de computer. Er zijn ook digitale prentenboeken te verkrijgen waar het verhaal al is ingesproken. Het kind hoeft alleen te luisteren naar de computer. Op basisscholen wordt steeds meer gebruik gemaakt van digitale prentenboeken. Deze boeken kunnen makkelijk via het digitale schoolbord getoond worden. De leerkracht kan ervoor kiezen om de computer voor te laten lezen of dit zelf te doen. Als de leerkracht ervoor kiest om het digitale prentenboek niet zelf voor te lezen, is de leerkracht op dat moment overbodig in de klas. De keuze is aan de leerkracht.

Prentenboeken kunnen bijdragen aan het vergroten van de woordenschat van kinderen. Om een beeld te krijgen van de woordenschat is een meetinstrument gewenst. Er zijn diverse meetinstrumenten voor woordenschat op de markt gebracht. Deze meetinstrumenten kunnen erg van elkaar verschillen, maar het doel hebben ze met elkaar gemeen. In diverse methodes (Piramide, Kaleidoscoop en Schatkist) staan toetsen die gebruikt kunnen worden voor het vaststellen van de woordenschat van een kind. Dit zijn methodegebonden toetsen. Naast deze methodegebonden toetsen zijn er ook methode onafhankelijke toetsen en landelijk genormeerde toetsen, zoals het CITO, het Leerling Volg Systeem, Taaltoets Alle Kinderen en Toetspakket Beginnende Geletterdheid. De methode onafhankelijke toetsen kunnen gemaakt worden door de leerkracht zelf. Belangrijk is dat de toets wel valide en betrouwbaar is. Er moet gemeten worden, wat men beoogde te meten. Welke toetsen gebruikt worden op school, hangt af van de visie van de school.

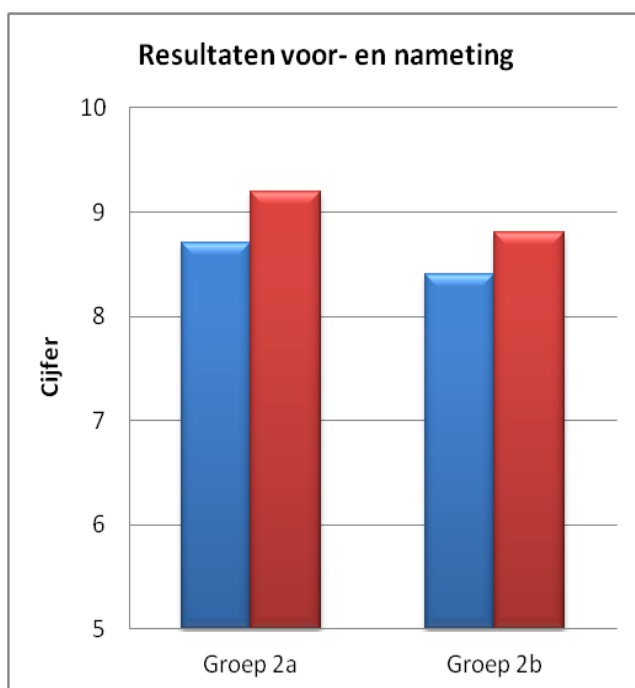
8.2 Conclusie praktijkonderzoek

Na het praktijkonderzoek kan ik een antwoord geven op de centrale onderzoeksvraag: Wat is het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 op de Willem Alexanderschool?

Uit de enquête over het woordenschatonderwijs is naar voren gekomen dat alle leerkrachten van groep 2 van de Willem Alexanderschool het woordenschatonderwijs erg belangrijk vinden en dat zij tevreden zijn over de eigen manier van lesgeven in het woordenschatonderwijs. Ook wordt er door iedere leerkracht elke dag aandacht aan besteed. Bovendien wordt hier het digitale schoolbord bij gebruikt en wordt het woordenschatonderwijs in andere vakken geïntegreerd. Alle vier de leerkrachten zijn bekend met digitale prentenboeken en gebruiken ze ook. Wel hebben de leerkrachten een eigen mening over de digitale prentenboeken. Ze zijn het erover eens dat het een goede manier van voorlezen kan zijn, maar dit wel afhankelijk is van de manier waarop voorgelezen wordt.

Na de enquête van de leerkrachten heb ik de kinderen ook een aantal vragen gesteld. Ik heb gevraagd naar hun mening over prentenboeken en digitale prentenboeken. Opvallend is dat de experimentele groep graag wordt voorgelezen uit digitale en originele prentenboeken. Dit is anders bij de controlegroep. Deze groep vindt het leuker om uit een origineel prentenboek voorgelezen te worden. Redenen hiervoor waren de duur van een digitaal prentenboek en het slechte zicht op het digitale schoolbord.

Na afnemen van de enquêtes heb ik het onderzoek in volle gang gezet. Ik heb een voormeting gedaan, een interventie en een nameting. Uit de voor- en nameting kan ik het volgende concluderen. Tijdens de voormeting is gebleken dat de controlegroep, groep 2a, beter heeft gescoord op de woordenschattoets dan de experimentele groep, groep 2b. De controlegroep heeft gemiddeld een 8,7 gescoord en de experimentele groep een 8,4.



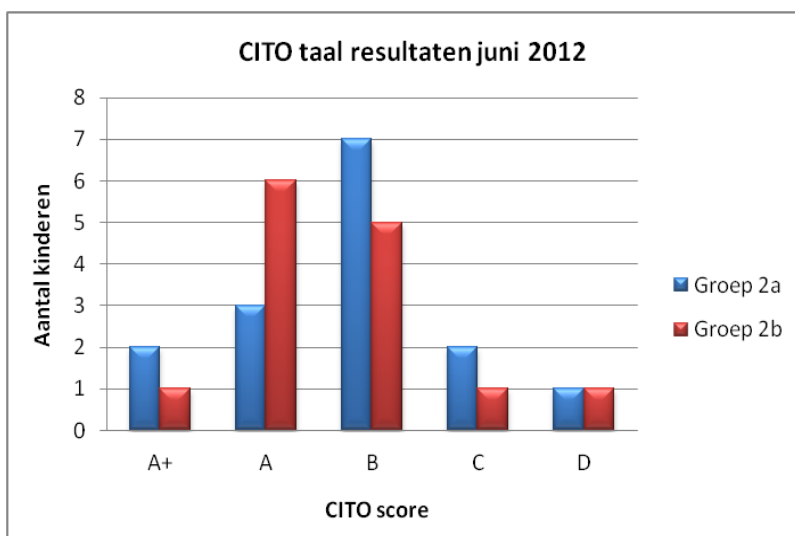
Figuur 14: Resultaten voor- en nameting controlegroep (2a) en experimentele groep (2b)

In de nameting is duidelijk te zien dat er vooruitgang is geboekt, zowel bij de experimentele als bij de controlegroep. De experimentele groep heeft hier een gemiddelde van een 8,8 gescoord en de controlegroep een gemiddelde van een 9,2. De experimentele groep is gestegen van een 8,4 naar een 8,8. Dit is een stijging van 0,4. De controlegroep is gestegen van een 8,7 naar een 9,2. Dit is een stijging van 0,5. Hieruit kan ik concluderen dat de digitale prentenboeken in zes weken in groep 2 van de Willem Alexanderschool zorgt voor het uitbreiden van de woordenschat, maar niets extra's toevoegt, wat zichtbaar is, in tegenstelling tot interactief voorlezen uit prentenboeken. Dit kan te maken hebben met de duur van het onderzoek, het concentratievermogen, de motivatie en de leerstijlen van de kinderen. In de volgende subparagraaf wordt er gekeken naar de CITO

taal uitslagen. Deze worden vergeleken met de uitslagen van dit onderzoek.

8.2.1 CITO scores taal

Groep 2a beschikt over voldoende passieve woordenschat. Dit blijkt uit de CITO taaltoets E1 die in juni 2012 afgenomen is. Van de vijftien kinderen die deze toets gemaakt hebben, heeft één kind een D-score en twee kinderen een C-score. Deze score is niet opvallend. De overige twaalf kinderen hebben een B-, A- of A+ score. Op dit moment beschikken de vijftien kinderen uit groep 2b ook over een voldoende passieve woordenschat. Van de kinderen uit groep 2b heeft één kind een D-score. Echter deze score is niet opvallend. In beide groepen zijn er kinderen met allochtone ouders en kinderen die uit een taalarm milieu komen. Om uitval van deze kinderen te voorkomen is het van belang om een rijk, gevarieerd en interactief aanbod van taal te geven. Over voldoende woordenschat beschikken is de basis voor het schoolsucces van kinderen.



Figuur 15: CITO taal resultaten juni 2012; Controlegroep (2a) en experimentele groep 2b

Wanneer deze scores vergeleken worden met de scores van de voor- en nameting, blijkt dat op de CITO toetsen de kinderen van groep 2b, de experimentele groep, gemiddeld beter scoren dan groep 2a, de controlegroep. Dit is niet het geval bij de voor- en nameting van mijn onderzoek. Hier scoort de controlegroep gemiddeld hoger dan de experimentele groep. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn de mate van concentratie. Tijdens het afnemen van de toetsen waren er kinderen op de gang aan het spelen. Misschien hebben een aantal kinderen hier hinder aan ondervonden. Daarnaast kunnen kinderen uit de controlegroep, gegroeid zijn in hun taalontwikkeling. Dit valt nu helaas niet vast te stellen, maar dit zou eventueel wel kunnen met een vervolg onderzoek, waarin de CITO taal resultaten van januari/februari 2013 met de resultaten van het onderzoek en de CITO taal resultaten van juni 2012 met elkaar vergeleken kunnen worden.

Terugkomend op de centrale onderzoeksvraag: Wat is het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 op de Willem Alexanderschool?

Het effect van het aanbod van digitale prentenboeken op de woordenschat van de kinderen van groep 2 van de Willem Alexanderschool is dat de woordenschat wordt uitgebreid. Echter, prentenboeken doen niet onder aan digitale prentenboeken. Uit mijn onderzoek blijkt dat de prentenboeken, met een minimaal verschil, meer effect hebben dan de digitale prentenboeken. Dit kan toeval zijn, maar om hier zeker van te zijn, is een grootschalig onderzoek gewenst.

8.3 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek en de voorgaande conclusies volgen nu de aanbevelingen. Dit onderzoek was van korte duur, maar heeft informatie geleverd over de manier van leren van de kinderen van groep 2 van de Willem Alexanderschool. Om meer duidelijkheid te krijgen over het gebruik van de digitale prentenboeken en het effect ervan op de woordenschat, zou er een grootschalig onderzoek plaats moeten vinden. Er zou een onderzoek gedaan moeten worden waar meer tijd en een grotere populatie bij wordt betrokken. Misschien dat er ook gekeken kan worden naar de diverse leerstijlen van kinderen uit de twaalf provincies van Nederland. De resultaten uit een grootschalig onderzoek kunnen het woordenschatonderwijs in Nederland beïnvloeden.

Verder moet er doorgegaan worden met het interactief voorlezen uit prentenboeken, maar ook uit digitale prentenboeken. Niet elk kind leert op dezelfde manier en om ervoor te zorgen dat alle kinderen een verhaal begrijpen, is het belangrijk dat dit verhaal op diverse manieren aan bod komt. Zo wordt het verhaal door ieder kind begrepen en leert het nieuwe woorden. Ook gaat de 'ouderwetse' manier van lezen, het lezen uit een concreet boek, niet verloren.

Tot slot is het belangrijk dat leerkrachten weten van de kinderen of ze (digitale) prentenboeken aantrekkelijk vinden of niet en waarom ze dit vinden. Op deze manier kunnen de leerkrachten aansluiten bij de behoeften van een kind. Lastig is het wel, om aansluiting te vinden bij de hele klas. Maar niet geschoten, is altijd mis.

Literatuurlijst

Literatuur

Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*, 16-259. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Bree, R. van & Bree, H. van (2007). Werken aan tussendoelen met prentenboeken. *De wereld van het jonge kind*, 35 (1), pp 27-30.

Broekhof, K. (2011). *Digitale prentenboeken*. *De wereld van het jonge kind*, 38 (10), pp 40-42.

Bus, A. & Jong, M. de (2007). *Een witte is een poes, een zwarte een kat*. *De wereld van het jonge kind*, 34 (9), pp 258-261.

Eijkeren, M. (2009). *Pedagogisch didactisch begeleiden*, 33-39. Baarn: HBUitgevers.

Filipiak, P. (2010). *Piramide: een voorproefje*. *De wereld van het jonge kind*, 38 (4), pp 22-25.

Geertsma, T. (2012). *Ontwikkeling en vouwen*, pp 7-9. Leeuwarden.

Huizenga, H. (2005). Taal & Didactiek. *Woordenschat*, 12-14, 22-38, 58-63, 78-87, 106-120. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Huizenga, H. & Robbe, R. (2009). Taal & Didactiek. *Taalonderwijs ontwerpen*, 254-262. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Kienstra, M. (2011). Woordenschatontwikkeling. *Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*, Deel 6, 205-212. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*, 100-101. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Mulder, H. de (2012). *Taal en inlevingsvermogen*. *De wereld van het jonge kind*, 39 (5), pp 4-6.

Paus, H. (2006). *Portaal*, 134-140. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Putman, W. (2008). *Genieten van digitale prentenboeken*. *De wereld van het jonge kind*, 35 (7), pp 219-222.

Schatkist (z.d.). *Observatie, registratie en de inspectie*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen.

Smeets, D.J.H. & Bus, A.G. (2009). *De computer leest voor: een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen*, 7-27. Delft: Eburon.

Stolwijk, D. & Peters, S. (2006). *Investeren in woordenschat*. *De wereld van het jonge kind*, 34 (2), pp 51-53.

Verhallen, M. & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school*, 23-32, 57-81. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Wier, J. van (2010). *Taalbeleidsplan 2010-2014*. Leeuwarden: Willem Alexanderschool

Internet

Bacchini, S., Boland, T., Hulsbeek, M., Pot, H. & Smits, M. (2005). *Duizend-en-een-woorden*, pp 45-47. Geraadpleegd op 15-10-2012, <http://www.slo.nl/downloads/archief/Duizend-en-een-woorden.pdf/>.

CITO (2012). *LVS-toetsen*. Geraadpleegd op 16-10-2012, http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/lvs_toetsen.aspx.

CITO (2012). *Taaltoets Alle Kinderen*. Geraadpleegd op 17-10-2012, http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/2daecbd6c00a4dbcac9e0e091f44e9d7.aspx?cachekey=2974a5a3-8f11-4a6c-b372-4ac3c8fb2c76.

CPS (2009). *De meest gestelde vragen over het toetspakket beginnende geletterdheid*. Geraadpleegd op 17-10-2012, www.cps.nl/libaccess/asset.doc?id=166.

Gorp, K. van & Verheyden, L. (2003). *Taalbeleid op school: Hoe begin je eraan?*. Geraadpleegd op 17-09-2012, http://cteno.be/downloads/publicaties/van_gorp_verheyden_2003_taalbeleid_op_school.pdf.

Nederlands Jeugd Instituut (z.d.). *Kaleidoscoop*. Geraadpleegd op 16-10-2012, <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/42/026.html>.

Quintus Bosz, L. & Bacchini, S. (2008). *Taallijn aanvulling NT2*. Geraadpleegd op 18-09-2012, http://www.detaallijn.nl/uploads/Taal100/Taallijn/Taallijn_NT2.pdf.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (z.d.) *Interactief voorlezen*. Geraadpleegd op 10-10-2012, <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00126/>.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (z.d.). *Woordenschat*. Geraadpleegd op 8-10-2012, <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00345/>.

Vleuten, W. van der (2011). *Educatie en School*. Geraadpleegd op 11 september 2012, <http://educatie-en-school.infonu.nl/taal/77529-woordenschat-aanleren-thuis-en-op-schoolschoolprestaties.html>.

Bijlagen

1. Artikel 1: Woordenschat aanleren, thuis en op school
2. Artikel 2: De vier fasen van het woordenschatonderwijs
3. Artikel 3: Semantiseringsstechnieken
4. Artikel 4: Stappenplan aanleren woordenschat NT2
5. Artikel 5: Taalverwervingsproces
6. Artikel 6: Taalaanbod en taalproductie
7. Artikel 7: Inhoud woordenschatonderwijs
8. Artikel 8: Digitale prentenboeken
9. Artikel 9: Werken aan tussendoelen met prentenboeken
10. Artikel 10: Hulpmiddelen bij woordenschatonderwijs
11. Interview taalbeleid
12. Enquête woordenschatonderwijs
13. Vragenlijst kinderen
14. Handleiding woordenschattoets
15. Woordenschattoets
16. Lessenserie
17. Logboek