

Het vergroten van de actieve woordenschat door middel van interactief voorlezen

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van
de kernopgave 'Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling' (POS)

Begeleider: Patrick van Lommel
Stageschool: BS de Bukehof
Breda, 01-05-2017

Student: Joost van der Sanden
Studentnummer: 2068512, jph.vandersanden@student.avans.nl

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	Pagina 3
Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding	
1.1 Inleiding.....	Pagina 4
1.2 Samenvatting.....	Pagina 5
1.2 Summary.....	Pagina 5
1.3 Situatieschets.....	Pagina 6
1.4 Voorlopige onderzoeksvraag.....	Pagina 7
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	
2.1 Literatuuronderzoek.....	Pagina 8
2.2 Conceptueel model.....	Pagina 11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp	
3.1 Onderzoeksvraag.....	Pagina 12
3.2 Innovatief ontwerp.....	Pagina 12
3.3 Onderzoekopzet.....	Pagina 13
Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek	
4.1 Uitvoering.....	Pagina 15
4.2 Resultaten.....	Pagina 15
4.3 Beperkingen.....	Pagina 17
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	
5.1 Conclusie.....	Pagina 18
5.2 Discussie.....	Pagina 18
5.3 Aanbevelingen.....	Pagina 19
Literatuurlijst.....	Pagina 20
Bijlagen	
Bijlage 1.....	Pagina 22
Bijlage 2.....	Pagina 23
Bijlage 3.....	Pagina 24
Bijlage 4.....	Pagina 25
Bijlage 5.....	Pagina 27
Bijlage 6.....	Pagina 28
Bijlage 7.....	Pagina 30
GO-verklaring.....	Pagina 33
Presentaties-verklaring.....	Pagina 34

Voorwoord

De afstudeeropdracht is uitgevoerd in opdracht van Basisschool de Bukehof te Oudenbosch. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden vanaf september 2016 tot maart 2017. Er is onderzocht wat het effect van interactief voorlezen van prentenboeken op de actieve woordenschat van kleuters.

Mijn dank gaat uit naar mijn POS-begeleider Patrick van Lommel bedanken voor zijn hulp en de tijd die hij mij gegeven heeft. Tevens wil ik Theo Pullens bedanken voor zijn feedback op mijn theoretisch kader. Ik wil het team van basisschool de Bukehof bedanken voor hun steun en interesse tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Tevens wil ik de leerlingen van groep 1/2b bedanken voor hun enthousiasme en inzet tijdens het uitvoeren van het onderzoek.

Noordhoek, 1 mei 2017

Joost van der Sanden

Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding

1.1 Inleiding

In dit onderzoek wordt er aandacht besteed aan het vergroten van de actieve woordenschat bij de leerlingen van groep 1/2. Onderzocht wordt wat het effect is van interactief voorlezen van prentenboeken op de actieve woordenschat van kleuters. In Paragraaf 1.2 zal het onderzoek in het Nederlands en Engels worden samengevat. In paragraaf 1.3 wordt de huidige situatieschets beschreven aan de hand van interviews met de directeur en de kleuterleerkrachten van basisschool de Bukehof. Vanuit situatieschets wordt er een factor gekozen die in de literatuur verder onderzocht wordt. In paragraaf 1.4 wordt een voorlopige onderzoeksvraag beschreven aan de hand van de inzichten van paragraaf 1.3.

In hoofdstuk 2 zal het theoretische onderbouwing worden besproken. Paragraaf 2.1 bespreekt het literatuuronderzoek, waarin verschillende inzichten worden beschreven vanuit de gekozen factor. De inzichten worden bediscussieerd, waarna er een standpunt wordt genomen. Dit wordt in paragraaf 2.2 verder uitgewerkt aan de hand van een conceptueel model.

In hoofdstuk 3 wordt het onderzoeksontwerp beschreven. In paragraaf 3.1 wordt de onderzoeksvraag en de hypothese voor het onderzoek geformuleerd. In paragraaf 3.2 wordt het innovatief ontwerp besproken. Er is beschreven welke methode de onderzoeker heeft gekozen en hoe de uitvoering zal verlopen. In paragraaf 3.3 wordt het onderzoeksontwerp besproken. Hier wordt de onderzoeksgroep, het meetinstrument en het tijdschema beschreven.

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het onderzoek beschreven. In paragraaf 4.1 wordt besproken hoe het onderzoek is uitgevoerd. Waarna in paragraaf 4.2 de resultaten en opvallende zaken bij de uitvoering worden besproken. In paragraaf 4.3 worden de beperkingen, die tijdens het uitvoeren van het onderzoek zijn ontdekt, beschreven.

In hoofdstuk 5 wordt de conclusie beschreven. De resultaten uit hoofdstuk 4 vormen de conclusie van het onderzoek. Vervolgens wordt in paragraaf 5.2 gediscussieerd over het onderzoek, waarna in paragraaf 5.3 de onderzoeker zijn aanbevelingen geeft voor het vervolg onderzoek. Na dit hoofdstuk volgen de literatuurlijst en de bijlagen.

1.2 Samenvatting

In opdracht van basisschool de Bukehof is er onderzocht hoe de woordenschat bij leerlingen van groep 1/2 kan worden vergroot. Vanuit de literatuurstudie is er gekozen om te onderzoeken of de actieve woordenschat van de leerlingen wordt vergroot door nieuwe woorden aan te bieden aan de hand van interactief voorlezen.

Bij de kleutergroepen wordt er gebruik gemaakt van de methode Kleuterplein. Daarin staat een thema drie weken centraal. Dit onderzoek gebeurde bij de thema's 'winter' en 'machines.' Vervolgens zijn er woorden geselecteerd, die aansluiten bij de twee thema's. Aan de hand van deze woorden zijn er twee prentenboeken gekozen, die tijdens het onderzoek worden voorgelezen. De geselecteerde woorden kwamen voor in allebei de prentenboeken.

Voorafgaand aan de uitvoering heeft er een voormeting plaatsgevonden. Hier werd gekeken hoeveel woorden door de leerlingen al werden gebruikt voorafgaand het thema winter. Vervolgens is er drie weken lang een prentenboek voorgelezen aan de hand van de fasen van interactief voorlezen (Van Elsäcker, 2006). Hierna vond er een nameting plaats om te zien of het aantal gebruikte woorden was gestegen. Vervolgens herhaalde dit proces zich bij het volgende thema machines. Bij de nameting van het thema machines is er gekeken of de leerlingen ook nog na drie weken de woorden van thema winter kenden en konden gebruiken.

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat na drie weken het aantal actieve woorden bij beide thema's gestegen is. Ook bij de tweede nametingen is te zien dat de leerlingen na drie weken nog steeds de woorden actief konden gebruiken. Dit onderzoek lijkt te bevestigen dat interactief voorlezen van invloed kan zijn op het vergroten van de woordenschat. Er zijn mogelijk andere factoren ook van invloed, omdat er naast het interactief voorlezen andere activiteiten gebeurden omtrent de twee thema's.

1.2 Summary

On behalf of primary school, the Bukehof there has been examined how the vocabulary for pupils of group 1/2 can be increased. From the literature study, it was chosen to investigate whether the active vocabulary of the students is enhanced by providing new words by means of interactive reading.

In the kindergarten groups they make use of the Kleuterplein method. This research was conducted on the themes 'winter' and 'machines.' Then words were selected that fit the two themes. Based on these words, two picture books have been chosen, which are read during the research. The selected words appeared in both the picture books.

Prior to the implementation, a pre-measurement has taken place. It measured how many words were used by students before the first picture book was read. Then, for three weeks, a picture book was read through the phases of interactive reading (Van Elsäcker, 2006). After that, a post-measurement took place to see if the number of words used had increased. This process then repeated on the following theme machines. At the post-measurement of the theme machines, it was examined whether the students knew and could use the words of winter.

The results of the study showed that after three weeks the number of active words in both themes has increased. The second post-measurement also shows that after three weeks the students could still use the words actively. This research seems to confirm that interactive reading can increase the vocabulary. There may also be other factors, because there were other activities in addition to the interactive reading about the two themes.

1.3 Situatieschets

Woordenschat en schoolsucces zijn nauw met elkaar verbonden. Van den Nulft & Verhallen (2010), De With (2013) en Paus (2014) zien woordenschat als een voorwaarde voor een succesvolle schoolloopbaan. De With (2013) en Paus (2014) stellen dat door woordenschat een kind in staat is om te spreken, te lezen en te denken. Basisschool de Bukehof te Oudenbosch is het eens met deze uitspraken. Uit het interview met de directeur (bijlage 1) blijkt dat de Bukehof al een aantal jaren probeert om het woordenschatonderwijs te verbeteren. De CITO-scores voor woordenschat zijn niet op het gewenste niveau (bijlage 1). Dit aandachtspunt hebben zij daarom ook opgenomen in het schoolplan 2015/2019. Het doel van de school is dat er betere resultaten bij de eindtoets woordenschat worden behaald. De school heeft een aantal punten opgesteld om dit doel te bereiken: onderzoek doen naar verbeteringen, lessen woordenschat benadrukken en een actieplan opstellen en uitvoeren (Schoolplan Bukehof 2015/2019). Om dit te kunnen realiseren, is er een werkgroep woordenschat opgericht. Zij zullen aan deze punten werken om het geplande doel te behalen (Schoolplan Bukehof 2015/2019).

Uit het schoolplan is gebleken dat de Bukehof zich nog in de oriëntatiefase bevindt als het gaat om de verbeterpunten (Schoolplan Bukehof 2015/2019). Uit het interview met de directeur (bijlage 1) is gebleken dat de woordenschat in alle groepen een aandachtspunt is. Volgens de directeur doet dit probleem zich al voor in de kleuterklassen. De nieuwe leerlingen komen met een geringe woordenschat de school binnen. Volgens de directeur (bijlage 1) spelen de omgevingsfactoren ook een grote rol met de woordenschat van de leerlingen. Hij stelt dat de school gevestigd is in een wijk waarin veel ouders laag opgeleid zijn. Deze uitspraak wordt bevestigd door een onderzoek wat uitgevoerd is door het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport in de gemeente Halderberge (2011). Verhallen (2010) stelt dat hoger opgeleide ouders hun kinderen opvoeden in een taal die aansluit bij de schooltaal. De woordenschat van deze kinderen is ruimer dan die van kinderen uit een laag-sociaal niveau. Hiermee wordt bedoeld dat leerlingen uit een hoog-sociaal niveau meer woorden kennen en gebruiken. Vernooy (2008) stelt dat kinderen uit taalarme milieus een geringe woordenschat hebben, wat belemmerend werkt voor hun schoolloopbaan. Dit wordt bevestigd door de With (2013) en Stahl (1999). Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat woordenschat invloed heeft op begrijpend lezen. Vernooy (2008) en Stanovich (1986, 2001) stellen dat kinderen een achterstand hebben bij begrijpend lezen als ze een geringe woordenschat hebben.

Biemiller (2004) stelt dat verschillen in woordenschat tussen kinderen vooral in de voorschoolse periode ontstaat. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016) veronderstelt dat kinderen tussen 2,5 en 4 jaar hun taalachterstand in kunnen halen tijdens de voorschoolse periode. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016) stelt dat er een stimulerend en taalrijk aanbod nodig is om deze achterstand in te halen. Uit het interview met de kleuterleerkrachten (bijlage 2) komt naar voren dat leerlingen, die van de peuterspeelzaal afkomen, vaak net zo'n geringe actieve woordenschat hebben als leerlingen die niet op een peuterspeelzaal afkomen.

De directeur van basisschool de Bukehof (bijlage 1) geeft aan dat de leerlingen minder goed scoren op het gebied van woordenschat. Zij zien dit vooral terug in de CITO-scores van groep 3. De leerlingen van groep 3 scoren laag in vergelijking met de landelijke scores. Een gevolg van deze beperkte woordenschat is dat de leerlingen in de volgende leerjaren problemen kunnen krijgen met aanvankelijk lezen en begrijpend lezen. Uit de toetsresultaten van groepen uit de bovenbouw blijkt dat de leerlingen slecht scoren op begrijpend lezen. Als het begrijpend lezen niet goed is ontwikkeld, heeft dit gevolgen voor de kennisverwerving. Dit wordt ook bevestigd door Huizinga (2005) en Verhallen (2009). Volgens hen vormt de woordenschat de basis voor het onderwijs. Woordenschatopbouw is een voorwaarde voor (begrijpend) luisteren, lezen en kennisverwerving.

In voorgaande jaren hebben de kleuterleerkrachten stappen gemaakt om de woordenschat te verbeteren. De leerkrachten maakten woordkaarten aan de hand van de thema's die werden aangeboden door de methode Kleuterplein. Aan het begin van het thema werd getoetst of de leerlingen de woorden passief kennen en actief gebruiken. De leerlingen kregen de woordkaart te zien en zij moesten benoemen wat ze op de woordkaart zagen. De leerlingen, die hier slecht scoorden, kregen extra aandacht bij het aanleren van de woorden. Ook hierbij werden de woordkaarten gebruikt. Nadat het thema was afgelopen, werden de leerlingen opnieuw getoetst. Hierna werd er vrij weinig met de geleerde woorden gedaan. De leerkrachten zijn nu van mening dat

ze de woorden, na ongeveer drie maanden, nog een keer hadden moeten checken om te zien of de woordenschat verbeterd is. Uiteindelijk zijn de kleuterleerkrachten met de woordkaarten gestopt, omdat het te tijdrovend was en ze niet het gewenste resultaat kregen.

De woordenschat bij kleuters werd voorheen altijd getoetst met de toetsen van CPS, maar sinds twee jaar wordt deze toets op de Bukehof niet meer gebruikt. De toets werd mondeling gehouden en de leerlingen moesten 'ja' of 'nee' antwoorden op de vragen van de leerkracht. Ze zijn uiteindelijk gestopt met toetsen, omdat ze de toetsen niet betrouwbaar vonden. Kinderen konden op elke vraag 'ja' antwoorden en dan nog een voldoende scoren op de toets.

De leerkrachten zijn gestopt met het gebruik van de woordkaarten sinds zij de methode Kleuterplein gebruiken in alle kleuterklassen van basisschool de Bukehof. In deze methode wordt er doelgericht aan de tussendoelen gewerkt aan de hand van verschillende thema's. De leerkrachten gebruiken het thema ook om woordenschat aan te bieden. Tijdens het introduceren van het thema maken de leerkrachten samen met de leerlingen een woordveld om de voorkennis van leerlingen te activeren. Woordenschat is ook geïntegreerd in de activiteiten. In de docentenhandleiding wordt vermeld welke woorden er in de les worden aangeboden en hoe de leerkracht ze kan integreren in de les. De werkwijze gaat voornamelijk over het benoemen van het woord en daarna uitleggen wat de betekenis is. Ondanks het gebruik van de methode Kleuterplein zien de leerkrachten weinig verbetering in de woordenschat van de leerlingen. Sinds het gebruik van Kleuterplein is er steeds minder aandacht voor de woordenschat. De leerkrachten geven aan dat ze graag een geschikte aanpak of manier van aanbieden zouden willen zien.

Sinds augustus 2015 wordt er in de peutergroep en kleutergroepen van de Bukehof gewerkt met Dagelijks Observeren Registreren en Rapporteren. Het registratiesysteem DORR wordt gebruikt om de ontwikkeling van de leerlingen bij te houden. DORR biedt in verschillende fases tussendoelen aan, waaronder die voor woordenschat. Een aantal onderdelen van de vakgebieden taal en rekenen worden gemeten aan de hand van doelen. Voor woordenschat werd er geen gebruik gemaakt van de metingen in DORR. Op basis van de doelen in DORR worden er activiteiten gecreëerd, voor zowel de grote als de kleine kring. Met name in de kleine kring wordt er gekeken of de leerlingen het doel hebben behaald of ze nog extra begeleiding nodig hebben. Toch geven de leerkrachten aan dat zij het lastig vinden om woordenschat aan te bieden bij de leerlingen. Er is geen specifieke wijze waarop de woordenschat wordt aangeboden. Er is ook geen samenwerking tussen de kleuterleerkrachten voor woordenschat, maar wel voor de algemene doelen die DORR aanbiedt. Zij vinden dat de woordenschat bij de leerlingen moeilijk te meten is, omdat er veel niveauverschillen zijn in de klas.

Het is duidelijk dat er verschillende aanwijzingen zijn dat de woordenschat op de Bukehof niet op het gewenste niveau is:

- De scores op de CITO-woordenschattoets zijn onder gemiddeld.
- De leerkrachtvaardigheden op het gebied van woordenschat zijn niet goed genoeg om de woordenschat bij de leerlingen te verbeteren.
- De methode Kleuterplein biedt niet voldoende ondersteuning om de woordenschat van de leerlingen te verbeteren.

1.4 Voorlopige onderzoeksvraag

Uit de situatieschets is gebleken dat de kleuterleerkrachten het lastig vinden om nieuwe woorden aan te bieden. De methode Kleuterplein heeft niet genoeg handvatten voor de kleuterleerkrachten om woordenschat goed aan te bieden. Op basis van voorgaande informatie is de volgende ontwikkelingsvraag van toepassing:

Welke factoren zijn van invloed bij het aanbieden van nieuwe woorden bij leerlingen van groep 1/2?

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Literatuuronderzoek

SLO (2006) heeft kerndoelen ontworpen voor het vakgebied taal, zo ook voor het kerndoel woordenschat. Dit kerndoel moet ertoe leiden dat leerlingen woordleerstrategieën aangeleerd krijgen, waardoor ze een adequate woordenschat krijgen. Voor het kleuteronderwijs houdt dit kerndoel in:

- Beheersen van een basiswoordenschat
- Conceptuele netwerken ervaringsgericht uitbreiden
- Nieuwe woordbetekenissen uit verhalen afleiden
- Woorden actief leren gebruiken
- Onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden
- Reflectie op woordbetekenissen (SLO, 2006)

Volgens Huizinga (2005), Robbe (2013) en Van der Nulft & Verhallen (2002) leren kinderen nieuwe woorden aan de hand van drie onderdelen: labelen, categoriseren en netwerkopbouw. Bij het labelen wordt er een woord gekoppeld aan een voorwerp of gebeurtenis. Als het kind een aantal woorden kent, worden deze woorden gecategoriseerd. Dit betekent dat ze worden ondergebracht in overkoepelende begrippen. Vervolgens wordt een netwerk opgebouwd uit alle geleerde woorden. Dit houdt in dat de woordenschat van een kind ontwikkelt door allerlei betekenissen in het geheugen aan elkaar te koppelen. Maar niet alle kinderen zijn even taalvaardig. Volgens Huizinga (2005) is het belangrijk bij kleuters om goed inzicht te hebben in hun taalontwikkeling. Om na te gaan of de woordenschat van een kleuter voldoende is, is het goed om na te gaan hoe de spreekvaardigheid van de kleuter is. Huizinga (2005), Gillis & Schaerlaekens (2000), Bok (2000) en Paus (2010) stellen dat tijdens het toetsen de leerkracht moet nagaan of het kind zowel actieve als passieve woordenschat gebruikt. We verstaan onder actieve woordenschat, woorden die een kind gebruikt om met anderen te communiceren. Bij passieve woordenschat gaat om de woorden die kinderen begrijpen, maar niet in het dagelijks leven gebruiken.

Verhallen (1994) onderscheidt een incidentele- en intentionele woordenschatsituatie. Bij incidentele woordenschat komen leerlingen toevallig een nieuw woord tegen en is er een noodzaak om achter de betekenis van dit woord te komen. Het nadeel van incidentele woordenschatsituaties is dat de leerkracht niet altijd een adequate omschrijving van het woord paraat heeft. Bij intentionele woordenschatsituaties heeft de leerkracht de intentie om leerlingen nieuwe woorden aan te leren. De leerkracht is systematisch en planmatig bezig om nieuwe woorden aan te leren (Huizinga, 2005).

Dit leidt tot de vraag: welke woorden moet een leerkracht selecteren om een intentionele woordenschatsituatie te creëren? Van den Nulft en Verhallen (2002) hebben vier regels opgesteld als criteria voor het selecteren van woorden: kies nuttige woorden, kies frequente woorden, kies woorden met een duidelijke context en kies woorden binnen een betekenisveld. Huizinga (2005) stelt dat bij de keuze van de woorden het erom gaat dat de leerkracht kiest voor woorden die leerlingen nodig hebben om de lesinhoud of activiteit te kunnen begrijpen. Hierdoor wordt de schooltaal van de leerlingen groter, waardoor zij instructie beter kunnen begrijpen. Bij de keuze van de woorden moet er gekeken worden of deze woorden ook wel nuttig voor de leerlingen zijn. Er moet ook worden gekeken hoe frequent de woorden worden gebruikt. Beck, McKeown en Kucan (2002) maken gebruik van drie frequentielagen bij het selecteren van woorden. Bij de eerste laag gaat het om veelvoorkomende woorden, die in het dagelijks leven wordt gebruikt. Bij de tweede laag gaat het om schooltaalwoorden en woorden, die door 'goede' taalgebruikers regelmatig worden gebruikt. De derde laag gaat om woorden, die weinig of niet-voorkomen.

Na het selecteren van de juiste woorden, moeten deze woorden worden aangeboden. Volgens Verhallen en Verhallen (1994) zorgt een duidelijke aanpak of methode ervoor dat de woordenschat op een gestructureerde manier wordt aangeboden. Bouwer (2011) daarentegen is van mening dat een methode er juist voor zorgt dat de woordenschat van de leerlingen belemmerd wordt. Methodes kiezen, volgens Bouwer (2011), vaak te makkelijke woorden en ze richten zich minder op de kwaliteit van de woorden. Vernooy (2008) is van mening dat vooral de leerkracht invloed heeft op de woordenschat van zijn leerlingen. Door een goede instructie van

de leerkracht en voldoende aandacht kan de achterstand op woordenschat worden ingehaald. Deze mening wordt ook gedeeld door Biemiller (2000), Lorensz en de Jong-Heeringa (2006).

Volgens Huizinga (2005) leren kinderen nieuwe woorden aan de hand van taal- en leesonderwijs. Huizinga (2005) stelt dat woorden frequent herhalen een goede manier is om nieuwe woorden aan te leren. Het vierfasenmodel van Verhallen (1994) is in Nederlandse basisscholen een veelgebruikte, gestructureerde manier voor het aanleren van nieuwe woorden. De viertakt bestaat uit vier fasen: voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Het viertakt model kan worden gebruikt om te kijken waar het woordenschatonderwijs bij de kleuters op basisschool de Bukehof vooral aandacht aan besteedt. De kleuterleerkrachten geven aan dat ze de viertakt zelf niet gebruiken in hun onderwijs. Toch maken de leerkrachten onbewust gebruik van, voornamelijk de fase voorbereiden en semantiseren. De leerkrachten proberen de voorkennis van de leerlingen te activeren door middel van verschillende activiteiten, zoals het gebruik maken van een handpop. Vervolgens leggen zij de betekenis van de woorden uit aan de hand van afbeeldingen of voorwerpen. Minder of geen aandacht gaat naar het consolideren (woorden actief leren gebruiken) en het controleren (het reflecteren op woordbetekenissen). Emmelot, Van Schooten & Timman (2001) hebben hun twijfels bij de viertakt. Zij hebben onderzocht dat de uitleg van de leerkracht maar weinig bijdraagt bij het aanleren van woorden. Deze uitspraak wordt ook bevestigd Ford-Connors & Paratore (2015). Zij zijn van mening dat de woordenschat van kinderen kan worden vergroot door te werken in een rijke leeromgeving, door meer voor te lezen of door werkvormen te gebruiken.

Damhuis, Segers, & Verhoeven (2013) en Bacchini (2012) stellen dat herhaald voorlezen (consolideren) een positief effect heeft op de woordenschatontwikkeling van jonge kinderen. Dit sluit ook aan bij de kerndoelen van het SLO (2006). Voorlezen biedt ook de mogelijkheid om alle fases van het viertaktmodel te doorlopen. Een van de uitgangspunten van het kerndoel is het afleiden van nieuwe woordbetekenissen uit verhalen. Door het herhaald voorlezen worden kinderen zich steeds meer bewust van het bestaan van woorden. Anderson & Nagy (1992) hebben door hun onderzoek aangetoond dat door middel van lezen de mogelijkheid ontstaat om nieuwe woorden te leren. Ook Bus (1991) zegt dat voor kinderen in groep 1 t/m 3 voorlezen goed werkt om de woordenschat te vergroten. Het leert de kinderen zich bewust te worden van nieuwe woorden en ze vergroten hiermee hun eigen woordenschat. Ze komen hierdoor vaker in aanraking met woorden, die ze normaal thuis niet zouden gebruiken. Tijdens het voorlezen leggen jonge kinderen een relatie tussen (on)bekende woorden en plaatjes (Bosma & Gemmert, 2012). Volgens Milburn (2011) biedt het voorlezen een mogelijkheid voor de leerkracht om intentionele woordsituaties te creëren. De leerkracht is zich bewust van welke expliciete en impliciete ervaringen met nieuwe woorden hij de leerlingen aanbiedt. Ook Vernooy (2008) is van mening dat voorlezen aan jonge kinderen helpt bij hun woordenschat ontwikkeling. Maar volgens hem is enkel het voorlezen van een boek niet de oplossing. Vernooy (2008) stelt daarom voor om interactief voor te lezen met jonge kinderen.

Onder interactief voorlezen verstaan we in gesprek gaan met de kinderen voor, tijdens en na het voorlezen van een boek (Gosen, 2012). Gosen (2012) heeft onderzocht dat woordenschatontwikkeling bij jonge kinderen gestimuleerd kan worden door interactief voorlezen van een prentenboek. Hij stelt dat interactief voorlezen geschikt is voor kinderen, die zelf nog niet kunnen lezen of die weinig in aanraking komen met lezen. Bij het interactief voorlezen is er zowel voor, tijdens als na het lezen ruimte om over het boek te praten. Tijdens het voorlezen komen er woorden in grammaticaal goede zinnen en teksten voor. Hierdoor wordt de woordkennis gestimuleerd en dit leidt uiteindelijk tot goed woordgebruik. Er zijn ook kritische geluiden over interactief voorlezen. Goorhuis (2016) stelt dat door een boek interactief voor te lezen de spanning van het verhaal afneemt. Door het verhaal steeds te onderbreken, kunnen kinderen hun interesse in het verhaal verliezen. Het gevaar bestaat dat de aandacht gaat naar het leren van moeilijke woorden, in plaats van naar het plezier ervaren in het verhaal.

Lever & Sénéchal (2011) omschrijven interactief voorlezen ook wel als 'dialogic reading'. Volgens hen verstaan we hieronder dat de leerkracht een omgeving creëert waarin de leerlingen een actieve rol hebben tijdens het voorlezen. Tijdens het voorlezen worden er door de leerkracht open vragen gesteld. Dit leidt tot verschillende reacties van de leerlingen, die vervolgens worden uitgebreid en herhaald. Deze mening wordt ook gedeeld door Doyle & Bramwell (2006). Zij zijn van mening dat een prentenboek meerdere keren moet worden

herhaald. Volgens Doyle & Bramwell (2006) moet interactief voorlezen gebeuren in een kleine kring. Zo is er voldoende interactie tussen leerkracht en leerling. Door in een kleine kring voor te lezen, is er een optimale betrokkenheid. De leerkracht kan zijn aandacht verdelen en er is meer ruimte voor interactie zonder dat het storend is (Jansman, 2014).

Voordat men begint aan interactief voorlezen, moet er eerst gekeken worden naar een goed prentenboek. Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, en Peters (2006) stellen dat een prentenboek voor interactief voorlezen moet voldoen aan een aantal eisen. De verhaallijn moet de leerlingen aanspreken, zodat er een reden is voor interactie. Het plot en de tekeningen lokken interactie uit. Veel kleutergroepen maken gebruik van wekelijkse thema's. Als een prentenboek aansluit op het thema wordt een netwerk opgebouwd, waardoor er relaties voor woorden kunnen worden gelegd (van Elsäcker, 2006). Het SLO (2016) heeft een kritische noot over het gebruik van prentenboek. Er zijn volgens het SLO prentenboeken geschreven speciaal voor het interactief voorlezen. De kritiek hierop is of deze prentenboeken wel een leermiddel kunnen zijn. Volgens het SLO (2016) moet er interactie zijn tussen leerkracht en leerling, maar dat dit voorbij gaat als men een stappenplan voor het prentenboek volgt.

Van Elsäcker (2006) beschrijft drie fasen voor het interactief voorlezen. In de 'voorfase' wordt het boek besproken. Er wordt naar de voor- en achterkant gekeken, de afbeeldingen komen aan bod en de leerlingen voorspellen het verhaal. Bij de 'tijdensfase' wordt het boek voorgelezen. Tijdens het lezen worden moeilijke woorden en afbeeldingen besproken, er worden vragen over het verhaal gesteld en gekeken of de voorspelling van het verhaal klopten. Bij de 'nafase' wordt het verhaal nabesproken aan de hand van pictogrammen (bijlage 3). Deze pictogrammen dienen als ondersteuning voor de leerlingen. Hierdoor weten de leerlingen waarover de vragen zullen gaan. Bij het discussiëren mogen de kinderen hun mening geven over het verhaal. Vervolgens mogen de kinderen gaan werken aan een eigen verwerking van het verhaal.

Vooral in de tijdensfase moet de leerkracht letten op welke vragen hij stelt. Volgens Berenst, Kwant en De Glopper (2007) moet de leerkracht erop letten dat uit zijn vragen, niet het antwoord af te leiden valt. Volgens Van der Linden (2016) zijn er een aantal vragen die de leerkracht kan stellen:

1. Retorische vragen
2. Non-verbale antwoordvragen
3. Ja-nee vragen
4. In- en aanvulvragen
5. Twee/meerkeuze vragen
6. Open vragen die een kort antwoord verlangen, de zogenaamde kort-antwoordvragen
7. Open vragen die een lang(er) antwoord verlangen, de zogenaamde lang-antwoordvragen

De eerste vijf vragen zijn gesloten vragen, waarbij de kinderen geen of soms een eenduidig antwoord geven. Deze vragen worden gesteld aan niet-taalvaardige leerlingen. De laatste twee soorten vragen kunnen gebruikt worden voor taalvaardige (en cognitief vaardige) kinderen.

Vernooy (2008) stelt dat de laatste twee soorten vragen het beste te gebruiken zijn tijdens het interactief voorlezen. Volgens hem zorgen deze vragen er juist voor dat de leerlingen interactief betrokken worden tijdens het verhaal. Onder open kort-antwoordvragen verstaan we vragen zoals:

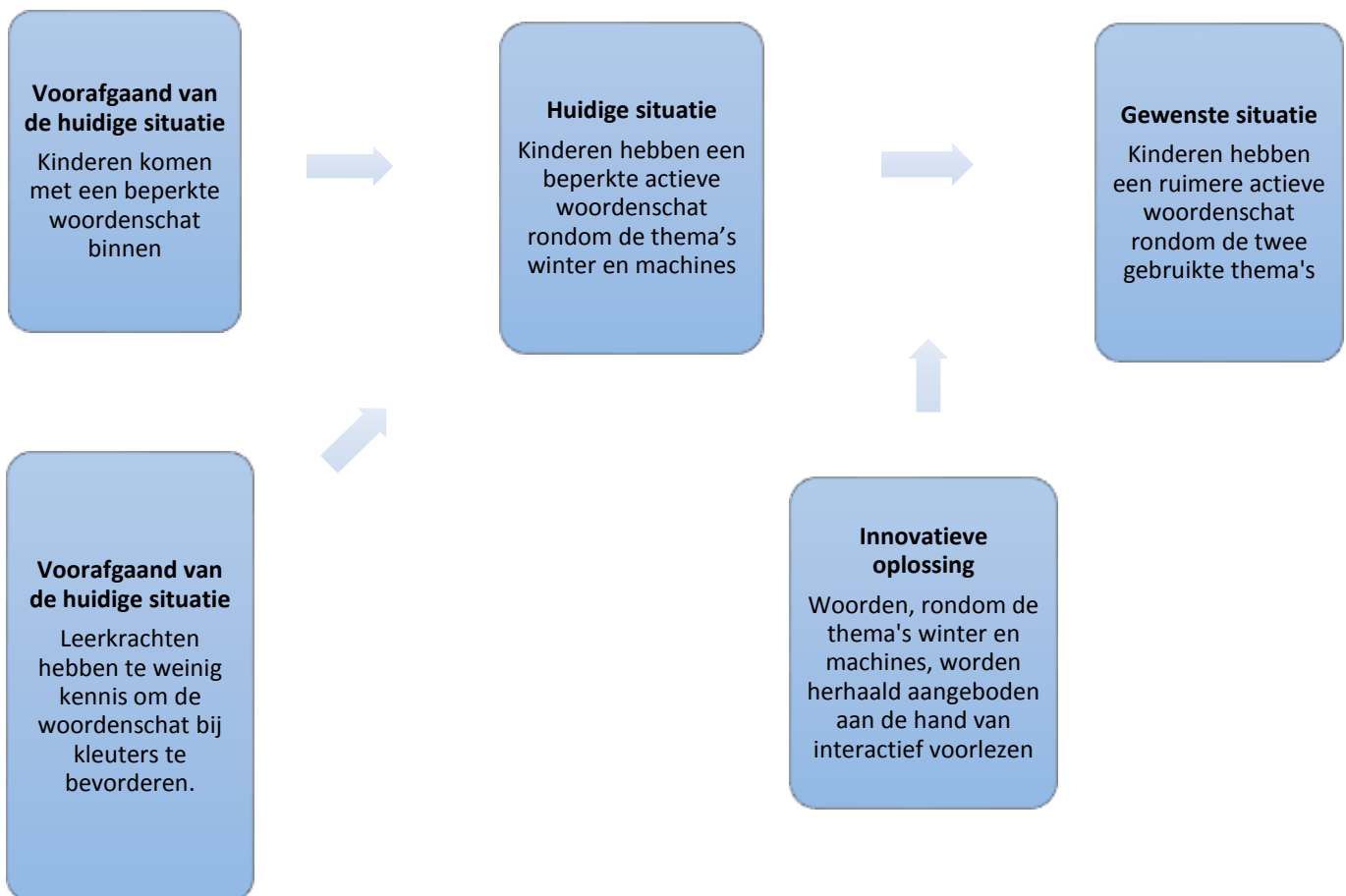
- Een wat-vraag
- Een wie-vraag
- Een waarom-vraag
- Een proces- of volgorde- vraag
- Een oorzaak-gevolg vraag
- Een meningsvraag

Volgens Vernooy 2008 verstaan we onder de lang-antwoordvragen voornamelijk tegendeelvragen. Dit zijn vragen die het tegendeel zijn van een bepaalde bewering in een gesprek of het boek.

Welke inzichten heeft de literatuurstudie tot hertoe opgebracht? Welke factoren zijn van invloed bij het aanbieden van nieuwe woorden? Het is belangrijk dat een leerkracht intentioneel woordenschatonderwijs ontwerpt. Woorden worden het best gekozen en aangeboden in een betekenisvolle context. Herhaling en gebruik van de woorden in grammaticaal goede zinnen is belangrijk. En om de actieve woordenschat te vergroten moeten kinderen de kans krijgen de woorden veel te gebruiken. Open vragen van de leerkracht kunnen dit stimuleren. Al deze voorwaarden voor goed woordenschatonderwijs zijn aanwezig in interactief voorlezen.

In basisschool de Bukehof komen kinderen binnen met een beperkte woordenschat en hebben leerkrachten te weinig kennis hoe die woordenschat in de kleutergroepen te vergroten. Daarom wordt vanuit deze literatuurstudie gekozen om in de praktijk te onderzoeken wat het effect is van interactief voorlezen op de actieve woordenschat. Lever & Sénéchal (2011), Gosen (2012) en Vernooy (2008) zijn van mening dat interactief voorlezen helpt bij het verbeteren van de woordenschat bij jonge kinderen. Er zal onderzocht worden of het actief vragen stellen bij interactief voorlezen de actieve woordenschat zal vergroten. Dit kan vertaald worden in het volgende conceptuele model.

2.2 Conceptueel model



Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp

3.1 Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag voor dit onderzoek is als volgt: *Wordt de actieve woordenschat bij kinderen van groep 1/2 vergroot door nieuwe woorden aan te bieden aan de hand van interactief voorlezen?* Deze onderzoeksvraag gaat uit van de hypothese: *Door kinderen met open vragen uit te nodigen om te vertellen en discussiëren over een verhaal worden nieuwe woorden onderdeel van de actieve woordenschat van kinderen.*

3.2 Innovatief ontwerp

De onderzoeker zal prentenboeken interactief voorlezen om de actieve woordenschat van de leerlingen in groep 1/2 te verbeteren. Het onderzoek zal worden uitgevoerd in klas 1/2b. De groep bestaat uit 26 leerlingen, bestaande uit twaalf leerlingen in groep 2 en veertien leerlingen in groep 1. In groep 2 zitten twee NT2-leerlingen, die elke woensdag en donderdag extra taalonderwijs krijgen.

Het onderzoek zal worden uitgevoerd in de periode 12 januari 2017 t/m 16 maart 2017. In deze periode zullen er twee thema's aan bod komen, namelijk de thema's winter en machines. Voor beide thema's is er een woordenlijst (bijlage 4) met daarin alle woorden die volgens de methode aan bod moeten komen. De prentenboeken die zijn gekozen, sluiten het beste aan bij de woordenlijst van de methode Kleuterplein. Voor het thema winter zijn er vijftien woorden geselecteerd. Bij het thema machines zijn dit dertien woorden. Deze woorden (bijlage 5) komen in beide prentenboeken voor. De prentenboeken: Kikker in de kou en Wat doet de Wind? zullen regelmatig interactief worden voorgelezen. Bij beide boeken is ook een digitale versie beschikbaar.

Het interactief voorlezen zal worden gedaan volgens de fasen van Van Elsäcker (2006). Voor het voorlezen wordt het prentenboek besproken. Er wordt naar de voor- en achterkant gekeken, de afbeeldingen komen aan bod en de leerlingen voorspellen het verhaal. Tijdens het voorlezen van het prentenboek worden moeilijke woorden en afbeeldingen besproken, er worden vragen over het verhaal gesteld en gekeken of de voorspelling van het verhaal klopten. Na het voorlezen wordt het verhaal nabesproken aan de hand van pictogrammen (bijlage 3). Deze pictogrammen dienen als ondersteuning voor de leerlingen. Hierdoor weten de leerlingen waarover de vragen zullen gaan. Bij het discussiëren mogen de kinderen hun mening geven over het verhaal (Van Elsäcker, 2006).

Tijdens het voorlezen zullen er vragen worden gesteld aan de kinderen. Dit zijn open kort-antwoord en lang-antwoord vragen (Van der Linden, 2016). Deze vragen worden gesteld, zodat de leerlingen kunnen nadenken en praten over het verhaal. Door de vragen te stellen, komt de onderzoeker erachter of de leerlingen het verhaal hebben begrepen en hij kan kijken of er nog nieuwe woorden moeten worden uitgelegd. De onderzoeker zorgt ervoor dat de vragen gericht zijn op de nieuwe woorden. Tijdens de voor- en nametingen zullen er vragen worden gesteld rekening houdend met de indeling van Van der Linden (2016). Deze vragen zijn afgeleid vanuit de prenten. Het gaat hier voornamelijk om open kort-antwoord en lang-antwoord vragen (Van der Linden, 2016).

Nadat het prentenboek is voorgelezen, krijgt het een plaats in de klas, op de kijktafel, waarop meerdere spullen liggen die te maken hebben met het huidige thema. De leerlingen krijgen de kans om het prentenboek te pakken bij de boekjeskring. Die vindt plaats na het fruit eten. De leerlingen mogen tijdens de boekjeskring een prentenboek pakken en lezen.

Om een goed beeld te krijgen hoeveel woorden de leerlingen gebruiken, zal er beide thema's een voor- en twee nametingen plaatsvinden. Deze voor- en nametingen zullen plaatsvinden in een apart lokaal, waar alleen de onderzoeker en een leerling aanwezig zijn. De metingen zullen in de ochtend plaatsvinden. Bij deze metingen (bijlage 6) krijgen de leerlingen een aantal afbeeldingen (bijlage 7) te zien. Deze visuele ondersteuning is gekozen bij de geselecteerde woorden (bijlage 5). De meeste geselecteerde woorden zijn te zien op de afbeeldingen, maar niet allemaal. Dit zou een gevolg kunnen hebben op het onderzoek. De woorden, die niet te zien zijn op de afbeeldingen, worden mogelijk niet of minder goed onthouden door de leerlingen.

Tijdens de voor- en nametingen zal er een één-op-één gesprek zijn tussen de onderzoeker en de leerling. Aan de hand van de afbeeldingen zullen er een aantal vragen aan de leerling worden gesteld. De onderzoeker zal volgende vragen stellen zowel tijdens de voor- als tijdens de nameting bij het prentenboek Kikker in de kou:

- Wat zie je op het plaatje?
- Waarom kijkt Kikker zo sip?
- Kan je iets over Eend vertellen?
- Waarom heeft Kikker een deken om zich heen?
- Wie zijn de vrienden van Kikker en wat zijn ze voor hem aan het doen?

De onderzoeker zal volgende vragen stellen zowel tijdens de voor- als tijdens de nameting bij het prentenboek:

- Wat doet de wind?
- Wat zie je op het plaatje?
- Waar zijn de mensen?
- Waarom maken ze de vlieger?
- Wat voor spullen liggen er op de grond bij de vader?
- Waarom heeft de vader de machine gemaakt?

Bij de metingen zal er gemeten worden hoeveel woorden actief door de leerlingen worden gebruikt. Door vragen te stellen aan de leerlingen, worden de leerlingen uitgenodigd om de nieuwe woorden actief te gebruiken. De metingen (bijlage 6) zullen aan de hand van turven worden uitgevoerd (Verhoeven & Vermeer, 2006). Elke keer dat een leerling een woord gebruikt, zal er een streep voor dat woord worden gezet. Door deze manier van meten heeft ook betrekking op de onderzoeksvraag. Er kan zo gekeken worden of de nieuwe woorden aangeleerd zijn en welke ze gebruiken. De data, die wordt verzameld aan de hand van de metingen, zullen worden samengevoegd in een staafdiagram. Zo is te overzien hoeveel woorden elke leerling heeft gebruikt en er is te zien of er een stijging is in het gebruik van de woorden (Verhoeven & Vermeer, 2006).

3.3 Onderzoeksopzet

De onderzoeker zal het innovatieve ontwerp uitvoeren in de klas groep 1/2b van basisschool de Bukehof. Deze groep zal bij het innovatief ontwerp worden verdeeld in twee onderzoeksgroepen: groep 2-groep (2G) en een gemengde groep (GG). De keuze voor een groep 2-groep en een gemengde groep is gemaakt aan de hand van de uitspraken van De Corver, Aarnoutse & Peters (2004). Zij zijn van mening dat het interactief voorlezen vooral voor leerlingen in groep 2 effectief is, omdat het als voorbereiding dient voor het aanvankelijk lezen. Jansman (2014) stelt dat het interactief voorlezen ook goed is voor groep 1 leerlingen, omdat zij hierdoor in contact komen met woorden die zij in het dagelijks leven niet gebruiken. Zij adviseert ook een gemengde groep tijdens het interactief voorlezen, omdat groep 1 leerlingen ook veel nieuwe woorden leren door hun oudere klasgenoten. De groep 2-groep zal bestaan uit acht leerlingen, waarvan zes autochtone en twee allochtone kinderen. Bij de twee allochtone kinderen wordt er thuis geen Nederlands gesproken. De gemengde groep zal uit zeven autochtone leerlingen bestaan. De groep 1 leerlingen zijn gekozen vanuit het DORR-registratiesysteem. Deze drie leerlingen krijgen meer uitdaging dan de andere groep 1 leerlingen.

Gedurende de interventieperiode worden allebei de onderzoeksgroepen (2G,GG) blootgesteld aan de onafhankelijke variabele (X). Deze onafhankelijke variabele is het herhaald aanbieden van woorden, rondom de thema's winter en machines, aan de hand van interactief voorlezen. Vooraf elk thema zal er een voormeting (T1, T2) plaatsvinden. Nadat drie weken zijn verstreken, is een thema afgelopen. Na elk thema zal er een nameting (O1,O2,O3,O4) worden afgenomen. Hierbij wordt gekeken of de leerlingen de geselecteerde woorden actief gebruiken. Om te zien of de woorden zijn blijven hangen, zullen er nog twee nameting zijn. Deze nametingen (O3,O4,O5,O6) vinden plaats drie weken na de laatste nameting. Bij zowel de voormeting als nameting krijgt een leerling een afbeelding uit het verhaal te zien. Aan de leerling worden vragen gesteld over de afbeelding. Dit moet er toe leiden dat de leerling de nieuwe woorden gaat gebruiken tijdens het uitleggen. De leerkracht checkt of de leerling de woorden gebruikt die in de vorige weken zijn geleerd.

Figuur 1: Onderzoeksontwerp

	T1		N1	T2		N2		N3
2G	V1	X	O1	V3	X	O3	X	O5
GG	V2	X	O2	V4	X	O4	X	O6

2G: Groep 2-groep

GG: Gemengde groep

T1: Tijdstip eerste voormeting

T2: Tijdstip tweede voormeting

V1/V2: Voormeting 1

X: Onafhankelijke variabele (Innovatieve oplossing)

V3/V4: Voormeting 2

O1/O2: Tijdstip eerste nameting

O3/O4: Tijdstip tweede nameting

N1: Nameting 1

N2: Nameting 2

N3: Nameting 3

Figuur 2: Tijdschema

Datum	Activiteit
12-01-2017	Voormeting thema winter
12-01-2017	Interactief voorlezen: Kikker in de kou
19-01-2017	Interactief voorlezen: Kikker in de kou
26-01-2017	Interactief voorlezen: Kikker in de kou
02-02-2017	Nameting 1 thema winter
02-02-2018	Voormeting thema machines
09-02-2017	Interactief voorlezen: Wat doet de wind?
16-02-2017	Interactief voorlezen: Wat doet de wind?
23-02-2017	Interactief voorlezen: Wat doet de wind?
23-02-2017	Nameting 1 thema machines + nameting 2 thema winter
16-03-2017	Nameting 2 thema machines

Hoofdstuk 4: Resultaten van het onderzoek

4.1 Uitvoering

Het onderzoek is uitgevoerd zoals beschreven in paragraaf 3.2. Voor de uitvoering heeft er een voormeting plaatsgevonden. Bij deze voormeting was er een één-op-één gesprek tussen de onderzoeker en een leerling. Tijdens de voormeting zijn er vragen gesteld, exact als de vragen beschreven in paragraaf 3.2, aan de leerling. Het aantal gebruikte woorden is opgenomen in de resultaten van de voormeting.

De uitvoering van het onderzoek is volgens het tijdschema in paragraaf 3.3 uitgevoerd. Tijdens het uitvoeren is er gebruik gemaakt van de fases voor het interactief voorlezen (Van Elsäcker, 2006). Voor het lezen, werd de kافت van het prentenboek besproken. Het ging hier voornamelijk over de afbeelding en de titel van het boek. Na dit te hebben besproken, werd het prentenboek voorgelezen. Tussendoor werd het verhaal stopgezet om bepaalde woorden te bespreken. Dit ging voornamelijk over de woorden, die in de voormeting voorkwamen.

Na het voorlezen werden het verhaal besproken aan de hand van pictogrammen (bijlage 3). Na drie weken van uitvoeren van het innovatieve ontwerp, heeft er een nameting plaatsgevonden. Deze nameting is exact hetzelfde uitgevoerd als de voormeting. Hierna is er verder gegaan met het tweede thema. Nadat dit tweede thema was afgelopen, heeft er een tweede nameting van het eerste thema plaatsgevonden. In deze tweede nameting is er gekeken of de woorden van het eerste thema na drie weken nog onthouden zijn. Aansluitend is een eerste nameting van het tweede thema gebeurd. En drie weken later een tweede nameting van het tweede thema.

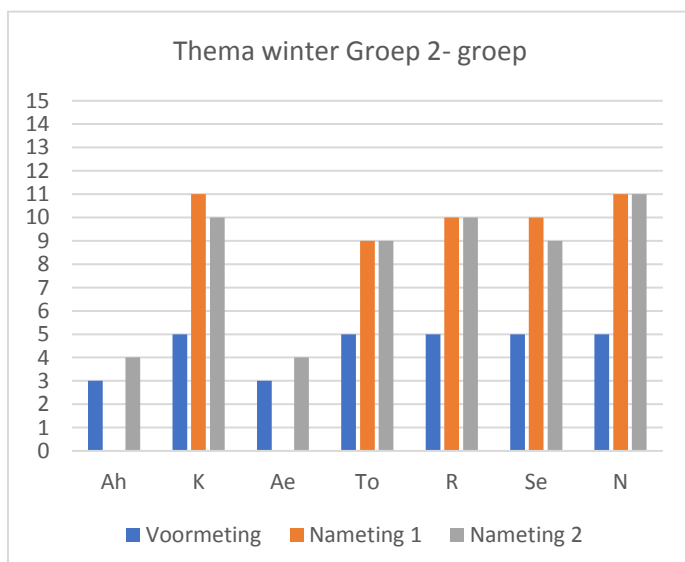
Bij het laatste leesmoment van beide thema's is er gebruik gemaakt van een digitaal prentenboek. Deze keuze is gemaakt, omdat de aandacht bij het tweede leesmoment minder was. De aandacht was duidelijk beter bij het digitale prentenboek. Ook bij het digitale prentenboek werden de woorden op dezelfde manier besproken. Het verhaal werd af en toe onderbroken voor interactieve gesprekken.

Bij de eerste nameting voor het thema winter waren twee leerlingen (Ah en Ae) ziek, waardoor zij niet hebben kunnen deelnemen aan de eerste nameting. Daarom ontbreken hun resultaten in de grafiek. Deze twee leerlingen hebben wel deelgenomen aan de drie leesmomenten van het thema winter en aan de tweede nameting van het thema winter.

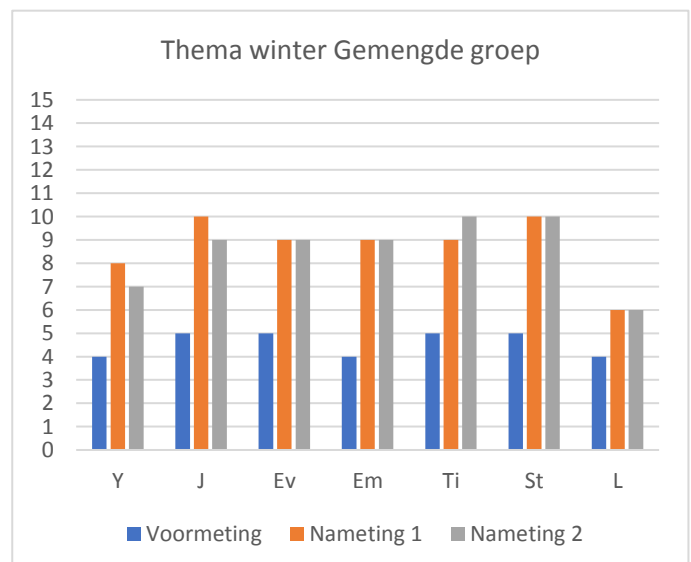
4.2 Resultaten

In paragraaf 3.3 is beschreven dat er twee onderzoeksgroepen zijn, namelijk een groep 2- groep en een gemengde groep. De groep 2-groep bestaat uit zeven leerlingen, die allemaal in groep 2 zitten. Twee van de zeven leerlingen zijn van allochtone afkomst, de rest van autochtone afkomst. Deze twee leerlingen (Ah en Ae) spreken thuis een andere taal. Deze twee leerlingen krijgen twee maal per week NT2-onderwijs. De gemengde groep bestaat ook uit zeven leerlingen, waarvan vier leerlingen in groep 2 en drie leerlingen in groep 1. Deze drie leerlingen (Y, J en Ev) krijgen wat meer uitdaging dan de andere groep 1 leerlingen.

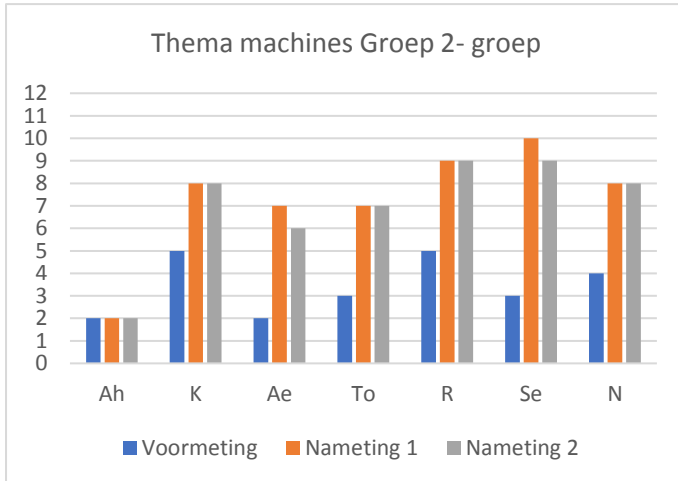
Figuur 3: Resultaten thema winter Groep 2-groep



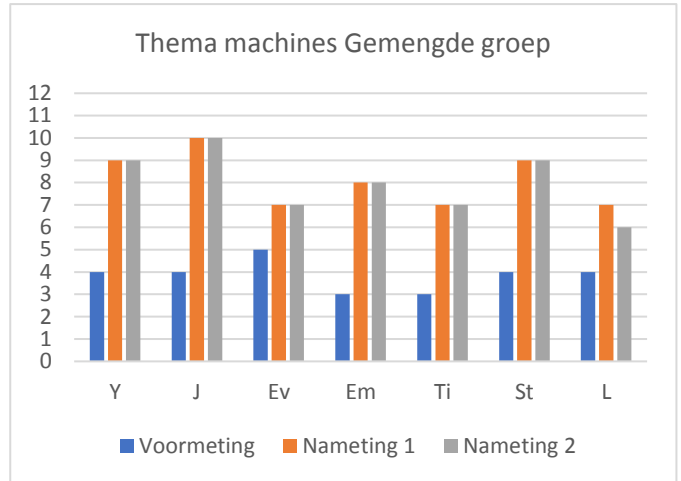
Figuur 4: Resultaten thema winter gemengde groep



Figuur 5: Resultaten thema machines groep 2-groep



Figuur 6: Resultaten thema machines gemengde groep

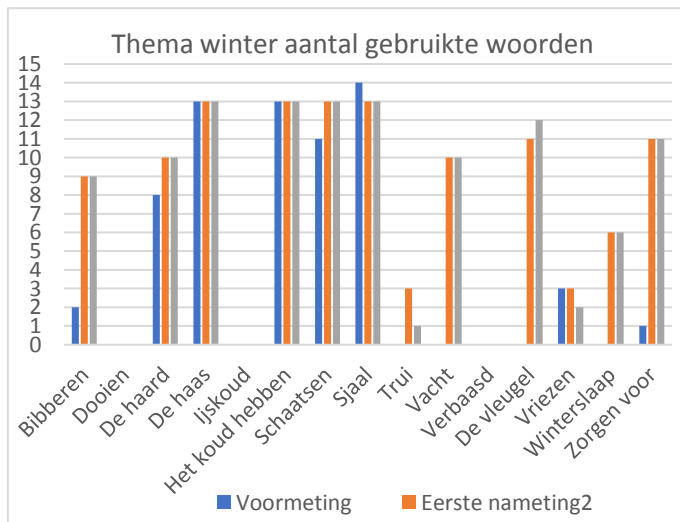


In de figuren 3 t/m 6 zijn de resultaten van de voor- en nametingen te zien. Het gemiddelde aantal woorden, wat gebruikt wordt bij de voormeting bij het thema winter, is vier. Dit gemiddelde is hetzelfde in de groep 2-groep als in de gemengde groep. Bij het thema machines is het gemiddelde aantal gebruikte woorden van de groep 2-groep: drie. Bij de gemengde groep ligt het gemiddelde wat hoger met gemiddeld vier gebruikte woorden. De allochtone leerlingen (Ah en Ae) scoren minder dan de autochtone leerlingen. Voorafgaand aan het innovatieve ontwerp gebruiken zij drie woorden rondom het thema winter en twee woorden bij het thema machines. Hun resultaten zijn lager dan die van de rest van de leerlingen.

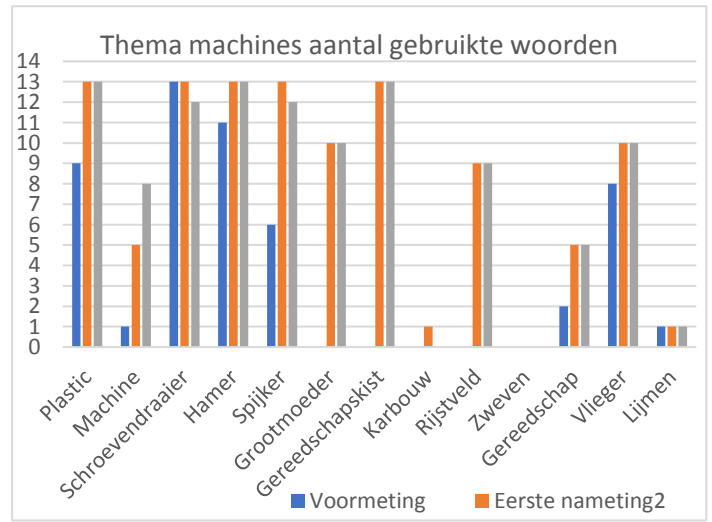
Bij de eerste nameting van beide thema's is het aantal gebruikte woorden bij twaalf van de veertien gestegen in tegenstelling tot de voormeting. Bij het thema winter is er een groei bij zowel de groep 2-groep als de gemengde groep. Het aantal gebruikte woorden bij de groep 2-groep is gestegen van gemiddeld vier naar gemiddeld tien woorden. Bij de gemengde groep is dit gestegen van vier woorden naar acht woorden. Bij het thema machines is er ook groei. Bij de groep 2-groep is het aantal gebruikte woorden van gemiddeld drie naar gemiddeld zeven woorden. Bij de gemengde groep is deze groei wat hoger. De gemengde groep is gestegen van gemiddeld vier woorden naar acht woorden.

Bij de tweede nameting is er gekeken of de woorden na drie weken nog bekend zijn. Bij het thema winter is er bij de groep 2-groep een verschil in het aantal gebruikte woorden aanwezig. Drie van de zeven kinderen kennen nog hetzelfde aantal woorden als de vorige nameting. Twee leerlingen kennen een woord meer en twee leerlingen kennen een woord minder dan bij de nameting. Dit verschil is ook zichtbaar bij de gemengde groep. Vier van de zeven leerlingen kennen nog hetzelfde aantal woord als de vorige nameting. Twee leerlingen kennen een woord minder en een leerling kent een woord meer dan bij de vorige nameting. Bij het thema machines is er ook een verschil in het aantal gebruikte woorden bij zowel de groep 2-groep als de gemengde groep. Bij de groep 2-groep kent vijf van de zeven leerlingen nog hetzelfde aantal woorden en twee leerlingen kennen een woord minder. Bij de gemengde groep gebruiken zes van de zeven leerlingen nog hetzelfde aantal woorden en een leerling gebruikt een woord minder.

Figuur 7: Gebruikte woorden thema winter



Figuur 8: Gebruikte woorden thema machines



In de figuren 7 en 8 is te zien welke woorden door het aantal leerlingen zijn gebruikt tijdens de voor- en nametingen. Uit de figuren is te lezen dat sommige woorden voor het innovatieve ontwerp al gekend waren door de leerlingen. Het gaat hier om de woorden: haas, het koud hebben, sjaal en schroevendraaier. Het valt ook op dat sommige woorden door geen enkele leerling gebruikt werden in zowel de voor- als de twee nametingen. Bij het thema winter zijn dat de woorden ijskoud, dooien en verbaasd. Bij het thema machines is er maar één woord dat door geen enkele leerling is gebruikt en dat is het woord: zweven.

4.3 Beperkingen

In het onderzoek zijn een aantal beperkingen ontdekt. Tijdens het uitvoeren van de voor- en nametingen werd elke leerling apart geroepen. Het nadeel hiervan is dat de leerling uit zijn spel werd gehaald, waardoor ze in een nieuwe situatie komen. De voor- en nametingen waren één-op-één gesprekken tussen de onderzoeker en de leerling. Deze metingen hebben in een apart lokaal plaatsgevonden, waar alleen de onderzoeker en de leerling waren. Mogelijk hebben deze omstandigheden invloed gehad op de leerlingen.

In deze situatie gebruikten de leerlingen de woorden, maar door deze manier van meten is het niet mogelijk om te bepalen of de leerlingen de woorden ook in andere dagelijkse situaties gebruikten. De woorden zijn aangeboden door middel van een verhaal. Er is geen rekening mee gehouden of de woorden ook in andere activiteiten van het thema terugkwamen en wat de invloed daarvan was.

Een andere beperking betreft de leerling Ah. Ah is sinds anderhalf jaar in Nederland. Hij krijgt tweemaal per week NT2-onderwijs om zijn Nederlands te verbeteren. Zijn grote taalachterstand kan ook het onderzoek en de meting beïnvloeden. De onderzoeker heeft tijdens de meting gevraagd of Ah de vragen begreep. Bij sommige vragen gaf Ah aan dat hij ze niet begreep. De onderzoeker heeft daarna geprobeerd om de vragen anders te formuleren om te zorgen dat Ah ze wel begreep. Dit kan van invloed zijn op zijn resultaten van de voor- en nametingen.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

De onderzoeksvraag voor dit onderzoek is als volgt: Wordt de actieve woordenschat bij kinderen van groep 1/2 vergroot door nieuwe woorden aan te bieden aan de hand van interactief voorlezen? De onderzoeksvraag is gevormd aan de hand van de uitspraken van Gosen (2012). Gosen stelt dat tijdens het voorlezen er woorden in grammaticaal goede zinnen en teksten voorkomen. Hierdoor wordt de woordkennis gestimuleerd en leidt dit uiteindelijk tot goed woordgebruik. Tijdens de gesprekken van de nameting was te horen dat de leerlingen de nieuwe woorden zelf gebruiken naar aanleiding van de vragen van de leraar bij het verhaal. De actieve woordenschat is bij beide thema's duidelijk vergroot. Uit de resultaten van hoofdstuk 4 wordt de theorie van Gosen (2012) bevestigd. Het antwoord op de onderzoeksvraag luidt: door herhaald interactief voorlezen werd de actieve woordenschat van deze jonge kinderen vergroot. Tevens is er onderzocht of de aangeleerde woorden na drie weken nog steeds tot de actieve woordenschat behoorden. Uit de resultaten is te zien dat de woorden na drie weken nog steeds herkenbaar zijn en gebruikt worden door de leerlingen. Ook na drie weken is in beide groepen de actieve woordenschat verbeterd en ongeveer op hetzelfde peil van de eerste nameting gebleven.

Tijdens de uitvoering van het innovatieve ontwerp is er gebruik gemaakt van twee onderzoeksgroepen: een groep 2-groep en een gemengde groep. Wat valt op als we de scores bekijken van de twee onderzoeksgroepen apart?

De groep 2-groep bestond uit zeven leerlingen, bestaande uit vijf autochtone en twee allochtone leerlingen. Uit de figuren 3 t/m 6 is te zien er een verschil is tussen de twee allochtone leerlingen Ah en Ae. Zij hebben alle twee dezelfde beginsituatie: thuis spreken zij een andere taal en krijgen allebei tweemaal in de week extra NT2-onderwijs. Toch is de groei bij Ah minder dan bij Ae. Dit is te verklaren, omdat Ah sinds anderhalf jaar in Nederland is. Hij heeft een beperktere woordenschat dan Ae, die in Nederland geboren is en oudere broers en zussen heeft.

De gemengde groep bestond ook uit zeven leerlingen, bestaande uit vier groep 2 leerlingen en drie groep 1 leerlingen. De drie groep 1 leerlingen zijn gekozen, omdat zij tijdens de werktijd uitdagende activiteiten aangeboden krijgen. Zij zijn dus geen "gemiddelde" groep 1 leerling. Opmerkelijk is dat hun scores hoger zijn dan die van sommige oudere kleuters. Jansman (2014) stelde dat het interactief voorlezen ook goed voor de woordenschat van groep 1 is. Volgens Jansman komt de groep 1 leerlingen in contact met woorden die zij in het dagelijkse leven niet gebruiken. Doordat zijzelf en hun oudere klasgenoten bezig zijn met vertellen en discussiëren, slaan zij woorden op die hun klasgenoten gebruiken. Dit is ook terug te zien in de resultaten. Uit de figuren 3 t/m 6 is te zien dat de drie leerlingen van groep 1 (Y, J en Ev) maken dezelfde groei door als de groep 2 leerlingen. Een leerling (J) scoort soms beter dan leerlingen van groep 2.

5.2 Discussie

Bij het onderzoek zijn er een aantal kanttekeningen te plaatsen. In hoofdstuk 4 is er vastgesteld dat bepaalde woorden door alle leerlingen en bepaalde woorden door geen enkele leerling werden gebruikt. Een voorbeeld hiervan is het woord 'karbouw'. Het woord is tijdens de eerste nameting door één leerling gebruikt, maar tijdens de voor- en tweede nameting door geen enkele leerling. Het woord karbouw komt in het dagelijkse taalgebruik niet voor in de leefwereld van deze kinderen. Dat kan een rol hebben gespeeld.

Het is opvallend dat bepaalde woorden die waarschijnlijk wel meer gebruikt of gehoord worden in de leefwereld van de kleuters, zoals trui en ijskoud, ook weinig gebruikt werden tijdens de metingen. De woorden zijn geselecteerd op basis van de visuele ondersteuning van de prentenboeken. Dit kan tot de vraag leiden of de visuele ondersteuning wel goed was gekozen. Als er andere duidelijkere afbeeldingen gekozen waren, zouden deze weinig scorende woorden dan wel goed scoren?

Tijdens het uitvoeren van het onderzoek is er door de onderzoeker veel aandacht gespendeerd aan het stellen van vragen om te zorgen voor interactie. Om te kijken of de leerlingen de geselecteerde woorden actief konden gebruiken, zijn er tijdens de voorleesmomenten en metingen vragen aan de leerlingen gesteld. De vragen

werden opgesteld aan de hand van de indeling van Vernooy (2008). De gestelde vragen moesten de leerlingen uitlokken om de geselecteerde woorden actief te gebruiken. In figuur 7 en 8 is te zien dat sommige woorden door geen enkele leerling werden gebruikt. Dat roept de vraag op of de vragen van de onderzoeker een oorzaak kunnen zijn. Het is mogelijk dat sommige gestelde vragen ervoor zorgden dat bepaalde woorden wel en bepaalde woorden niet werden gebruikt.

Bij de samenstelling van beide onderzoeksgroepen kunnen er tevens kanttekeningen worden geplaatst. De drie leerlingen uit groep 1 staan niet model voor het gemiddelde groep 1 leerling. Deze drie leerlingen krijgen dagelijks uitdagend activiteiten. Er kunnen dus geen uitspraken gedaan worden over de 'gemiddelde' groep 1 leerling. Hetzelfde geldt voor de twee allochtone leerlingen (Ah en Ae). Deze twee leerlingen staan niet model voor alle allochtone leerlingen.

Bij beide onderzoeksgroepen moet er rekening worden gehouden met de beperkte grootte van de onderzoeksgroepen. In de figuren 3 t/m 6 is te zien dat de actieve woordenschat van beide onderzoeksgroepen is gegroeid. Omdat de onderzoeksgroepen zo klein zijn, staan zij niet model voor alle kleuters. Het innovatieve ontwerp heeft gewerkt voor deze groepen, maar geldt dat ook voor alle kleuters?

Het onderzoek om de woordenschat te verbeteren is uitgevoerd vanuit één context, namelijk het interactief voorlezen. Maar dit wil niet zeggen dat deze context de enige factor is, waardoor de actieve woordenschat is gegroeid. Tijdens het uitvoeren van het onderzoek is er in de klas meer gedaan omtrent de twee thema's. In het lokaal is een thematafel aanwezig, waar verschillende voorwerpen liggen omtrent het thema. Er zijn ook kringactiviteiten uitgevoerd vanuit de twee thema's. Het is dus mogelijk dat deze andere factoren ook een rol hebben gespeeld bij het vergroten van de actieve woordenschat. Omdat dit onderzoek maar vanuit één context is uitgevoerd, is het onmogelijk om dit vast te stellen.

5.3 Aanbevelingen

In paragraaf 5.2 is er gesproken over de grootte van de onderzoeksgroepen. De twee onderzoeksgroepen waren klein en hierdoor kan er niet met zekerheid worden gezegd of interactief voorlezen werkt voor alle kleuters. Een advies voor het vervolgonderzoek is dan ook om het onderzoek uit te voeren in meerdere kleuterklassen, om te zien of dezelfde groei zichtbaar is als in dit onderzoek.

In het onderzoek is er de nadruk gelegd op het stellen van vragen tijdens het interactief voorlezen en de metingen. De vragen, die tijdens het uitvoeren en de metingen zijn gesteld, zijn gemaakt aan de hand van de indeling van Vernooy (2008). Vernooy (2008) stelt dat de leerkracht tijdens het interactief voorlezen het beste kort-antwoordvragen en lang-antwoordvragen kan stellen. In paragraaf 5.2 is er gediscussieerd over het stellen van de juiste vragen tijdens het interactief voorlezen. Voor een vervolgonderzoek is het belangrijk om voorafgaand richtlijnen te maken voor het stellen van goede vragen. Deze vragen moeten er voor zorgen dat alle geselecteerde woorden actief worden gebruikt door de leerlingen.

Voor een vervolgonderzoek is het belangrijk om te kijken vanuit welke context het onderzoek wordt uitgevoerd. In paragraaf 5.2 is er aangegeven dat er misschien meerdere contexten van invloed zijn op het vergroten van de actieve woordenschat. Voor een vervolgonderzoek is het advies om vanuit meerdere contexten te kijken of zij invloed hebben in het vergroten van de actieve woordenschat. Een van deze contexten is volgens Kienstra (2013) en Cöp (2016) een rijke leeromgeving voor de leerlingen. Kienstra (2013) en Cöp (2016) stellen dat deze omgeving zo rijk moet ingericht zijn dat kinderen veel met mondelinge en schriftelijke taal in aanraking komen, waardoor ze op ongedwongen wijze in contact kunnen komen met veel woorden.

Tijdens dit onderzoek naar de invloed van het interactief voorlezen zijn de prentenboeken en de geselecteerde woorden gekozen vanuit het huidige thema. Ook bij een vervolgonderzoek is verstandig om de woorden te verbinden aan een thema. Volgens Janssen (1990) is het cruciaal om bij kleuters aan te sluiten op de leefwereld van de leerlingen. Zo wordt er gebruik gemaakt van de nieuwsgierigheid van de kleuter om de wereld om hen heen te ontdekken.

Literatuurlijst

- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992, Winter). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 14–18, 45–47. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354 489)
- Bacchini, S. (2012). *Eerste hulp bij tweede taal; Experimentele studies naar woordenschatdidactiek voor jonge tweede-taalverwervers*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Beck, I., McKeown, M., & Omanson, R. (2002). The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. *The nature of vocabulary acquisition*, 147-165.
- Berenst, J., Kwant, L. P., & de Gloppe, C. M. (2007). Leerzame gesprekken? Interacties met kleuters tijdens voorleessessies (Instructive conversations? Interaction with kindergartners in read aloud sessions). *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen (TTWiA)*, 78(2), 85 - 94.
- Biemiller A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. In Baumann J., Kame'enui E. (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28–40). New York: Guilford.
- Bok, A. d. (2000). *Woordenschatontwikkeling*. Heeswijk-Dinther: ESSTEDE bv.
- Bosma, M, Van Gemmert, L. (2012). Het effect van interactief voorlezen en executieve functies op de ontwikkeling van taalbegrip bij kinderen van 2,5 tot 4 jaar. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Brouwer, T. (2011). *Woordenschatonderwijs 2.0*. Tijdschrift Taal, 2, 14-17.
- Bus, A.G., K.G. Henseler & E. Klatter (1991): Lezen en schrijven in de onderbouw: praktische implicaties van het onderzoek naar 'emergent literacy'. Amersfoort: C.P.S.
- Bukehof (2016) Schoolplan 2015-2019. Geraadpleegd op 25 oktober 2016, via <http://www.bukehof.nl/wp-content/uploads/2016/09/Schoolplan2015-2019.pdf>.
- Cöp, J. (z.j.). Wat maakt woordenschatlessen effectiever? Geraadpleegd op 25 augustus 2016, via <http://www.wij-leren.nl/woordenschat-les.php>.
- Damhuis, C., Segers, E., & Verhoeven, L. (2013). Optimale stimulering van woordenschat: de breedte én de diepte. *De Wereld van Het Jonge Kind*, 16-18.
- Doyle, B. G., & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 554-564.
- De With, T., Visser, M., Puper, H. (2013). *Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Elsäcker, W. van der, A. van der Beek, J. Hillen, & S. Peters. (2006): *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum.
- Emmelot, Y.W., E. van Schooten & Y. Timman. (2001). Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 610).
- Ford-Connors, E. & Paratore, J.R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research*, 85 (1), 50-91.
- Gillis, S., & Schaerlaekens, A. (2000). *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Gosen, M. (2012). Tracing learning in interaction; An analysis of shared reading of picture books at kindergarden. Groningen: Rijksuniversiteit. Groningen.

- Goorhuis, S. (2014) Interactief voorlezen onder de loep. Geraadpleegd op 25-08-2016, via <http://wilen.nl/interactief-voorlezen.php>.
- Helms-Lorenz, M., & Jong-Heeringa, J. L. D. (2006). Ontwikkelingsgericht Woordenschatonderwijs: De implementatie en effecten bij Marokkaanse kleuters. s.n.
- Huizinga, H. (2005). Taal & didactiek. Woordenschat. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Huizinga, H. Robbe, R. (2013). Basiskennis Taalonderwijs. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Jansman, M. (2014). Woordenschat; een onderzoek naar het begeleidingstraject van het interactief voorlezen in groep 1/2.Zwolle: Katholieke Pabo Zwolle.
- Jansman, M (2015). Interactief voorlezen: Kinderen vertellen zelf het verhaal. Geraadpleegd op 25-08-2016, via www.kpz.nl/assets/MLI-Artikelen/HJK-artikel-Mirthe-Jansman-februari-2015.pdf.
- Janssen-Vos, F., Schiferli, T. & Vink, H. (1990). Thema's en projecten. Assen: Uitgeverij Van Gorcum
- Kienstra, M., Woordenschatontwikkeling, Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 2003, eerste druk.
- Van der Linden,E. (2016) Interactief voorlezen met baby's, dreumesen, peuters en kleuters. Drunen: Delubas.
- Milburn, T.F.(2011) The Efficacy of a Professional Development Program to Enhance Preschool.Educators' Ability to Facilitate Conversation During Shared Book Reading. Toronto: University of Toronto department of speech language pathology.
- Paus, H. (red.); Bacchini, S.; Dekkers, R.; Hofstede, D.; Markesteijn, C.; Meijer, H.; Pullens, Th. (2014). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- SLO. (2006). *Kerdoelen Nederlands*. Geraadpleegd op 25-08-2016, via <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L12.html>.
- SLO (2016). Doorgaan met taal en voorlezen.Geraadpleegd op 25-08-2016, via [http://www.slo.nl/primair/publicaties/DMT/00003/Doorgaan met taal voorlezen en vertellen roc4.pdf/](http://www.slo.nl/primair/publicaties/DMT/00003/Doorgaan_met_taal_voorlezen_en_vertellen_roc4.pdf/)
- Stanovich, Keith E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407.
- Van Nulft, D., & Verhallen, M. (2010). Met woorden in de weer.Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Schooten, E., & Slegers, P. (2009). Onderzoek naar de effectiviteit van VVE- en peuterspeelzalen in Oosterhout en Den Bosch. (SCO-rapport; Nr. 813). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verhallen, S. en Verhallen, M. (1994). Woorden leren, woorden onderwijzen. Amersfoort: CPS.
- Verhallen, M. (2009). Meer en beter woorden leren. Geraadpleegd op 25-08-2016, via http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV058_01.pdf.
- Verhallen, M. (2010). Bouw aan woordenschat. *Tijdschrift Prima*, 23, 22-25.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen, Cito B.V. Arnhem. Gevonden op 16 oktober 2016 op <http://www.toetswijzer.nl/html/tg/10.pdf>
- Vernooy, K. (2008). Een goede woordenschat. Utrecht: Taalpilots onderwijsachterstanden.
- Vernooy, K. d. (2011). *Een goede woordenschat. De basis voor een goede schoolloopbaan*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl

Bijslagen

Bijlage 1

Interview directeur

1. Hoe staat het met de woordenschat op basisschool de Bukehof?

De woordenschat op BS de Bukehof is in elk groep een probleem. De leerlingen scoren slecht op dit onderdeel bij de CITO. Het probleem begint al in de kleuterklas. Leerlingen komen op school met een matige woordenkennis. De woordenschatvorming van kleuters verloopt traag. Het gevolg hiervan is dat de leerlingen belangrijke woorden missen en hierdoor blijft hun woordenkennis beperkt. Wat ook zichtbaar is in groep 3 en de bovenbouw is dat op langere termijn leerlingen problemen krijgen met het aanvankelijk lezen en uiteindelijk het begrijpend lezen. Als het begrijpend lezen niet goed is ontwikkeld, heeft dit grote gevolgen voor de kennisverwerving.

Dit heeft ook gevolgen voor de leerkrachten van de Bukehof. De leerkrachten merken dat de woordenkennis van de leerlingen beperkt is. Hierdoor moeten de leerkrachten hun instructie ook veranderen. Elk kind zit op een ander niveau, waardoor de leerkracht op verschillende instructieniveaus moet lesgeven.

2. Wat zou de oorzaak kunnen zijn dat dit een probleem is geworden?

Ik denk dat de leerling populatie ook een aandeel heeft in de beperkte woordenschat. De school is gevestigd in een wijk met veel grote gezinnen. Veel leerlingen komen van gezinnen, waarbij een of beide ouders niet hoog zijn opgeleid.

3. Wat doet de school er nu aan om dit probleem te verbeteren?

Wij hebben dit ook meegenomen in het schoolplan. Wij hebben een werkgroep opgericht om aan dit probleem te werken.

Vragenlijst kleuterjuffen

1. Wat is de woordenschat bij kleuters en hoe wordt hij aangeboden?

Wij zien de woordenschat bij kleuters voornamelijk het spelenderwijs nieuwe woorden leren. Dit proberen wij door bijvoorbeeld woordvelden te maken aan het begin van een thema.

2. Wat voor woorden bieden jullie aan?

Wij proberen woorden aan te bieden die aansluiten op het huidige thema. Voorheen deden wij dit met woordkaarten. Aan het begin van het thema werd getoetst of de leerlingen de woorden kenden. De leerlingen kregen de woordkaart te zien en zij moesten benoemen wat ze op de woordkaart zagen. De leerlingen, die hier slecht scoorden, kregen extra aandacht bij het aanleren van de woorden. Dit werd gedaan aan de hand van de woordkaarten. Nadat het thema was afgelopen, werden de leerlingen opnieuw getoetst. Hierna werd er eigenlijk vrij weinig met de geleerde woorden gedaan. De leerkrachten zijn nu van mening dat ze de woorden, na ongeveer drie maanden, nog een keer hadden moeten checken om te zien of de woordenschat verbeterd is.

3. Wordt de woordenschat getoetst?

Dit hebben wij voorheen de woordenschat getoetst door CPS-toetsen. Hiermee zijn we uiteindelijk mee gestopt. We merkten dat kinderen op elke vraag 'ja' konden antwoorden en alsnog een voldoende konden halen.

4. Wat voor problemen zien jullie bij de leerlingen?

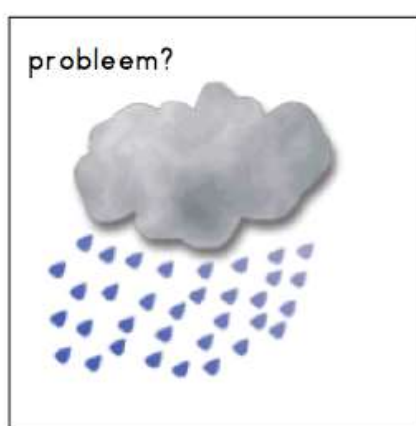
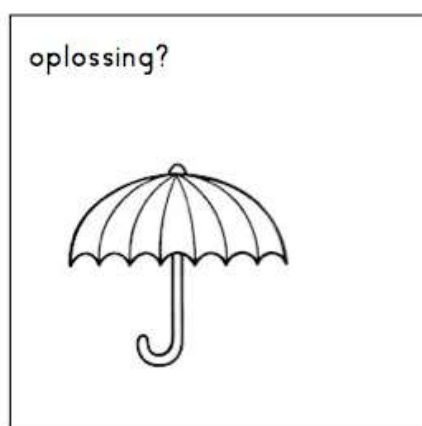
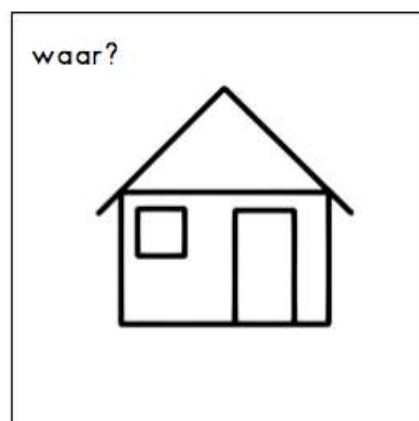
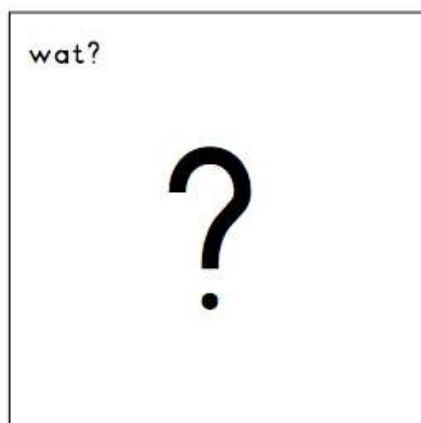
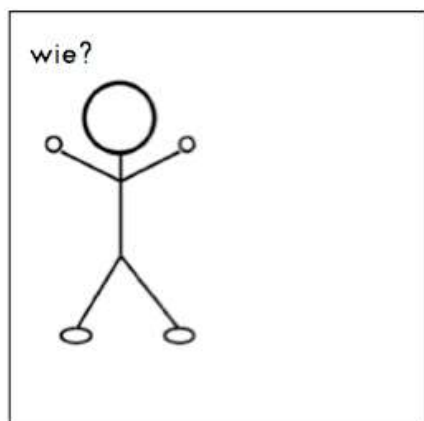
Ze kunnen zich soms moeilijk uitten en tijdens het werken zien wij dat ze sommige dingen niet begrijpen, omdat ze sommige woorden niet kennen.

5. Waar lopen jullie als leerkrachten tegenaan met woordenschat?

Wij vinden het nog erg lastig om te meten hoever de woordenschat van een kind is.

6. Wat zien jullie als verbeterpunten qua woordenschat?

Voornamelijk wat verbeterpunten voor de methode, Kleuterplein ,die wij gebruiken



Winter

Woordenlijst

Deze woorden vormen de basis van dit thema. In verhalen en/of woordenschatactiviteiten hebben ze een plaats gekregen.

de ambulance	klappertanden	de schaats
de behandeltafel	de kop	schaatsen
de bek	het koud hebben	schatten
beschermen	de kraal	de schuur
beven	kraken	de sirene
bezorgd	krijzen	de sjaal
blibberen	de lantaarnpaal	de slee
bovenaan	de mand	sleeën
brommen	de medicijnen	de sloot
buitelen	meer	de snavel
de chauffeur	meeste	de sneeuwschuiver
daarin	de meeuw	de staart
de deken	de merel	staren
de dierenambulance	minder	de sruik
de dierenarts	minste	de teugels
de dierenverzorger	de mus	trippelen
doeien	de muts	de trui
de duif	neerkomen	de vacht
de EHBO-kist	het net	de vensterbank
eraf	onderaan	verbaasd
erbij	ondersteboven	het verband
de etensbak	ontsnappen	verjagen
fladderen	opgelucht	de vleugel
het gaas (afraftering)	de paniek	de voederbak
gemak, op zijn -	pikken	de vogelkooi
de haard	de poot	de voorpoot
de haas	pret	vriezen
de halsband	het prikkeldraad	vrolijk
de hamster	raken	waarin
de handschoen	de regenpijp	waarschijnlijk
het hek	de reiger	de winterslaap
de hondenriem	het riet	het zadel
ijskoud	ritselen	zorgen voor
in het rond	de röntgenfoto	het zwaailicht
de jas	samen	

Woordenlijst

Deze woorden vormen de basis van dit thema. In verhalen en/of woordenschatactiviteiten hebben ze een plaats gekregen.

aanzetten	het karwei	de schets
het apparaat	de krat	de schok
de bak	krom	de schroef
de bankschroef	het lawaai	de schroevendraaier
de batterij	lijmen	schuin
bewaren	de lopende band	schuren
de beweging	de machine	het schuurpapier
bonzen	maken (repareren)	sjokken
de boor	meten	sjouwen
de bout	de moer	sloffen
brommen	de motor	het snoer
de cirkelzaag	de mus	de spijker
de combinatietang	nogal	de steeksleutel
het deksel	nul	de stekker
de dijk	onhoorbaar	stevig (solide)
de doos	oppassen	het stopcontact
de duimstok	de pijp (de buis)	de stroom
de echo	plastic	de tang
de EHBO-doos	ploffen	tien
de galm	de plug	de uitgang
het gereedschap	precies	de uitvinder
de gereedschapskist	het probleem	vanzelf
grijpen	recht	vastdraaien
de grootmoeder	regelen	vastzitten
de hamer	het rijstveld	de veiligheidsbril
honderd	de robot	vierkant
de ingang	de rolmaat	vlieger
jammeren	rukken	de waterpomptang
juichen	de schakelaar	de zaag
de karbouw	het scharnier	zweven

Bijlage 5

Woorden thema winter:

- Bibberen
- Dooien
- De haard
- De haas
- Ijskoud
- Het koud hebben
- Schaatsen
- Sjaal
- Trui
- Vacht
- Verbaasd
- De vleugel
- Vriezen
- Winterslaap
- Zorgen voor

Woorden thema machines:

- Plastic
- Machine
- Schroevendraaier
- Hamer
- Spijker
- Grootmoeder
- Gereedschapskist
- Karbouw
- Rijstveld
- Zweven
- Gereedschap
- Vlieger
- Lijmen

Bijlage 6

Meting thema winter

Naam leerling:

Groep:

- Bibberen:
- Dooien:
- De haard:
- De haas:
- Ijskoud:
- Het koud hebben:
- Schaatsen:
- Sjaal:
- Trui:
- Vacht:
- Verbaasd:
- De vleugel:
- Vriezen:
- Winterslaap:
- Zorgen voor:

Meting thema machines

Naam leerling:

Groep:

Woorden thema machines:

- Plastic:
- Machine:
- Schroevendraaier:
- Hamer:
- Spijker:
- Grootmoeder:
- Gereedschapskist:
- Karbouw:
- Rijstveld:
- Zweven:
- Gereedschap:
- Vlieger:
- Lijmen:

Bijlage 7

Thema winter afbeeldingen: Kikker in de kou





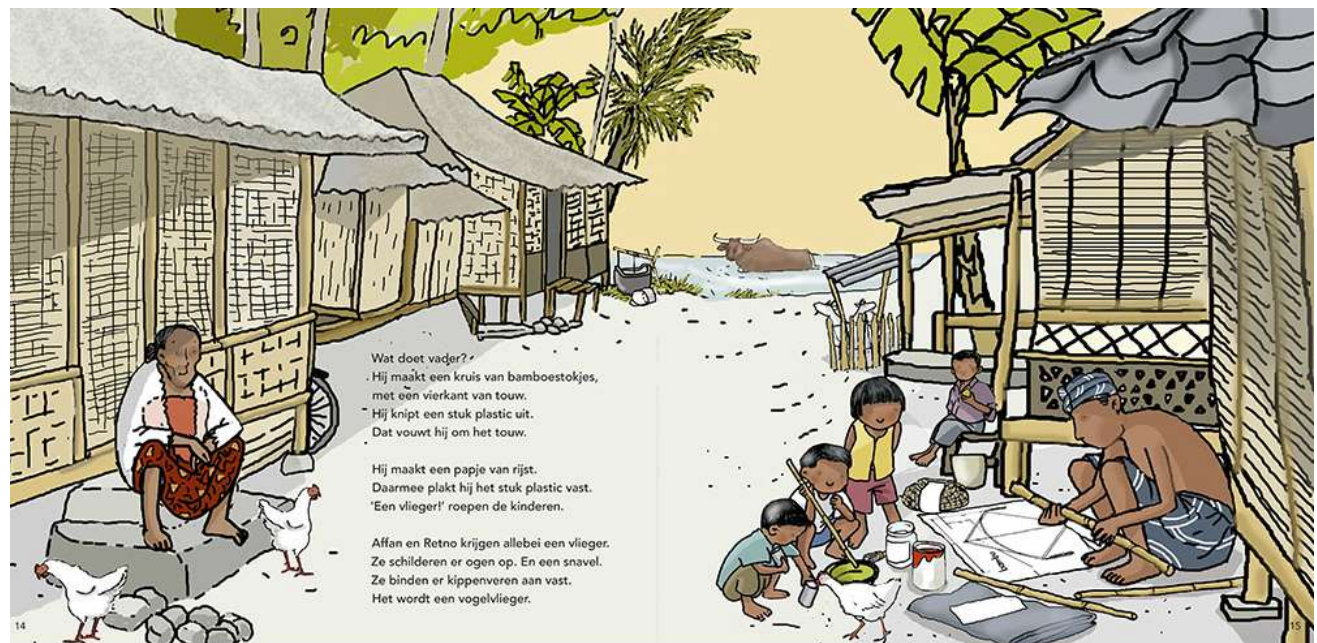
Thema machines afbeeldingen: Wat doet de wind?



Vader is aan het ploegen.
Het is zwaar werk, maar karbouwen zijn sterk.
En ze houden van modder.

Moeder poot jonge plantjes in de grond,
samen met de andere vrouwen.
Tot hun enkels staan ze in de modder.
Rijstplantjes moeten in het water staan,
anders willen ze niet groeien.

"We gaan zo naar huis," zegt moeder.
'Ik ben bijna klaar.'



Wat doet vader?
Hij maakt een kruis van bamboestokjes,
met een vierkant van touw.
Hij knipt een stuk plastic uit.
Dat vouwt hij om het touw.

Hij maakt een papje van rijst.
Daarmee plakt hij het stuk plastic vast.
'Een vlieger!' roepen de kinderen.

Affan en Retno krijgen allebei een vlieger.
Ze schilderen er ogen op. En een snavel.
Ze binden er kippenveren aan vast.
Het wordt een vogelvlieger.

PRAKTIJKONDERZOEK SCHOOLONTWIKKELING (pos) - Pabo 4 (vt) 2016 -2017 GO- verklaring
--

Naam student: Joost van der Sanden

Werktitel onderzoek: woordenschat en interactief voorlezen

Deze verklaring van de kernopgave / beroepstaak POS (Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling) wordt ingevuld en ondertekend door je onderzoeksbegeleider. Het is de bedoeling dat hiermee een go/no go wordt uitgesproken. Je neemt deze verklaring op in je onderzoeksrapportage

Go: betekent dat de student kan beginnen met het uitvoeren in de praktijk van het ontwerp.

No go: betekent dat de student niet kan beginnen aan het uitvoeren in de praktijk.

Vooraf:

Om aan de uitvoering van je onderzoek te kunnen beginnen is het van belang dat de voorbereidingen degelijk zijn uitgevoerd. Dat betekent niet dat alle onderdelen al hun definitieve vorm hoeven te hebben, maar je begeleider moet vertrouwen in hebben in een succesvolle uitvoering. Het mag niet zo zijn dat je bij de uitvoering tegen allerlei problemen gaat aanlopen die je mogelijk tevoren al had kunnen zien bij een goede voorbereiding.

Het gaat om de volgende onderdelen:

Onderdeel	De begeleider heeft vertrouwen in je voorbereiding:	Eventuele opmerkingen en aandachtspunten
situatieschets	Ja	Globaal heb je een lijn uitgetekend van situatieschets tot conceptueel model. Als je elk onderdeel van het onderzoek zorgvuldig uitwerkt, kan je het uitvoeren.
verwerkte literatuur	Ja	
conceptueel model	Ja	
ontwerp		
onderzoeksopzet		

Bovenstaande uitspraken leidt tot een: GO

* Indien er sprake is van een NO GO kan de student niet beginnen met het uitvoeren van het ontwerp.

Ondertekening door de onderzoeksbegeleider:

Datum: 4 november 2016

ing: Patrick van Lommel



Handtekening:

Naam LIO-student: Joost van der Sanden

Verklaring over gerealiseerde presentaties:

	Handtekening	Eventueel (kort) commentaar
presentatie 1 oktober 2016		
presentatie 2 januari 2017		
presentatie 3 april 2017		