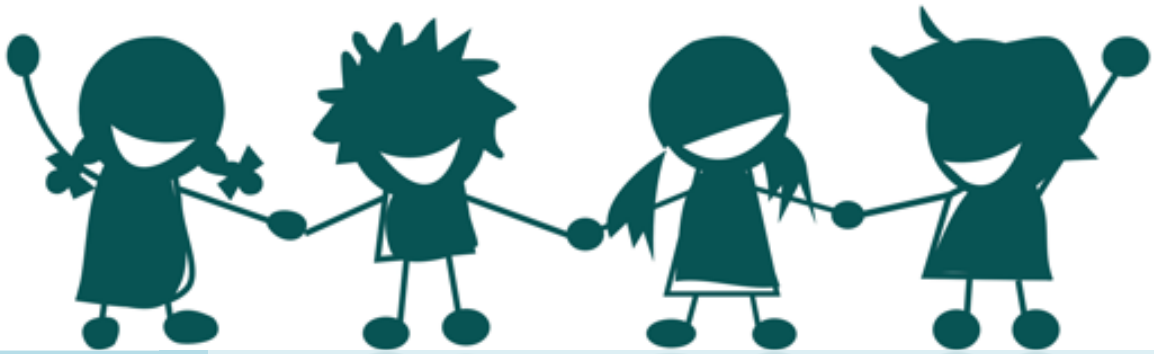


CHRISTELIJKE HOGESCHOOL EDE

MET WOORDEN AAN DE (HER)HAAL

Een onderzoek naar het effect van zelfstandig consolideren in een samenwerkingsvorm op het woordenschatniveau van groep 4/5 en 7

Naam: Lisanne Pouwels
Studentnummer: 100258
Klas: L4a-KAS

Afstudeeronderzoek voor de opleiding
Leerkracht Basisonderwijs
Begeleid door: Annelize van Tilburg

28 maart 2013

Inhoudsopgave

Voorwoord ... 3
Hoofdstuk 1 - Inleiding ... 4
Hoofdstuk 2 - Woordenschatontwikkeling ... 5
2.1 Mondelinge taalontwikkeling en woordenschatontwikkeling ... 5
2.2 Woorden leren ... 7
2.3 Theorieën op het verwerven van taal ... 9
2.4 Taalaanbod ... 10
2.5 Kenmerken van het taalaanbod ... 11
Hoofdstuk 3 - Woordenschatonderwijs ... 13
3.1 Woordenschatonderwijs: Belangrijk? ... 13
3.2 Woordenschat uitbreiden ... 14
3.3 Woorden selecteren ... 14
3.4 Woordenschatdidactiek - De viertakt volgens Marianne Verhallen ... 15
3.5 Woordenschatdidactiek - Zesstappenaanpak van Marzano ... 18
3.6 Verhallen, Marzano en het consolideren van de woorden ... 20
Hoofdstuk 4 - Zelfstandig consolideren ... 22
4.1 Omgaan met verschillen ... 22
4.2 Consolideren ... 23
4.3 De leerkracht en het zelfstandig consolideren ... 24
4.4 Werkvormen om zelfstandig te consolideren ... 25
Hoofdstuk 5 - Het huidige woordenschatonderwijs ... 27
5.1 Wat is er gedaan en wat wordt er gedaan? ... 27
5.2 Wat zijn de verbeterpunten? ... 29
5.3 LIO-scholen ... 30
Hoofdstuk 6 - Conclusie vanuit de theorie ... 32
Hoofdstuk 7 - Onderzoeksopzet ... 33
7.1 Woordselectie ... 33
7.2 Het experiment ... 34
7.3 Aanpak ... 36
Hoofdstuk 8 - Onderzoeksresultaten ... 38
8.1 Hypothese ... 38
8.2 Statistische verwerking ... 38
8.3 Resultaten ... 38
Hoofdstuk 9 - Conclusie ... 50
Discussie ... 51
Aanbevelingen ... 52
Samenvatting ... 53
Bibliografie ... 54
Bijlagen ... 57

Bijlage 1 - Themawoorden groep 4 57
Bijlage 2 - Themawoorden groep 5 58
Bijlage 3 - Woordenschattoets en antwoordmodel groep 4 59
Bijlage 4 - Woordenschattoets en antwoordmodel groep 5 67
Bijlage 5 - Woordenschatles 75
Bijlage 6 - Klassikale consolideerwerkvormen 77
Bijlage 7 - Zelfstandig consolideerwerkvormen 79
Bijlage 8 - Woordportfolio 83
Bijlage 9 - Overzicht scores voor- en nameting 85

Voorwoord

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

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

Bunschoten, 26 maart 2013

Jolanda Heek
Lisanne Pouwels

Hoofdstuk 1 - Inleiding

Zelfstandig consolideren van de woordenschat; daarover gaat dit afstudeeronderzoek.
Het thema woordenschat wilde ik graag als onderwerp voor mijn onderzoek, omdat ik het een interessant onderwerp vind. Ik wilde er graag meer over lezen, leren en het woordenschatonderwijs uitvoeren in de praktijk, omdat ik nog niet veel van het onderwerp af wist. Door mij te verdiepen in dit onderwerp hoop ik mij verder te ontwikkelen als leerkracht op het gebied van taal, zodat ik de kinderen nog beter kan begeleiden bij het ontwikkelen van de woordenschat. Verder vindt de LIO-school het interessant dat ik mij verdiep in het woordenschatonderwijs, omdat zij ook geïnteresseerd zijn in het onderwerp en de komende jaren aan het woordenschatonderwijs gaan werken.

In het theoriegedeelte wordt onderzoek gedaan naar hoe de leerlingen zelfstandig, in samenwerkingsvorm, de woorden extra kunnen consolideren. Om hierachter te komen is er theoretisch onderzoek gedaan naar de taal- en woordenschatontwikkeling bij kinderen. Bij schoolgaande kinderen is de taalontwikkeling op het niveau van volwassenen. Een groot verschil hierbij is dat het woordenschatniveau van de kinderen zich nog veel meer moet ontwikkelen. Verder blijkt dat interactie en omgevingsfactoren van belang zijn van het verwerven en opslaan van de woordenschat. Daarnaast zijn er verschillende didactieken vergeleken om het woordenschatonderwijs aan te bieden. De bekendste hiervan is de viertakt van Marianne Verhallen. Deze wordt ook in dit onderzoek en in de uitwerking van dit onderzoek gebruikt. Verder is er onderzoek gedaan naar het zelfstandig consolideren. Dit houdt in dat de kinderen consolideren in kleine groepjes en hierbij geen hulp krijgen van de leerkracht. Verder is er onderzoek gedaan naar de huidige stand met betrekking tot het woordenschatonderwijs.

Bij het praktijkonderzoek worden de uikomsten vanuit de theorie getest in de praktijk. Oftewel er wordt onderzocht of het ook daadwerkelijk zo is dat het verschil in woordenschatniveau wordt verkleind als de kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig de woorden consolideren. Dit is een experimenteel onderzoek, omdat het effect van het zelfstandig consolideren op het woordenschatniveau wordt onderzocht en er wordt gewerkt met een experimentele groep en een controlegroep.
Er zijn werkvormen uitgekozen voor het zelfstandig consolideren van de woordenschatwoorden. Deze woorden worden eerst klassikaal aangeboden volgens de viertakt van Marianne Verhallen. Daarnaast gaan de kinderen met een lager woordenschatniveau de woorden extra zelfstandig, in samenwerkingsvorm, consolideren. Door een voor- en nameting wordt er gekeken of er een vooruitgang van het woordenschatniveau aan te tonen is bij de zwakkere groep, experimentele groep, in vergelijking met de rest van de groep. Hierbij wordt rekening gehouden met factoren die ervoor kunnen zorgen dat de leerling een laag woordenschatniveau heeft.

Door middel van een controlegroep, waarin kinderen niet de mogelijkheid krijgen om extra zelfstandig de woorden te consolideren, wordt er gekeken wat het effect is van de extra tijd die de kinderen krijgen om zelfstandig de woordenschatwoorden te consolideren. Daarnaast wordt er ook gekeken of er een verschil zit in dit effect tussen de middenbouw, groep 4/5 en de bovenbouw, groep 7. Door een voor- en nameting wordt er gekeken of er vooruitgang van het woordenschatniveau is bij de zwakkere groep ten overstaande van de rest van de groep, maar ook ten overstaande van een parallelgroep, waarbij ook een voor- en nameting is afgenomen. Deze parallelgroep heeft de woordenschatwoorden niet extra zelfstandig geconsolideerd. Daarnaast worden de resultaten geanalyseerd en met elkaar vergeleken op overeenkomsten en verschillen binnen de LIO-groep en de parallelgroep, maar ook tussen de middenbouw en bovenbouw.

Hoofdstuk 2 - Woordenschatontwikkeling

Als het woord 'woordenschat' wordt opgezocht in het woordenboek, staat er geschreven: *'Woor·den·schat (de; m)* ***1*** *al de woorden van een taal of van een persoon'* (Van Dale, 2013).
In deze zin wordt de woordenschat in het kort omschreven. Het zijn al de woorden die een taal, in dit geval de Nederlandse taal, omvat, maar het zijn ook de woorden waar een persoon, receptief of productief, over beschikt. Dit hoofdstuk gaat over het laatst genoemde. Hoe breidt een persoon, een kind, de woordenschat uit? Hoe leert een kind de betekenis achter de grote hoeveelheid van Nederlandse woorden?

2.1 Mondelinge taalontwikkeling en woordenschatontwikkeling

Om erachter te komen hoe de woordenschatontwikkeling van een kind verloopt, moet er bij het begin worden begonnen. Als een baby op de wereld komt, is het volledig hulpeloos en afhankelijk van de ouders. Het kan nog niet spreken, het heeft de taal nog niet ontdekt als communicatiemiddel om duidelijk te maken wat het wil of nodig heeft. Naarmate het ouder wordt, komt het kind erachter dat de taal wordt gebruikt om iets duidelijk te maken. De woorden die gebruikt worden hebben een betekenis, het moet worden begrepen. Dit wordt wel de passieve taalontwikkeling, receptieve taalontwikkeling of de taalcomprehensie genoemd (Schaerlaekens & Gillis, De taalverwerving van het kind, 1987, p. 15). Het gaat hier bij om het begrijpen van de taal, niet om het spreken van de woorden. Daarnaast gaat het kind ook zelf de taal gebruiken, dit wordt ook wel de actieve taalontwikkeling of de taalproductie genoemd (Schaerlaekens & Gillis, De taalverwerving van het kind, 1987, p. 15).

2.1.1 Prelinguale fase

De taalontwikkeling begint vanaf het moment dat het kind losse spraakklanken produceert. Dit is meestal na een paar maanden. De mondelinge taalontwikkeling begint op fonologisch niveau met losse klanken als 'ah ah' of 'oh oh' (Huizinga & Robbe, 2009, p. 103). Dit wordt ook wel de prelinguale periode genoemd, de eerste van de vier fases in de taalontwikkeling van het kind. In deze fase produceert het kind spraakklanken, maar koppelt deze niet aan betekenissen. Wel neemt het kind verschillen waar tussen de spraakklanken: de passieve taalontwikkeling heeft een voorsprong op de productieve taalontwikkeling (Frijn & De Haan, 1990, p. 71).

Na ongeveer vier maanden gaat het kind steeds meer experimenteren in het variëren van de spraakklanken, de toonhoogte, luidheid en duur. In de prelinguale fase wordt er geoefend met de verschillende aspecten van de taal als: de articulatie, de klankstructuur van de taal, de zinsmelodie, maar ook de interactie (Huizinga & Robbe, 2009, p. 105). De omgeving speelt namelijk in op de klanken van de kinderen en reageert hierop. Er ontstaat interactie tussen het kind en de personen in de omgeving (Huizinga & Robbe, 2009, p. 104). Deze sociale interactie is van wezenlijk belang, omdat deze interactie het kind de kans geeft om terug te 'praten' en te oefenen met de taal.

Het is zelfs zo, dat de taalontwikkeling niet los te zien is van de andere ontwikkelingen die het kind ondergaat, als de sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling (Schaerlaekens & Gillis, De taalverwerving van het kind, 1987, p. 15). Als een kind een taalstoornis heeft, is er vaak ook een verstoring in de ontwikkeling van de andere aspecten in de totale ontwikkeling van het kind (Van Hell, de Klerk, Straus, & Dorremans, 2002, p. 37). Hieraan kan worden gezien dat de taalontwikkeling niet los te zien is van de totale ontwikkeling van het kind, maar dat het kind op alle aspecten mee moet ontwikkelen.

2.1.2. Vroeglinguale fase

In de vroeglinguale fase vormen de gebrabbelde klanken langzamerhand betekenisvol taalgebruik. Men kan nog niet echt van een woord spreken, omdat de woorden sterk gebonden zijn aan een specifieke context (Huizinga & Robbe, 2009, p. 105). Om een woord goed te kunnen uitspreken, moet de fonologie eerst goed ontwikkeld zijn, omdat klanken een betekenisonderscheidende functie hebben (Frijn & De Haan, 1990, p. 65). Bijvoorbeeld de 'b' en de 'd' zijn fonemen, omdat de woorden 'bak' en 'dak' een verschillende betekenis hebben (Schutz, 2011). Het kind moet ze beheersen om betekenisvolle woorden te kunnen produceren (Frijn & De Haan, 1990, p. 65).

Als het kind de fonemen beheerst, kan het met de klanken woorden gaan vormen. Het kind leert individuele fonemen, maar verwerft ze niet geïsoleerd of afzonderlijk. De fonemen gaan een woord vormen (Schaerlaekens & Gillis, 1987, p. 69). Een reeks klanken is pas een woord als:

- Het om een klankgroep gaat die tot de woordenschat van het Nederlands behoort;
- De klankgroep een gebruikelijke betekenis heeft;
- Het woord verwijst naar iets in de directe omgeving;
- Het woord een communicatieve functie heeft (Huizinga & Robbe, 2009, p. 105).

De woorden die een kind gebruikt zijn vaak gekoppeld aan een ding of gebeurtenis in de werkelijkheid. Het kind moet zich hiervoor concentreren op twee aspecten: Op de klankvorm en de betekenis van het woord, oftewel het 'label' en het 'concept' (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 71). De betekenis van het woord is vaak een hele andere betekenis die volwassenen met het woord bedoelen. (Frijn & De Haan, 1990, p. 102). Marianne Verhallen schrijft dat de betekenis van een woord van een kind in de vroeglinguale fase nog maar beperkt is, omdat het alleen gaat om de koppeling van het woord aan een ding of een gebeurtenis in de werkelijkheid (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 72). Jacqueline Frijn geeft in haar boek aan dat kinderen een rijkere interpretatie geven aan het woord. Zo kan een woord als 'aai' verbonden zijn met het woord kat, maar ook aan andere dieren die het kind kan aaien (Frijn & De Haan, 1990, p. 102). Wanneer een kind een woordje gaat gebruiken voor een persoon, gebeurtenis of voorwerp uit zijn omgeving, krijgt het een betekenis. Deze fase wordt ook wel éénwoordfase genoemd. Het kind legt dan een relatie tussen een klankgroep en een concept (Schaerlaekens, De taalontwikkeling van het kind, 2009, p. 103). Na een tijdje gaat het kind twee woorden samenvoegen. Daarna worden er meerdere woorden samengevoegd en ontwikkelt het kind zich tot de meerwoordfase. Het taalgebruik wordt minder egocentrisch en meer communicatief. Dit communicatieve spreken is al begonnen sinds de tweewoordfase en breidt zich nu nog meer uit (Schaerlaekens, De taalontwikkeling van het kind, 2009, p. 122). Het kind gebruikt tijdens het spreken naamwoorden, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, voorzetsels en bijwoorden. De zinslengte bestaat uit drie tot acht woorden (Schaerlaekens, De taalontwikkeling van het kind, 2009, p. 125).

2.1.3 Differentiatiefase

Tijdens de differentiatiefase leert het kind de taal te gebruiken als een hoe een volwassene de taal spreekt en gebruikt. De taalontwikkeling wordt gedifferentieerder en het kind ontwikkelt zich op alle taalniveaus. Zo ontwikkelen zich, naast het fonologisch, semantisch en syntactisch niveau, ook de morfologisch en pragmatische aspecten van de taal. (Huizinga & Robbe, 2009, p. 108).
Doordat het kind tijdens de ontwikkeling van de differentiatiefase in aanraking komt met andere leefomgevingen, leert het kind veel meer taal in een korte tijd. Ook de woordenschat breidt zich hierdoor verder uit. Het kind ontdekt dat er betekenisrelaties zijn tussen verschillende woorden. Dit

wordt ook wel categoriseren genoemd (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 72). Het kind is bezig om zijn netwerk van woorden te vergroten: Netwerkopbouw.

2.1.4 Voltooiingfase

Tijdens de voltooiingfase worden de aspecten die in de vorige ontwikkelingsfases zijn ontwikkeld verder uitgebreid. Het taalgebruik van het kind kan worden vergeleken met het taalgebruik van een volwassene, maar er is een groot verschil: De woordenschat is nog lang niet zo uitgebreid als de woordenschat van een volwassene (Huizinga & Robbe, 2009, p. 109).

2.2 Woorden leren

In paragraaf 2.1 *Mondelinge taalontwikkeling en woordenschatontwikkeling* wordt beschreven hoe de ontwikkeling van het kind op het gebied van taal- en woordenschat verloopt. Maar hoe kan het nu dat het kind woorden leert, onthoudt en ze ook kan gebruiken?
Om dit te weten te komen is het van belang om te weten op welke manier de hersenen een rol spelen binnen de taalontwikkeling.

2.2.1 Eigenschappen van woorden

Voordat er kan worden uitgelegd hoe de woorden worden opgeslagen, moeten er eerst een aantal termen met betrekking tot de eigenschappen van de woorden duidelijk worden. Een woord heeft een aantal eigenschappen:
- Fonologie: Fonologie onderscheid verschillende onderdelen. Fonologie houdt in: Leer van de klanksysteem binnen een taal (van der Leeuw, Israel, Pauw, & Schaufeli, 2009);
- Fonemen: zijn de klanken die binnen een taal worden onderscheden. De klank ij, ei en aai bijvoorbeeld, behoren tot dezelfde fonemen. Ondanks dat de klank anders wordt geschreven, klinkt de klank bij deze verschillende lettercombinaties hetzelfde. Ook het accent wat op het woord valt hoort bij de fonologie (Gijsel, Scheltinga, van Druen, & Verhoeven, 2011, p. 16);
- Morfologie: Een morfeem is het kleinste element uit de taal met een betekenis. Er zijn morfemen die als los woord kunnen voorkomen als, huis, vogel, pan en dergelijke. Deze woorden worden vrije morfemen genoemd. Er zijn ook morfemen die aan een woord gekoppeld moeten worden als –ig en –heid. Dit zijn gebonden morfemen (Huizinga & Robbe, 2009, p. 66);
- Syntactisch: Woorden worden vaak in zinsverband gebruikt. Een zin is een aaneenrijging aan woorden, maar daarvoor zijn wel regels. Dit zijn grammaticale of syntactische regels (Huizinga & Robbe, 2009, p. 69);
- Semantiek: Semantiek gaat over de betekenis van de taal. Elk woord en elke zin heeft een betekenis. Ook de intonatie of de manier waarop de woorden met elkaar worden gecombineerd in een zin draagt bij aan deze betekenis (Huizinga & Robbe, 2009, p. 76);
- Orthografisch: Dit gaat over de spelling, hoe wordt een woord gespeld en geschreven (SLO, Mentaal lexicon).

Nu het duidelijk is welke benamingen de eigenschappen van een woord heeft en wat deze betekenen, kan worden uitgelegd hoe de woorden worden opgeslagen in het mentaal lexicon.

2.2.2 Het mentaal lexicon

Het mentaal lexicon maakt deel uit van het lange termijn geheugen. Alle woorden die een mens van kinds af aan eigen maakt, zijn in het mentaal lexicon opgeslagen (ExpertisecentrumNederlands).
In het mentaal lexicon worden verschillende eigenschappen van een woord opgeslagen, zoals: De fonologische identiteit (klank), de morfologische identiteit (opbouw van een woord), de semantische

identiteit (betekenis), de syntactische identiteit (woorden in zinnen) en de orthografische identiteit (hoe een woord wordt geschreven) (SLO, Mentaal lexicon).

In de mentaal lexicon zijn de woorden met elkaar verbonden (Aitchison, 2012, pp. 16 - 17). Woorden kunnen bijvoorbeeld verbonden zijn door verbanden te leggen tussen de woorden van verschillende objecten, personen en gebeurtenissen (Taalexpert, 2012). Bijvoorbeeld het verband tussen een bloem, een stengel en een blaadje. De eigenschappen van de woorden zijn ook met elkaar verbonden. Zo is er een duidelijk verband tussen de fonologische identiteit en de orthografische identiteit. De schrijfwijze van een woord wordt voor een groot deel gebaseerd op de klank (SLO, Mentaal lexicon).

2.2.3 Labelen, verbreden en verdiepen

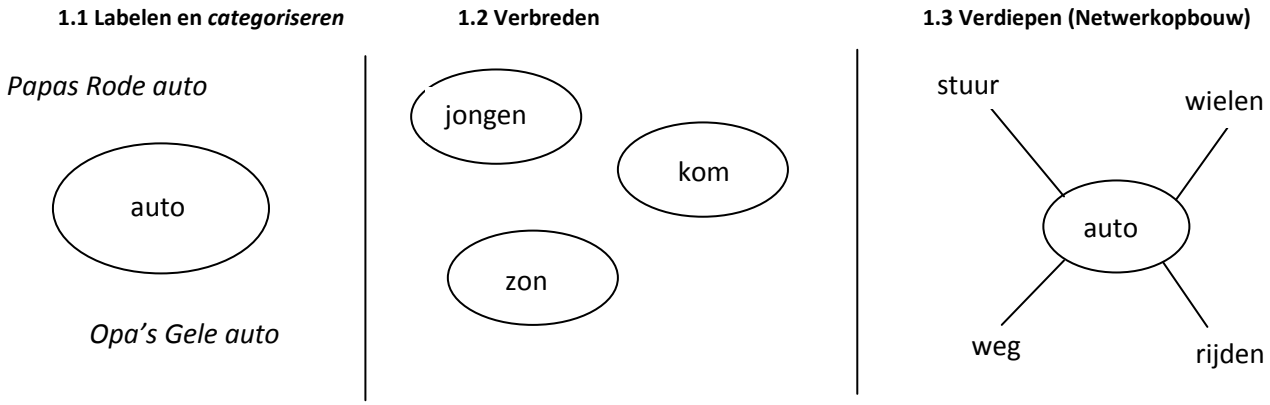
Als een kind begint met het verwerven van de woordenschat, zijn er nog weinig tot geen relaties binnen het mentaal lexicon. Het kind moet eerst leren om zich te concentreren op de taal. Vooral op twee dingen van het woord: De klankvorm en de betekenis van het woord.
Een kind is bijvoorbeeld aan het spelen met een auto. Het kind roept: 'toet, toet!'. De moeder zegt: 'Ja, dat is een auto.'. Het kind concentreert zich op de fonemen in het woord 'auto'. Ondertussen weet het kind wat zijn moeder met het woord 'auto' bedoelt. Als het woord verschillende keren wordt herhaald, gaat het kind de koppeling leggen tussen het object in de werkelijkheid, de klankvorm en de betekenis van het woord 'auto'. Het object krijgt het label auto (Bron 1.1).

Nadat het kind begrijpt dat het woord 'auto' over het object gaat waarmee hij speelt, kan hij het concept uitbreiden. De woordvorm 'auto' heeft ook de betekenis van de auto van de buurman en van de auto op het tijdschrift. Het label 'auto' is dus op meerdere voorwerpen van toepassing.
Als het kind dit doorheeft is het bezig te categoriseren. Categoriseren houdt in dat het kind meer kennis van een woord opbouwt en de betekenis beter en preciezer leert
(van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 72)**.** Dit categoriseren komt bijvoorbeeld naar voren bij een vraag als wat hoort er niet in het rijtje thuis: auto, fiets of stoel. Om dit te weten moet het kind weten dat een auto en een fiets allebei wielen hebben en vervoersmiddelen zijn en een stoel poten heeft en geen vervoersmiddel is. In bron 1.1 is te zien wat het labelen inhoudt. Bij het labelen van het woord, komt ook de categorisatie naar voren als; de auto is een vervoersmiddel, er zijn meerdere auto's, zoals papas rode auto en opa's gele auto.

Als het kind dat met het autootje speelt, alleen zijn eigen auto het woord 'auto' wil geven, maar niet de auto van de buurvrouw of een ander speelgoedautootje labelt met het woord 'auto', wordt dit onderextentie genoemd.
Het kan ook zijn dat het kind juist alle voorwerpen met wielen een auto noemt, bijvoorbeeld de vrachtwagen, het kastje op wielen, de bus en dergelijke. Benoemt het kind woorden met een label die niet thuishoren bij het voorwerp, dan wordt dit overextentie genoemd. Het kind neemt de betekenis van het woord te ruim (Feldman, 2009, p. 202).

Het kind leert steeds meer nieuwe woorden en legt hierdoor ook steeds meer betekenisrelaties. De woorden worden in het mentaal lexicon in een netwerk bij elkaar opgeslagen. Er zijn dus allerlei verbindingen tussen de woorden die de verschillende woorden aan elkaar koppelen (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 73). Woorden worden nu ook hiërarchisch en relationeel verbonden, met onder andere bovenschikkingen, onderschikkingen, nevenschikkingen en synoniemen (Taalexpert, 2012). Als het kind steeds meer nieuwe 'losse' woorden leert, wordt dit verbreding van de woordenschat genoemd (Bron 1.2). Leert het kind meer woorden, die het kan koppelen aan betekenisrelaties, zodat er meer betekenisverbindingen ontstaan, dan wordt dit verdieping van de woordenschat genoemd

(van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 75). De woordkennis die het kind heeft, wordt nog meer uitgediept (Bron1.3).



2.3 Theorieën op het verwerven van taal

Hoe de woorden en de betekenisrelaties die het kind leert worden opgeslagen in het geheugen, het mentaal lexicon, werkt in het algemeen bij elk kind hetzelfde. Door onderzoekers wordt verschillend gedacht over hoe het kind de taal verwerft; hoe het kind de woorden leert die het weet en onthoudt.

2.3.1 De leertheorie

De leertheorie ziet taal als een aangeleerde vaardigheid. De leertheorie zegt dat kinderen de taal leren door de taal die wordt gesproken te belonen. Alle geluiden en woorden die op taal lijken en die worden nagepraat of een reactie uitlokken van de mensen uit de omgeving worden op deze manier beloont, waardoor het kind gestimuleerd wordt om een woord vaker te gebruiken (Feldman, 2009, p. 202). De omgeving is voor het taallerend kind dus erg belangrijk.

In deze theorie komt echter niet naar voren hoe een kind zo snel de taal verwerft en hoe het komt dat kinderen foutloos woorden kunnen vervoegen, gebruik kunnen maken van de grammatica of zinnen kunnen vormen die ze nog niet eerder gehoord hebben. Soms gebeurt het dat een kind een zin verkeerd gebruikt, maar dat er toch door de ander op wordt gereageerd door middel van een antwoord. De verkeerd uitgedrukte zin wordt dan dus ook beloond. De leertheorie klopt met betrekking tot deze situaties niet.

2.3.2 Language Acquisition Device

Doordat de leertheorie geen antwoorden heeft op alle vragen omtrent de taalverwerving, heeft Naom Chomsky een andere theorie ontwikkeld (Feldman, 2009, p. 203). De Universele grammatica, bedacht door Chomsky, houdt in dat een volwassen grammatica, met abstracte regels en grammaticale categorieën, aangeboren is (Universiteit van Amsterdam, 2008). De hersenen zijn verbonden met een systeem dat het taalverwervingmechanisme heet, oftewel Language Acquisition Device. Dit taalverwervingmechanisme zorgt ervoor dat mensen de structuur van de taal begrijpen. De taal is alleen voor mensen en de taal wordt mogelijk gemaakt door genetische aanleg om woorden en zinnen te begrijpen en te produceren (Feldman, 2009, p. 203).

Bij de theorie van Chomsky valt de nadruk dus meer op de creatieve taalvermogens van het eigen kind, dan bij de Leertheorie van Skinner, die meer de nadruk legde op de talige omgeving van het kind.

2.3.3 Interactionele benadering

Bij de interactionele benadering worden de bovenstaande theorieën gekoppeld. Het belangrijkste punt van deze benadering is dat de taalontwikkeling het gevolg is van de omgevingsfactoren en genetische aanleg. (Feldman, 2009, p. 203)

2.4 Taalaanbod

Als een moeder tegen haar kleine kind praat, gebruikt zij vaak simpele woordjes. Verder zegt ze de woorden vaak langzaam, zodat het kind goed kan verstaan wat er gezegd wordt. Taalaanbod is overal om een kind heen. In de leefomgeving van het kind wordt veel taal gebruikt, doordat de ouders met elkaar praten of doordat het met het kind praat. Het kind luistert en leert al spelenderwijs de woordjes.

Het is van groot belang dat het kind van kleins af aan geconfronteerd wordt met de moedertaal. Het taalaanbod dat het kind uit de omgeving aangereikt krijgt en opvangt, vergroot de woordenschat. Een kind dat op school komt, moet zo'n drieduizend verschillende woorden kennen. Daarbij is het taalaanbod dat het kind van huis uit krijgt aangeboden van groot belang.

2.4.1 Soorten taalaanbod

Zoals hierboven al staat beschreven, krijgt een kind te maken met allemaal taal en geluiden in zijn leefomgeving. Welke soorten taalaanbod er zijn, wordt hieronder beschreven.

2.4.2 Omgevingstaal

In de leefomgeving van het kind hoort het allerlei geluiden. De televisie staat aan, de ouders praten met de visite, de kinderen zijn aan het spelen met de auto's. De geluiden hoort het kind wel, maar men weet niet zeker of het kind de taal ook werkelijk eigen maakt, alleen door naar de geluiden in de omgeving te luisteren.

De taal die direct gesproken wordt tot het kind, onthoudt het kind wel. Er moet dus directe interactie zijn tussen degene die tot het kind spreekt en het kind (Schaerlaekens, De taalontwikkeling van het kind, 2009). Dit wordt ook wel de voorbereidende opvoeding genoemd (van Velthoven, 1997, p. 178). Dit houdt in dat de ouders de omgeving van het kind zo inrichten, dat het kind zich kan ontwikkelen.

De ouders zorgen voor situaties, zodat het kind zich kan ontwikkelen op alle gebieden. Dus ook op het gebied van taal. Het kind staat in de eerste fase van zijn leven in het middelpunt, omdat het nog niet heeft geleerd dat er ook een omgeving is waar het rekening mee moet houden. Hier is het nog te klein voor. De omgeving van het kind zorgt ervoor dat het kind wordt toegesproken of toegezongen. Het leert het kind dat er in de omgeving contact en taalgebruik aanwezig is (van Velthoven, 1997, p. 178). Doordat er tegen het kind wordt gepraat, wordt het zelf ook bewust van de geluiden die het kind zelf maakt. Het kind luistert naar de klanken die worden geproduceerd en wordt zich er bewust van dat elk voorwerp of situatie in de omgeving een naam heeft. Er hoort een woord bij het voorwerp. Vanaf de tijd dat het kind gaat ontdekken dat bij elk voorwerp een ander woord hoort, gaat het ontdekken dat er in de omgeving nog meer voorwerpen met andere woorden zijn. Het ontdekt dat het kind een persoon is in een omgeving (van Velthoven, 1997, p. 184).

2.4.3 Babytaal

Als het kind nog een baby is, wordt er anders tegen het kind gepraat. De omgeving praat tegen het kind de moedertaal, op een makkelijke manier. De woorden die gebruikt worden zijn vervormde woorden van de moedertaal. Linguïsten en pedagogen vonden en vinden deze babytaal eerder

belemmerend dan bevorderlijk voor de taalontwikkeling van het kind, omdat niet de woorden uit de moedertaal worden gebruikt, maar een vervorming van het woord of een heel ander woord (Schaerlaekens, De taalontwikkeling van het kind, 2009, p. 69).

2.4.4 Verzorgingstaal

De verzorgingstaal kan men benoemen als het belangrijkste taalaanbod. De verzorger van het kind richt zich tot het kind met correct taalgebruik van de moedertaal. Het wordt gebruikt in rechtstreekse interactie tot het kind. Bij de verzorgingstaal valt op dat degene die tot het kind spreekt, dit kan een ouder, verzorger maar ook een leerkracht zijn, meegroeit met de taalontwikkeling van het kind. Dit houdt in dat de volwassene zijn taalgebruik aanpast aan het taalniveau van het kind. (Schaerlaekens, De taalontwikkeling van het kind, 2008)

2.5 Kenmerken van het taalaanbod

2.5.1 Interactie en communicatie

Als een volwassene tegen een klein kind praat, praat het vaak anders dan tegen een andere volwassene. De volwassene praat hoger en er is ook meer variatie in toonhoogte. Er wordt veel gevarieerd in de luidheid van het spreken, er wordt bijvoorbeeld vaker gebruik gemaakt van het fluisteren. De volwassene spreekt trager articuleert duidelijker en probeert zich beter verstaanbaar te maken dan dat het met een volwassene praat. Ook zijn de woordjes of zinnetjes korter en zijn er ook langere pauzes tussen de woordjes en zinnetjes die de volwassene tegen het kind zegt (Schaerlaekens & Gillis, De taalverwerving van het kind, 1987, pp. 38, 39). Frijn noemt dit de fase van verheldering (Frijn & De Haan, 1990, p. 43).

Woorden die volwassenen spreken tegen hun baby, worden vereenvoudigd; de babypraat. Woordjes worden weggelaten, bepaalde klankcombinaties worden vermeden, maar ook woordvormen worden weggelaten. Ouders zeggen tegen hun kind: ‘Kijk, daar is een toettoet’ als er een auto langskomt of als ze het over een eend hebben is het een ‘kwakkwak’. Dit soort woorden worden ‘klanknabootsende woorden’ genoemd (Frijn & De Haan, 1990, p. 43). Als het kind tussen de negen en twaalf maanden oud is, komt het kind erachter dat het door geluiden te maken, contact kan maken met de omgeving. Het kind gaat zijn best doen om de klanken die tegen het kind gesproken worden te imiteren.

Als een volwassene een interactief gesprek heeft met een kind, wil het niet perse zeggen dat dit een goede manier is om aan de taalontwikkeling te werken. Een gesprek tussen een kind en volwassene werkt pas mee aan de ontwikkeling van de taal, als het voldoet aan drie kenmerken:
- Het gesprek moet voldoen aan goed (algemeen beschaafd Nederlands) en begrijpelijk (op het niveau van het kind) taalaanbod;
- De volwassene moet adequate feedback geven tijdens het gesprek. Dit houdt in dat de volwassene de woorden bijvoorbeeld op een goede manier moet herhalen als het kind het woord verkeerd uitspreekt;
- Het kind moet voldoende de mogelijkheid en de ruimte krijgen voor de eigen taalproductie (Sytema, Tammes, Damhuis, & de Blauw, 2010). Dit is belangrijk omdat het kind ook de mogelijkheid moet krijgen om op de eigen manier de taal te produceren en ook ruimte moet krijgen om fouten te maken, op deze fouten feedback te krijgen en op deze manier dus kan leren van de fouten die het maakt.

Taalaanbod zorgt er dus voor dat er interactie en communicatie ontstaat tussen het kind en de omgeving. Deze interactie kan op verschillende manieren plaatsvinden. Deze manieren van interactie noemt men sociaal-interactionele stijlen. De directieve stijl is vooral gericht op het sturen van

activiteiten, waarbij de volwassene veel monologen gebruikt. Bij de conservatieve stijl is het voor de volwassene belangrijk dat de conversatie op gang komt en deze conversatie ook op gang blijft. De instructieve stijl is er op gericht dat het kind aan de conversatie kan deelnemen, maar hierbij stuurt de volwassene wel het gesprek, het is directief, het kind kan weinig initiatief nemen.
Naast deze interactiestijlen is er nog de didactische stijl. Dit is een gesprek waarin vooral de inhoud van het gesprek van belang is. Het staat tegenover de sociaal-interactionele stijlen. (Schaerlaekens & Gillis, 1987, p. 48)

2.5.2 Taalaanbod en theorieën op taalverwerving

Het is duidelijk dat de taalaanbod belangrijk is om de woordenschat van de kinderen te vergroten en het een belangrijk concept is binnen de taalverwerving. Door het interactief taalaanbod leren de kinderen nieuwe woorden en woordbetekenissen.

Als er wordt gekeken naar de theorieën op taalverwerving, wordt het duidelijk dat niet in alle theorieën het interactieve taalaanbod een even grote rol speelt. Bij de Leertheorie is het taalaanbod en de directe feedback het belangrijkst, bij de LAD-theorie van Chomsky is dit interactief taalaanbod veel minder belangrijk, omdat het kind een aangeboren taalmechanisme heeft. Bij de interactionele theorie is het een koppeling van deze twee elementen; het taalaanbod en het aangeboren taalmechanisme zijn even belangrijk.

Wat opvalt in deze theorieën is dat de taalaanbod in elke theorie een rol speelt. Het blijkt dat het taalaanbod voor het kind echt belangrijk is om de taalontwikkeling en de woordenschat te vergroten.

Hoofdstuk 3 - Woordenschatonderwijs

Goed woordenschatonderwijs is belangrijk en nuttig. Woordenschat is namelijk de sleutel naar nieuwe kennis. Als een leerkracht uitlegt over een bepaald onderwerp, maar het luisterende kind begrijpt niet wat er wordt gezegd, doordat hij de betekenis van belangrijke sleutelwoorden niet herkent, kan het kind ook niet (goed) leren over dit onderwerp, omdat het niet begrijpt waar er over gepraat wordt.

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd waarom woordenschatonderwijs belangrijk is. Daarnaast worden twee verschillende modellen in dit hoofdstuk beschreven. Het model van de viertakt van Marianne Verhallen is gekozen omdat hier ook naar wordt verwezen op de kwaliteitskaarten van Projectbureau Kwaliteit. Hierover is meer te lezen in paragraaf 5.1.1 *Kwaliteitsagenda*. Daarnaast is er ook gekozen voor de zesstappenaanpak van Robert Marzano. Volgens Marzano is het bewezen dat direct woordenschatonderwijs werkt (Marzano, 2011, p. 16). Hoe dit directe woordenschatonderwijs eruit ziet is te lezen in dit hoofdstuk Het boek *Op woordenjacht*, waar de consolideerwerkvormen onder andere uit zijn gehaald, zijn op zijn model gebaseerd.

3.1 Woordenschatonderwijs: Belangrijk?

Tijdens een schooldag zijn de leerkracht en de kinderen de hele dag bezig met woorden en de betekenis van deze woorden. Woorden zijn overal. Op elk moment van de dag worden ze gebruikt. Als kinderen de woorden niet begrijpen die de leerkracht gebruikt, heeft dit een neerwaarts effect op de verdere leerprestaties. Doordat de kinderen de woorden niet begrijpen die de leerkracht gebruikt, begrijpen ze ook de lesinhoud niet of onvoldoende. Hierdoor leren kinderen er ook niet voldoende nieuwe woorden of begrippen bij, waardoor er een tekort aan woordenkennis ontstaat (Bron 2.1) (van den Nulft & Verhallen, 2009, pp. 47, 48).

Bron 2.1 Neerwaartse spiraal (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 48)

Tekorten in woordkennis

Minder profiteren van de les

Minder leerwinst: minder woord- en conceptuitbreiding

Grotere tekorten in woordkennis

Om een boek, verhaal of een tekst te lezen is het ook van belang dat het kind voldoende betekenissen van woorden weet en deze zelfstandig kan afleiden. Als een kind van een nieuwe tekst vijf procent van de betekenissen van de woorden niet weet, is het al lastig om de tekst te begrijpen. Omdat het kind erg veel moeite moet doen om de tekst te lezen en te proberen te begrijpen, wordt het minder gemotiveerd om de volgende keer weer een moeilijkere tekst te lezen. Hierdoor gaat het lezen minder leuk vinden, leert het geen vakinhoud bij en ook geen nieuwe woordbetekenissen, omdat het deze niet kan afleiden uit de woorden om het nieuwe woord heen (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 17).

Als kinderen wel de woorden begrijpen die er in de tekst en de lessen worden gebruikt, ontstaat er juist een opwaartse spiraal. Kinderen begrijpen hierdoor de lesinhoud die wordt aangeboden, ze leren er nieuwe woorden en begrippen bij en bouwen zo meer kennis op.

3.2 Woordenschat uitbreiden

Bij woordenschatonderwijs is het van belang dat de woordbetekenissen zich systematisch uitbreiden. Er zijn verschillende manieren van woorden (aan)leren.
Door SLOTule worden er verschillende manieren onderscheden.

3.2.1 Incidenteel woordenschatonderwijs

Voor incidenteel woordenschatonderwijs moeten de kinderen veel en gevarieerd luisteren en lezen en hierbij begrijpelijk taalaanbod te horen krijgen. Ook moeten ze onbekende woorden kunnen afleiden uit de context, waardoor ze nog onbekende woorden gaan begrijpen. Deze incidentele situatie wordt ook wel incidentele-indirecte situatie genoemd. Het komt ook wel eens voor dat er een incidentele situatie ontstaat, doordat er tijdens het aanbieden van de lesstof er een woord moet worden gebruikt die bij de kinderen nog onbekend is, maar wel belangrijk is om de verdere lesstof te begrijpen. De leerkracht legt dan kort uit wat het woord betekent en gaat verder met vertellen. Deze situatie wordt ook wel incidentele-directe situatie genoemd (Verhallen & Verhallen, 1994, pp. 140, 141) of semi-incidenteel woordenschatonderwijs (SLO, Woordenschatdidactiek).

3.2.2 Intentioneel woordenschatonderwijs

Intentioneel woordenschatonderwijs is een vorm in het woordenschatonderwijs waarbij doelbewust en gestructureerd wordt gewerkt aan de uitbreiding van de woordenschat (ExpertisecentrumNederlands). Bij intentioneel onderwijs wordt door methodes en leerkrachten vaak de viertakt gebruikt, die verderop in dit hoofdstuk beschreven wordt.

Ook bij intentioneel zijn er indirecte en directe situaties.
Bij indirect-intentionele situaties worden de woorden op spelenderwijs aangeboden. De leerkracht denkt van te voren na over welke woorden er worden aangeboden. De leerkracht kiest bijvoorbeeld een activiteit uit waarbij de kinderen onbewust nieuwe woorden leren. Deze 'nieuwe woorden' worden vaak herhaald. (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 141)Bij direct-intentionele situaties komen woordenschatoefeningen aanbod, waarbij het woorden leren een doel op zich is. Woorden worden behandeld, ingeoefend en herhaald (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 142).

3.3 Woorden selecteren

Als het gaat over het selecteren van woorden die de leerkracht de kinderen wil aanbieden, gaat het over intentioneel woordenschatonderwijs. Op een dag gebruiken de leerkracht en de kinderen heel erg veel woorden. Hoe moet de leerkracht nu beslissen welke woorden belangrijk zijn om de kinderen uit te leggen of te leren en welke woorden zijn minder van belang voor de kinderen?

Om woorden te selecteren of ze geschikt of belangrijk zijn, maakt Marzano (Marzano, 2011, p. 29) een indeling in drie categorieën woorden:
- Moeilijke, maar voor het begrijpen van de les onbelangrijke woorden;
- Moeilijke woorden, maar met korte uitleg weten de meeste kinderen ze;
- Moeilijke woorden die cruciaal zijn om de leerstof te begrijpen.

Verhallen & van den Nulft (2009, p. 93) gebruiken de woorden frequentie, nut en pregnante context als selectiecriteria voor het selecteren van woorden. De frequentie van de woorden gaat over hoe vaak het woord voorkomt in een tekst of het verhaal van de leerkracht. Een volwassene kan vaak goed inschatten of een woord veel of minder vaak wordt gebruikt in teksten of tijdens mondeling taalgebruik. Dit komt door de ervaring in schriftelijk en mondeling taalgebruik (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 18). Het 'nut' van het woord wordt door Duerings e.d. (2011, p. 18) functioneel genoemd. Hier gaat het om:

- Of het woord een kernwoord is in de tekst,
- Of leerlingen het woord ook vaker, buiten deze tekst, zullen tegenkomen,
- Of het woord gemakkelijk in betekenisrelaties met andere woorden gezet kan worden,
- Of het woord in vaste combinaties van woorden wordt gebruikt. Als dit zo is, kunnen deze vaste combinaties ook tijdens de woordenschatlessen worden gebruikt, bijvoorbeeld korte gezegdes en dergelijke.

Het gaat er hierbij om of de woorden prioriteit hebben boven andere woorden (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 93).

Pregnante context houdt in dat het woord in zo'n opvallende context staat, dat er aan het woord wel even aandacht geschonken moet worden. Bijvoorbeeld als een woord in een prentenboek erg vaak voorkomt of er een plaatje bij gebruikt wordt (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 153).

3.4 Woordenschatdidactiek - De viertakt volgens Marianne Verhallen

Nadat de woorden zijn uitgekozen door de leerkracht, moet er worden gewerkt aan een goede woordenschatopbouw bij de kinderen, een systematische netwerkopbouw. Hierbij moet worden gekeken naar de betekenisrelaties die de woorden met elkaar hebben. De woordjes moeten in een logisch cluster worden aangeboden bij de kinderen, zodat zij kunnen werken aan het netwerkopbouw in het mentaal lexicon. Dit clusteren van woorden kan op verschillende manieren, wat verderop in dit hoofdstuk besproken wordt. Nadat de woorden zijn uitgekozen en geclusterd, kan de leerkracht de woorden aanleren volgens de viertakt.

3.4.1 De viertakt

De viertakt bestaat uit vier elementen: Voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. Alle vier de elementen worden hieronder kort beschreven. Omdat dit onderzoek gaat over het consolideren van de woorden, wordt hier uitgebreider aandacht aan besteed, dan aan de andere drie elementen. De elementen voorbewerken, semantiseren en controleren worden wel beschreven, omdat deze elementen ook zeer van belang zijn bij het uitbreiden van de woordenschat en deze vier elementen bij elkaar horen als viertakt.

3.4.2 Voorbewerken

Het doel van het voorbewerken is om de leerlingen te motiveren en betrokkenheid te creëren voor het aan te leren woord. Ook creëert de leerkracht de context voor het aan te leren woord. Zo wordt er een plekje geactiveerd in het bestaande woordenschatnetwerk van de kinderen (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 113).

3.4.3 Semantiseren

Semantiseren is het woord een betekenis geven en uitleggen.

Er zijn, volgens Verhallen & van den Nulft (2009, p.113, 114, 115), drie verschillende situaties voor het aan leren van de woorden.

- Kinderen leren woorden voor begrippen die ze al kennen of hebben ervaren. Hierbij hoeft het label alleen nog op het concept te worden geplakt;
- Kinderen breiden de kennis van de betekenissen van woorden uit. Hierbij gaat het om de verdieping van de woordkennis. Als het kind bijvoorbeeld het woord 'klok' kennen, moeten ze ook weten dat hier de tijd op te lezen is en op een gegeven moment de tijd ervan af kunnen lezen;
- Kinderen leren nieuwe woorden en nieuwe betekenissen. Kinderen moeten dus een nieuw woord leren, de betekenis hiervan, maar ook de achterliggende woorden die bij dit nieuwe woord horen.

Deze situatie komt het meest voor tijdens de lessen op school.

Voor een nog betere, diepere, semantisering hebben Verhallen & van den Nulft (2009, p. 117-121) de drie uitjes bedacht. Het is een techniek waarbij kinderen snel en effectief woorden en concepten leren.

Uitbeelden

Om een betekenis van een woord duidelijk te maken, kan je sommige woorden heel gemakkelijk uitbeelden, waarmee de betekenis duidelijk wordt. Bijvoorbeeld het woord 'fluisteren' kan door de leerkracht gemakkelijk voorgedaan worden, door zachtjes te praten. Hierdoor kunnen de kinderen het woord labelen aan het concept fluisteren.
Abstracte woordbetekenissen, die niet gelijk duidelijk gemaakt kunnen worden met een voorbeeld, kunnen ook duidelijk worden gemaakt met een kort rollenspel of een plaatje.

Uitleggen

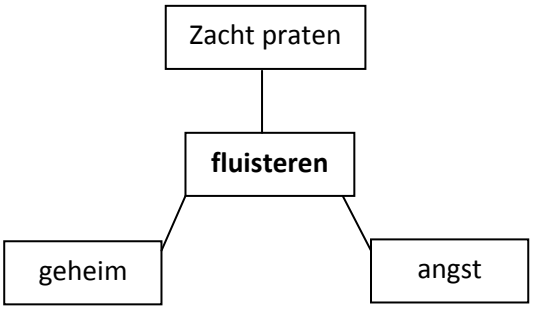
Naast het uitbeelden is het ook belangrijk om de betekenis van het woord met woorden duidelijk te maken. Tijdens het zien van het plaatje of het uitbeelden van de betekenis van het woord, wordt het woord uitgelegd. Bijvoorbeeld bij het woord fluisteren, kan de leerkracht zachtjes zeggen: fluisteren is als iemand zachtjes gaat praten. De uitleg is dus kort en begrijpbaar voor kinderen, waarbij het woord vaak wordt herhaald.

Uitbreiden

Bij het uitbreiden wordt het nieuwe woord gekoppeld aan andere woorden die met het woord betekenisverbindingen hebben. Het nieuwe woord wordt dus geclusterd aan andere woorden. Het woord fluisteren kan bijvoorbeeld worden gekoppeld aan schreeuwen of praten, maar ook aan angst, stiekem of geheimzinnig.

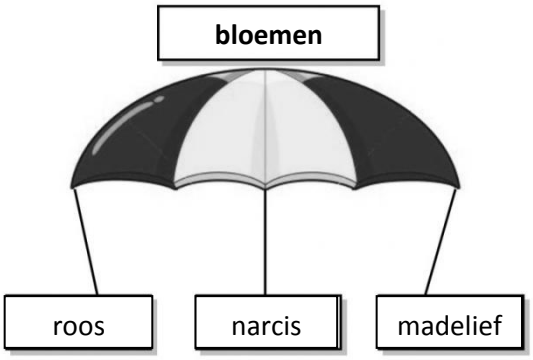
Van den Nulft & Verhallen (2009, p. 123-125) gebruiken verschillende webstructuren om de woorden te semantiseren. Deze webstructuren worden op deze manier gebruikt, omdat op deze manier de betekenisverbindingen zichtbaar worden in een grafische weergave van netwerkstructuren.
In deze paragraaf worden de vier webstructuren weergegeven met een korte uitleg erbij.

De woordspin



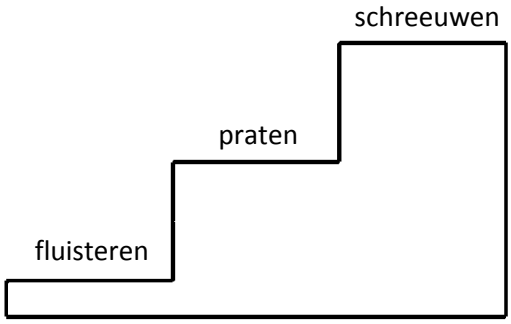
De woorden die voorkomen in de semantiseerfase, zijn terug te zien in de woordspin. Het is een woordcluster van de woorden die naar voren zijn gekomen bij het uitje 'uitbreiden'.

Woordparachute



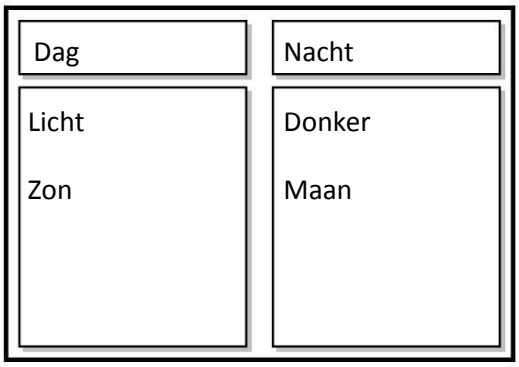
Bij de woordparachute staat het overkoepelende woord boven de parachute. Eronder hangen de woorden die een betekenisverhouding, hiërarchische betekenisrelaties, hebben met het overkoepelende woord. Op deze manier worden de betekenisverbindingen duidelijk en er is structuur aangebracht in de opslag van de woorden.

De woordtrap



Bij het gebruik van de woordtrap volgen de woorden elkaar trapsgewijs op. Er wordt op deze manier een ontwikkeling, verandering of gradatie weergegeven.

De woordkast



Bij het gebruik van de woordkast worden er twee woorden, met de kenmerken tegenover elkaar gezet (van den Nulft & Verhallen, 2009, pp. 123 - 125).

Er is verschil binnen deze webschema's als het gaat om complexiteit. Zo is een woordweb het minst complex omdat er geen regels zijn voor de woorden in relatie tot de hoofdterm. Bij een parachute is

er altijd sprake van woorden onder de hoofdterm die qua semantische hierarchie eenzelfde relatie hebben tot de hoofdterm. De woorden die aangeboden zijn aan groep 7, zijn aangeboden in een parachutevorm. De methode Taal op Maat biedt deze woorden al aan in een parachutevorm. De methode Taal Actief, die wordt gebruikt in groep 5, maakt geen gebruik van webschema's. De woorden hangen samen met het thema. Daarom is er in groep 5 gebruik gemaakt van een woordweb bij het aanbieden van de woorden. Er is dus verschil in complexiteit als het gaat om de semantische structuur van de woorden in groep 4/5 en 7.

3.4.4 Consolideren

Het consolideren van woorden is het herhalen van de geoefende woorden. Dit herhalen kan op veel verschillende manieren, wat ook belangrijk is om dit op verschillende manieren te doen, omdat de kinderen de woorden zo nog beter onthouden (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 126). De nieuwe woorden worden ingeoefend en krijgen op deze manier een plekje in het woordgeheugen (Taalschat).

Er zijn drie consolideerregels waarmee rekening gehouden moet worden om de woorden te consolideren.

- Regel 1: Ga net zolang door met consolideren totdat kinderen het woord kennen.

Het herhalen van het woord is erg belangrijk. Niet alleen het woord moet herhaalt worden, maar het moet ook in verband worden gebracht met de betekenis ervan. Het herhalen gebeurt niet steeds op dezelfde manier, maar gevarieerd en speels;

- Regel 2: De kern van het consolideren is veel, gevarieerd en speels herhalen.

Het herhalen van de woorden en de betekenis van deze woorden, gebeurt elke keer op een andere manier, zodat de kinderen in verschillende contexten het woord horen en kunnen gebruiken.

- Regel 3: Bij het consolideren zijn de woorden zichtbaar in de klas aanwezig;

Vooral voor de taalzwakke kinderen is het belangrijk dat de woorden zichtbaar in de klas aanwezig zijn, zodat zij op deze manier ondersteuning ervaren bij het oefenen van de woorden. Dit zichtbaar maken kan aan de hand van woorden en/of plaatjes. (van den Nulft & Verhallen, 2009, pp. 126-128)

3.4.5 Controleren

Het controleren van de woorden, of de kinderen de woorden passief en/of actief kunnen gebruiken, kan op verschillende manieren. Zo kan het gecontroleerd worden door te observeren tijdens activiteiten en opdrachtjes tussendoor te geven. Door oren en ogen goed open te houden, kan er al een groot deel van de woordenschatuitbreiding worden gecontroleerd. (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 128) De woorden kunnen ook worden gecontroleerd door het gebruik van een woordenschattoets. Hierover meer in hoofdstuk 5 - *Het huidige woordenschatonderwijs*.

3.5 Woordenschatdidactiek - Zesstappenaanpak van Marzano

Marzano is een wetenschapper die onderzoek heeft gedaan naar een methode voor direct woordenschatonderwijs om de woordenschat te vergroten. Uit zijn onderzoek is gebleken dat kennis van specifieke begrippen, zowel schooltaal als vaktaal, in praktisch alle opzichten synoniem is aan achtergrondkennis (Marzano, 2011, pp. 4, 15). Dus hoe groter de woordenschat van de kinderen is, hoe meer de achtergrondkennis van de kinderen kan worden vergroot, wat leidt tot betere schoolprestaties.

Marzano benoemt in het boek 'Wijs met woorden' acht kenmerken van effectief direct woordenschatonderwijs (Marzano, 2011, pp. 16-23). Deze acht kenmerken vormen de basis van het

zesstappenplan, wat verderop beschreven en uitgelegd zal worden. De acht kenmerken worden benoemt, waarna er een korte uitleg wordt gegeven wat het kenmerk inhoudt.

3.5.1 Acht kenmerken voor effectief woordenschatonderwijs

- Kenmerk 1: Omschrijvingen in plaats van definities.

Marzano geeft aan dat omschrijvingen van een woord meer effectief werken dan het geven van een definitie, zoals die bijvoorbeeld in het woordenboek staan. Als de woorden met behulp van een definitie worden uitgelegd, wordt het erg beknopt weergegeven. Daarom is het belangrijk dat het woord in alledaagse bewoordingen wordt omschreven, zodat de kinderen het woord beter begrijpen;

- Kenmerk 2: Gebruik van zowel linguïstische als non-linguïstische representaties.

Zowel het geven van talige als niet-talige voorbeelden, bijvoorbeeld het maken van een schema, tekening of toneelstukje, helpen bij het consolideren van het woord;

- Kenmerk 3: Geleidelijke en gevarieerde opbouw van woordbetekenissen.

Dit houdt in dat de leerkracht de woorden gevarieerd moet herhalen en aanbieden. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van talige en niet-talige methoden, van verschillen en overeenkomsten, gebruik maken van metaforen en analogieën;

- Kenmerk 4: Onderwijs gericht op de toepassing van woorddelen.

Dit houdt in dat een woord uit grondwoorden en voor- en achtervoegsels, zoals het woord deugd, ondeugd, deugdelijk. Door te werken met de grondwoorden en voor- en achtervoegsels helpt het de leerlingen om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen en te begrijpen;

- Kenmerk 5: Verschillende soorten onderwijs voor verschillende soorten woorden.

Hierbij gaat het erom dat bij de omschrijving van het woord eigenschappen van het woord worden vertelt die de betekenis van het woord bepalen. Het uitleggen vanuit de betekenisrelaties aan de hand van een alledaagse omschrijving heeft een positief effect op het leren en onthouden ervan;

- Kenmerk 6: Ruimte voor interactie tussen de leerlingen.

Door middel van interactie leren de kinderen de woorden omschrijven in hun eigen woorden. Zo verwerven de kinderen meer inzicht en wordt de kans dat de woorden worden opgeslagen in het lange termijngeheugen groter;

- Kenmerk 7: Het gebruik van spel.

Door het gebruik van woordspelletjes komen de kinderen op een andere manier in contact met de woorden, leren ze de woorden vanuit een ander perspectief te bekijken en ze hebben er ook plezier in. De spelvormen hebben drie belangrijke kenmerken, namelijk: Het bieden van uitdaging, het wekken van nieuwsgierigheid en het prikkelen van de fantasie;

- Kenmerk 8: Focus op begrippen die van belang zijn.

Zoals al eerder in dit hoofdstuk beschreven, niet alle begrippen zijn van belang om aandacht aan te schenken. Marzano maakt een indeling in drie categorieën:

- Moeilijke, maar voor het begrijpen van de les onbelangrijke woorden;
- Moeilijke woorden, maar met korte uitleg weten de meeste leerlingen ze zo;
- Moeilijke woorden, die belangrijk zijn om te weten om de lesstof te kunnen begrijpen. Bij deze woorden kan de zesstappenaanpak van Marzano worden toegepast.

3.5.2 Zesstappenaanpak

De zesstappenaanpak van Marzano is gebaseerd op de door Marzano onderzochte en theoretisch onderbouwde acht kenmerken van effectief direct woordenschatonderwijs. Deze stappenaanpak is de praktische beschrijving van de acht kenmerken, zodat deze kunnen worden toegepast in de onderwijspraktijk (Marzano, 2011, pp. 25-27). De zes stappen zijn opgedeeld in twee fases: De eerste

drie stappen behoren tot de introductiefase, de stappen vier tot en met zes behoren tot de verdiepingsfase (Marzano, 2011, p. 31).

De zes stappen staan hierna beschreven, worden daarna kort uitgelegd en er wordt een verwijzing gegeven naar de bijbehorende kenmerken.

- Stap 1: De leerkracht geeft een omschrijving van het nieuwe begrip.
De leerkracht gebruikt in deze beschrijving belangrijke kenmerken van het woord, die de basis vormen voor de omschrijving. Dit komt naar voren in kernmerk 1 en kenmerk 5;
- Stap 2: De leerlingen omschrijven het begrip in hun eigen woorden.
De leerlingen verwerken de informatie actief en deze informatie wordt telkens herhaalt, zoals wordt beschreven in kenmerk 6.
- Stap 3: De leerlingen maken een beeldende weergave van het woord.
Deze stap heeft te maken met kenmerk 2, waar het non-linguïstische gedeelte hierop van toepassing is, bijvoorbeeld door het maken van een tekening, schema, grafiek of pictogram;
- Stap 4: De leerlingen verdiepen hun woordkennis door herhaalactiviteiten.
De activiteiten die bijvoorbeeld kunnen worden gebruikt zijn:
- Begrippen vergelijken;
- Begrippen rangschikken;
- Metaforen verzinnen aan de hand van begrippen;
- Analogieën verzinnen aan de hand van de begrippen;
- De omschrijvingen of non-linguïstische weergaven van de begrippen nalopen.
Deze stap is vooral terug te vinden in kenmerk 3;
- Stap 5: De leerlingen gaan in interactie over de woorden.
Hierbij kunnen de leerlingen de woorden bespreken, elkaar helpen bij het oplossen of uitleggen van de betekenis van de woorden in twee- of viertallen.
Kenmerk 6 past bij deze stap;
- Stap 6: De leerlingen krijgen spelenderwijs meer inzicht in de woorden.
Deze woordspelletjes kunnen één of twee keer in de week worden gedaan of ze kunnen spontaan terugkomen tijdens de les om de kinderen de begrippen te laten herhalen of toepassen.
Deze stap is gebaseerd op kenmerk 7.

3.5.3 Woordportfolio

Tijdens of na elke stap wordt er gewerkt in het woordportfolio. Hierin staan opdrachten die de leerling zelfstandig en in coöperatief verband kan maken. In het portfolio wordt het nieuw aangeboden woord geschreven, omschreven, getekend en verwerkt volgens de zesstappenaanpak. Door het woordportfolio ontstaat er een dieper woordbegrip en kunnen de kinderen de woorden beter onthouden. (Marzano, 2011, p. 11).

3.6 Verhallen, Marzano en het consolideren van de woorden

'Veel leerkrachten lijken ervan uit te gaan dat zij met het volgen van de woordenschatlijn uit de taalmethode en het toepassen van bijvoorbeeld de viertakt (Verhallen & Verhallen, 1994) voldoen aan de behoefte van leerlingen om nieuwe woorden te leren en dat daarmee de resultaten op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen zullen verbeteren. Leraren kunnen hun kennis en vaardigheden met betrekking tot effectief woordenschatonderwijs vergroten wanneer zij kennis nemen van de zesstappenaanpak.' (Joosten & Riemens, Jaargang 2)

Hierboven staat beschreven dat alleen het gebruik van de viertakt van Marianne Verhallen niet

genoeg is. Door de zesstappenaanpak van Marzano te gebruiken wordt er effectiever woordenschatonderwijs aangeboden. Omdat het onderzoek zich richt op het consolideren van de woordenschatwoorden, worden niet alle punten die Verhallen en Marzano beschrijven vergeleken. Alleen de punten op het consolideren worden vergeleken, om te onderzoeken of er een verschil is in het consolideren van de woorden op de manier die in de viertakt en in de zesstappenaanpak beschreven worden.
Bij de viertakt van Verhallen gaat het dan om de fase 'consolideren', zie paragraaf 3.4.4 *Consolideren*. Bij de zesstappenaanpak van Marzano gaat het om de tweede fase 'Verdiepingsfase', waar de laatste drie stappen ondervallen, zie paragraaf 3.5.2 *Zesstappenaanpak*.

Het consolideren van de woorden is het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen. Marianne Verhallen gebruikt de woorden 'veel' en 'veelzijdigheid' (Verhallen & Verhallen, 1994, p. 86), waar Robert Marzano de woorden 'frequent' en 'herhalen' gebruikt (Marzano, 2011, p. 27). Bij beiden gaat het erom dat de woorden die aangeboden zijn zo vaak mogelijk, op verschillende manieren worden herhaalt.
Marianne Verhallen gebruikt in haar boek drie consolideerregels, die ook beschreven staan onder *paragraaf 3.4.4 Consolideren*. Als deze worden vergeleken met de drie stappen van Robert Marzano, kan tot de conclusie worden gekomen dat er veel overeenkomsten zijn. Beiden roepen op tot het herhalen van de woorden op verschillende manieren, totdat de leerlingen de woorden kennen, zodat de leerlingen spelenderwijs meer inzicht krijgen in de woorden en de woordkennis verdiepen (Verhallen & Verhallen, 1994, pp. 126-127) (Marzano, 2011, p. 27).

Robert Marzano legt met de zesstappenaanpak meer nadruk op de interactie tussen de leerlingen (door middel van het woordportfolio), dan Marianne Verhallen. Marianne Verhallen zegt dat de woorden in de klas moeten hangen, vooral ter ondersteuning van de zwakkere leerlingen. Dit zijn de belangrijkste verschillen tussen de theorie en aanpak van Marianne Verhallen en Robert Marzano omtrent het consolideren van de woorden. In de praktijkgedeelte van het onderzoek wordt gebruik gemaakt van de interactie tussen de leerlingen en komen de woorden ook in de klas te hangen, ter ondersteuning van de zwakkere leerlingen.

Hoofdstuk 4 - Zelfstandig consolideren

In hoofdstuk drie staat beschreven met welke didactiek woorden kunnen worden aangeboden om de woordenschat van de kinderen te vergroten. Uiteindelijk gaat dit onderzoek over het zelfstandig consolideren, om de niveauverschillen van woordenschat in de groep te verkleinen. Consolideren is het inslijpen van de woorden en de betekenissen in het geheugen. Dit kan op verschillende manieren, samen met de leerkracht of zelfstandig. Daarover gaat dit hoofdstuk. Eerst wordt er beschreven hoe er kan worden omgegaan met de verschillen binnen een groep. Daarnaast wordt beschreven wat het zelfstandig consolideren inhoudt, waarom de kinderen zelfstandig gaan consolideren, wat voor taken de leerkracht hierbij heeft en op welke manier dit zelfstandig consolideren kan.

4.1 Omgaan met verschillen

De grootte van de woordenschat van de kinderen kan heel erg uiteenlopen. Zo kan het ene kind al een hele grote woordenschat hebben, veel woorden begrijpen en ze ook zelf gebruiken als het kind wat vertelt. Een ander kind kan daar meer moeite mee hebben, omdat het nog niet zoveel woorden kent. Binnen een groep kinderen zijn er veel verschillende niveaus en de leerkracht moet hier mee omgaan. Volgens Henk Huizinga (2005, p. 48, 49) is het moeilijk om met een oplossing voor deze manier van werken te komen, omdat er binnen de risicogroep nog veel verschillen zijn. Zo noemt hij de twaalfjarige zij-instromer in groep zes die amper Nederlands spreekt of een allochtoon kind dat vanaf groep één op de basisschool heeft gezeten en Nederlands heeft geleerd. Ook maakt het een verschil of het kind al kan lezen en schrijven, omdat er dan de mogelijkheid is om het kind schriftelijk de woordenschat te laten vergroten.

Het kind dat een kleinere woordenschat heeft, heeft extra aandacht nodig. Het motiveren van deze leerlingen in combinatie met het activeren en intensiveren van het leerproces zijn hierbij van belang (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009, p. 55). Dit houdt dus in dat de leerling gemotiveerd moet raken of blijven om het probleem aan te pakken. Dit kan worden gerealiseerd door het vroegtijdig ingrijpen, preventie. Het kind kan in een negatieve spiraal terecht komen, omdat het woordenschatprobleem te groot wordt. Hierdoor kan ook de achterstand op de groep te groot worden. Voordat het kind in deze negatieve spiraal terecht komt, wat beschreven staat in paragraaf 2.1 *Woordenschatonderwijs: Belangrijk?*, moet er preventief worden ingegrepen. Door de preventie is de kans dat het kind gedemotiveerd wordt om aan de achterstand te werken minder groot (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009, p. 55). De kinderen die een achterstand hebben, krijgen meer begeleiding en leer- en oefentijd, door middel van het zelfstandig consolideren. Een woord is vaak namelijk niet in één keer goed te leren. Als kinderen oppervlakkige kennis van een woord hebben, kunnen ze de hoge eisen die gesteld worden aan de woordenschatkennis moeilijker aan. In veel taalactiviteiten en taaltoetsen moet het kind bijvoorbeeld het juiste woord bij een plaatje zoeken of het plaatje aanwijzen. Voor veel woorden is het in het dagelijks gebruik voldoende om de woorden meer oppervlakkig te kennen. Maar als kinderen op school de betekenis van de woorden te oppervlakkig kennen, hebben ze hier te weinig aan. Ze moeten meer formele betekenisrelaties kunnen leggen als: appel – vrucht – voedsel (Verhallen M. , Meer en beter woorden leren, 2009, p. 8).

Naast de brede woordenschat moet ook de diepere woordenschatverwerving veel meer aandacht krijgen, juist voor de taalzwakke kinderen (Verhallen M. , Meer en beter woorden leren, 2009, p. 8). Zie hiervoor ook paragraaf 2.1.2 *Labelen, verbreden en verdiepen*.

4.2 Consolideren

In dit onderzoek wordt er onderzocht of de niveauverschillen in de klas met betrekking tot woordenschat kleiner kunnen worden, door de kinderen met een kleinere woordenschat extra zelfstandig te laten consolideren. In de vorige paragraaf staat beschreven dat kinderen met een oppervlakkige woordkennis de hoge eisen die worden gesteld door het onderwijs moeilijker aankunnen. Daarom krijgen zij in dit onderzoek meer tijd om de woorden zelfstandig te consolideren. Naast het zelfstandig consolideren, wordt er niets veranderd in het klassikale woordenschatonderwijs. Dit onderwijs wordt aangeboden door middel van de viertakt van Verhallen, wat nu ook al gebeurt in de LIO-groep.

4.2.1 Klassikale activiteiten

De woorden die de kinderen met een kleinere woordenschat extra gaan consolideren, worden eerst aangeboden aan de hele klas. Dit gebeurt zodat alle kinderen in de groep kennis maken met de woordenschatwoorden, de woorden kunnen verwerven en deze woorden kunnen opslaan. Daarnaast krijgen de kinderen die een kleinere woordenschat hebben de mogelijkheid om deze woorden extra te consolideren. Hierdoor komt het onderzoek tot zijn recht, omdat alle kinderen de mogelijkheid moeten hebben gehad om de woorden, die getoetst worden bij de nameting, te kunnen verwerven. Op deze manier kan er worden onderzocht of het effectief is om, naast het aanbieden van de woorden volgens de viertakt, de kinderen met een mindere woordenschat de woorden zelfstandig te laten consolideren.

Naast het aanbieden van de woorden volgens de viertakt, zorgt de leerkracht dat er een rijke leeromgeving aanwezig is, wat inhoudt dat de leeromgeving herkenbaar is voor kinderen, aansluit bij wat leerlingen bezighoudt en ze uitdaagt om te leren in functionele, betekenisvolle contexten (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 14). Bij het Expertisecentrum Nederland wordt er ingezet op het stimuleren van de woordenschatontwikkeling met behulp van interactief taalonderwijs. Hierbij zijn de volgende vijf punten van belang:

- Bied kinderen een rijke uitdagende leeromgeving met betekenisvolle contexten;
- Daag kinderen uit om actief deel te nemen;
- Organiseer activiteiten in een kleine groep;
- Stimuleer woordenschatontwikkeling buiten de klas (thuissituatie);
- Geef instructie wanneer dat nodig is (kies bijvoorbeeld bewust van welk woord de betekenis wordt uitgelegd.) (SLO, Woordenschatdidactiek).

Het Expertisecentrum Nederland richt het stimuleren van de woordenschatontwikkeling ook op de situatie buiten de klas en wil dat er activiteiten worden georganiseerd voor een kleine groep. Jack Duerings e.a. richten zich in het boek *Op woordenjacht* meer op de hele groep (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, pp. 14, 15).

4.2.2 Zelfstandig consolideren

Als het in dit onderzoek gaat over zelfstandig werken, houdt dit in dat het zelfstandig werken gebeurt zonder de hulp van de leerkracht. De leerlingen gaan vooral in groepjes, coöperatief, aan het werk. Nieuwe woorden leren is vooral een sociale bezigheid, zoals ook Marzano al beschreef, zie paragraaf 3.6 *Verhallen, Marzano en het consolideren van de woorden*. Het is daarom effectief om de woorden in een sociale, interactieve context aan te bieden (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 14). Dit gebeurt middels het klassikaal aanbieden van de woorden, maar ook tijdens het zelfstandig consolideren. Het zelfstandig consolideren wordt namelijk niet alleen gedaan, maar via een werkvorm die in tweetallen wordt uitgevoerd en waarbij een sociale, interactieve context wordt

aangeboden. Deze sociale en interactieve context wordt bedoeld bij het aanbieden van de woorden, maar ook bij het herhalen kan deze sociale en interactieve context van belang zijn, omdat de kinderen op deze manier actief met taal bezig zijn.
Het belangrijkste van het consolideren is dat de kinderen enthousiast raken voor het leren van de woorden. Dit doel kan worden behaald door een positieve houding van de leerkracht en gevarieerde, speelse en actieve opdrachten (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 15), (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 172). Dit kan ook goed individueel, in de zin van alleen, als het kind maar gemotiveerd is en blijft om de opdracht uit te voeren (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 172).

4.3 De leerkracht en het zelfstandig consolideren

In deze paragraaf wordt beschreven wat de taken van de leerkracht zijn bij het zelfstandig consolideren van de woordenschatwoorden, voor het zelfstandig consolideren, tijdens het zelfstandig consolideren en na het zelfstandig consolideren. In de hierop volgende paragraaf wordt beschreven welke manieren er zijn om de kinderen de woorden zelfstandig te laten consolideren.

4.3.1 De taken van de leerkracht voor het zelfstandig consolideren

De taken die de leerkracht voor het zelfstandig consolideren heeft, zijn voorbereidende taken. Voordat de woorden zelfstandig geconsolideerd kunnen worden, moeten de woorden eerst worden aangeboden.

De leerkracht heeft vijf woorden geselecteerd uit het thema van de taalmethode. De leerkracht kiest deze woorden uit de taalmethode, omdat de parallelgroep op deze manier ook bekend is met de woorden. Zij gebruiken namelijk dezelfde taalmethode, Taal Actief. Op deze manier schenken deze twee groepen op dezelfde manier aandacht aan de woorden: De woorden komen terug in de taalactiviteiten van de methode Taal Actief en ze worden aangeboden door middel van de viertakt. Er is gekozen voor vijf woorden per week, omdat er in de methode per hoofdstuk maar een bepaald aantal woorden zijn die met elkaar samenhangen. Verder worden er in groep 7, waar Jolanda haar onderzoek uitvoert, zes woorden aangeboden. Daarnaast moet het voor de kinderen ook overzichtelijk blijven welke woorden er worden aangeboden en moet er een samenhang zijn tussen deze woorden, zodat de kinderen aan het woordennetwerk kunnen bouwen.

De woorden die de leerkracht geselecteerd heeft, worden voorbewerkt, gesemantiseerd, geconsolideerd en gecontroleerd zoals beschreven staat in paragraaf 3.4 *Woordenschatdidactiek – De viertakt volgens Marianne Verhallen*.

De kinderen die meer moeite hebben met de woordenschatwoorden gaan de woorden nog extra zelfstandig consolideren, om ze meer tijd en extra herhaling aan te bieden, zodat de woorden nog beter kunnen beklijven. Om deze mogelijkheid te bieden, moet de leerkracht in de voorbereiding van de les en bij het maken van de tijd- of dagplanning rekening houden met de extra tijd die de kinderen nodig hebben om de woorden te consolideren. Verder moet de leerkracht werkvormen voorbereiden met alles wat hierbij hoort, als werkbladen, materialen en dergelijke, zodat de kinderen de werkvormen kunnen uitvoeren. Hierbij moet rekening worden gehouden met het feit dat de kinderen de werkvormen zonder de leerkracht kunnen uitvoeren. Verder is het van belang dat de woorden die worden aangeboden in de klas zichtbaar aanwezig zijn (van den Nulft & Verhallen, 2009, p. 127). Daarom wordt er door de kinderen een woordenmuur gemaakt waarin de woorden centraal staan die in die week worden aangeboden.

4.3.2 De taken van de leerkracht tijdens het zelfstandig consolideren

De leerkracht biedt de woorden klassikaal aan met behulp van de viertakt: Voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. Het extra element is dat de zwakkere leerlingen zelfstandig de woorden extra gaan consolideren.
Het is de bedoeling dat de kinderen de opdrachten zelfstandig uitvoeren. De leerkracht houdt hierbij wel in de gaten of de kinderen tijdens het zelfstandig consolideren de opdrachten begrijpen en goed uitvoeren. Begrijpen de kinderen de opdrachten niet, dan kan het kort worden uitgelegd door een medeleerling of de leerkracht.

4.3.3 De taken van de leerkracht na het zelfstandig consolideren

De taken van de leerkracht na het zelfstandig consolideren komen overeen met de fase controleren in de viertakt. De leerkracht gaat na of de leerlingen het woord en de betekenis ervan beter beheersen. Dit kan op dezelfde manier gebeuren als beschreven staat in paragraaf 3.4.5 *Controleren*. Als de leerlingen een werkblad hebben gemaakt, kan dit door de leerkracht worden nagekeken.

4.4 Werkvormen om zelfstandig te consolideren

Er zijn heel veel verschillende werkvormen om de woordenschatwoorden zelfstandig te consolideren. Deze zijn geclusterd in een aantal verschillende clusters. De belangrijke overeenkomst is dat de woorden in de verschillende werkvormen worden herhaald en verdiept. Doordat er steeds andere werkvormen worden gebruikt, worden de woorden in verschillende situaties aangeboden (van Baekel-Kan, 2008, p. 15). Hierdoor krijgt het kind de mogelijkheid om de woorden op verschillende manieren te onthouden. Een nieuw woord moet vaak, planmatig, bewust en in verschillende contexten aangeboden worden om te kunnen worden aangeleerd (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 14).

4.4.1 Coöperatieve werkvormen

De opvatting over samenwerkend leren is dat het leren van leerlingen krachtiger wordt als ze regelmatig met elkaar overleggen en van elkaar kunnen leren. Uit promotieonderzoek uit begin jaren negentig, van De Jong over het actieve leren, blijkt dat de sociaal-interactieve omgeving krachtig werkt voor leerlingen, omdat de kinderen gedwongen worden hun gedachten onder woorden te brengen ze daarop reacties krijgen (Onderwijs maak je samen, 2009). Volgens de instantie ‘Onderwijs maak je samen’ zijn er een aantal voorwaarden die aanwezig moeten zijn, voordat de leerlingen samen kunnen werken:
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid: de opdracht is zo geformuleerd dat de leerlingen elkaar nodig hebben voor een goed resultaat;
- Individuele aanspreekbaarheid: Elk groepslid is aanspreekbaar op de eigen inbreng in de groep en op het gehele groepsresultaat en kan dus op beide facetten aangesproken worden;
- Directe interactie: De inhoud van de opdracht nodigt uit tot interactie en de opstelling is bevorderlijk voor die interactie;
- Sociale vaardigheid: De voor de samenwerking benodigde vaardigheden worden aangeleerd en geëvalueerd;
- Aandacht voor het groepsproces: Een samenwerkingsopdracht wordt regelmatig gevolgd door een nabespreking over de inhoud en het proces. Belangrijk is dat de eerste drie punten aanwezig zijn tijdens het samenwerken. (Onderwijs maak je samen, 2009).

Het is belangrijk om de woordenschatdidactiek te combineren met taalverwerving via interactie, omdat de interactie betekenisvolle contexten biedt waarbinnen de kinderen kunnen oefenen met de

woorden (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 14) (Paus, Bacchini, Dekkers, Markestijn, Theo, & Smits, 2006, p. 96). Door opdrachten uit te voeren samen met medeleerlingen over de woordenschatwoorden, begrippen te benoemen en deze visueel te presenteren, door bijvoorbeeld een woordtrap op papier te maken, bouwt het kind de kennis effectief op. Kinderen leren en onthouden informatie het beste als er in de hersenen verschillende gebieden worden geprikkeld. De twee belangrijke gebieden zijn de talige kant, linguïstische route, en de visuele kant van de hersenen, non-verbale representatie. Verder moeten de kinderen de kans krijgen om kennis actief te bewerken en te verwerken. Hierdoor wordt de informatie door het kind nog beter onthouden. Als de hersenen aandacht hebben voor bepaalde prikkels, wat gebeurt als iets het kind emotioneel raakt of betekenis voor het kind heeft, moeten deze prikkels worden verwerkt door het korte termijngeheugen, voordat het opgeslagen kan worden in het lange termijngeheugen. Tijdens deze verwerking tussen het korte en het lange termijngeheugen, worden verbindingen gemaakt waardoor de kennis wordt opgeslagen (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, pp. 53-55).

Er zijn ook mogelijkheden om kinderen zelfstandig, individueel, te laten werken, bijvoorbeeld met een woordenboek. De nadruk in dit onderzoek ligt echter bij het coöperatief werken, omdat de kinderen op deze manier effectiever bezig zijn met het leren van de woorden (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011, p. 14).

Hoofdstuk 5 - Het huidige woordenschatonderwijs

Er is in de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan naar en veel veranderd in het woordenschat-onderwijs. Dit komt door de maatschappelijke aandacht voor het verbeteren van de kwaliteit van het rekenen en de Nederlandse taal. Hierdoor werden er doorlopende leerlijnen voor rekenen en taal opgesteld, waardoor er ook meer aandacht voor het woordenschatonderwijs kwam.
Een deel van deze onderzoeken en veranderingen wordt beschreven in dit hoofdstuk. Allereerst wordt er beschreven wat er is gedaan en wordt gedaan om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Daarnaast wordt er ook beschreven welke verbeteringspunten er nog zijn met betrekking tot het woordenschatonderwijs.

5.1 Wat is er gedaan en wat wordt er gedaan?

In deze paragraaf wordt beschreven wat er al gedaan is of wat er wordt gedaan door de regering, SLO, Cito en taalmethode ontwikkelaars om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Deze vier organisaties zijn gekozen omdat deze organisaties het meest betrokken zijn bij de woordenschatontwikkeling op vele basisscholen in Nederland en deze organisaties bij de meeste personen, die betrokken zijn bij het onderwijs, bekend zijn.

5.1.1 Kwaliteitsagenda

Vanuit de regering is er vanaf 2007 expliciet aandacht besteed aan het verbeteren van het taal- en rekenonderwijs, onder de naam *Kwaliteitsagenda Scholen voor morgen*, met onder andere het doel om met aanvullende bekostiging en een meer resultaatgerichte aanpak het beste uit alle leerlingen te halen. Veel scholen namen deel aan een meer opbrengst gerichte aanpak voor taal en/of rekenen. Drie jaar later bleek uit vele onderzoeken, die waren gedaan door scholen die deelnamen aan het project om de kwaliteit van rekenen en taal te verbeteren, dat er meerdere resultaten waren geboekt zoals het handelen van de leerkracht en het verbeteren van het klassenmanagement. Sommige scholen namen zelf een verbetering waar bij de behaalde resultaten (Rijksoverheid, 2010). Dit opbrengstgericht werken houdt in dat de scholen doelen stellen, zicht hebben op de leerresultaten, planmatig en resultaatgericht werken, om een zo hoog mogelijke opbrengst te bereiken voor alle leerlingen (Schoolaanzet, Opbrengstgericht werken).

Projectbureau Kwaliteit zorgt voor een deel voor de uitvoering van de kwaliteitsagenda en werd ook wel de motor achter het uitvoeren van de agenda genoemd. Het bureau werd bijgestaan door een brede programmaraad, bestaande uit schoolbegeleidingsdiensten, pedagogisch centra, expertisecentra, wetenschappers, Cito en SLO (Ministerie van Onderwijs, 2007, p. 15). Zij maakten ook de kwaliteitskaarten die gebruikt worden om het opbrengstgericht werken vorm te kunnen geven. De kwaliteitskaarten zijn ingedeeld per vakgebied of onderwerp in de digitale implementatiekoffer uitgebracht door Taalpilots. Zo zijn er op het gebied van woordenschat meerdere kwaliteitskaarten ontwikkeld. Bij deze kwaliteitskaarten wordt de viertakt van Marianne Verhallen gebruikt als didactiek voor het woordenschatonderwijs (Kwaliteit). Op dit moment worden de kwaliteitskaarten bijgehouden door de website Schoolaanzet (Schoolaanzet, T: Begrippenlijst & Taalverzorging, 2012). In 2011 liep het project af. Daarna was het aan een volgend kabinet om te werken aan kwaliteitsverbetering (Rijksoverheid, 2010).

5.1.2 Onderzoek SLO naar woordenschatontwikkeling

In 2010 kwam er een onderzoek uit, uitgevoerd door het SLO, onder de naam *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs*. Dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd omdat het SLO de woordenschatontwikkeling dermate belangrijk vond dat ze dit domein van taal apart wilden

belichten. Er is in dit onderzoek onder andere aandacht besteed aan het onderzoeken van programma's van vergroten of verdiepen van de woordenschat en het toetsen van de woordenschat. Uit het onderzoek kwamen een aantal resultaten die te maken hebben met het verdiepen van de woordenschat. Zo heeft het programma Van Woorden Weten een positief effect op de diepe woordkennis van groep vijf, kunnen kleuters zelfstandig woorden verwerven door middel van het computerprogramma Taalplan Kleuters en heeft het woordenschatprogramma van Appel en Vermeer, dat samengesteld is uit NT-2 methoden en prentenboeken een positief effect op de groei van de woordenschat van leerlingen uit groep 1 tot 5. Verder bleek uit het onderzoek dat er enkele betrouwbare meetinstrumenten zijn om de woordenschat te toetsen; de Taaltoets voor Allochtone Kinderen en De WoordAssociatieTaak, voor het meten van diepe woordkennis bij kinderen in de bovenbouw. Ook zijn er goede streefwoordenlijsten aanwezig over wat de leerlingen op een bepaalde leeftijd voor woorden moeten kennen (Bonset & Hoogeveen, 2010, pp. 3, 10, 62).

5.1.3 Taalmethoden en woordenschatdidactiek

Dertig jaar geleden werd er weinig tot geen aandacht besteed aan de woordenschat, wel waren er lessen Taalverrijking die werden beschreven in de taalmethodes. Rond 1990 werd er in de taalmethodes meer aandacht besteed aan de woordenschat voor NT2-leerlingen. De nieuwste taalmethodes besteden nu aandacht aan de woordenschat voor alle leerlingen (Stoeldraijer, p. 2). Volgens Tjalling Brouwer (2011, p. 15) kan dit worden gezien als een gunstige ontwikkeling, omdat er op deze manier expliciet en meer aandacht wordt besteed aan woordenschatontwikkeling. Wel is het zo dat er een groot verschil aanwezig is in het aantal uren dat er wordt besteed aan woordenschat door de verschillende taalmethodes. Taalzwakke kinderen besteden bijvoorbeeld in de ene methode 220 uur aan woordenschat, waar ze bij een andere methode 468 uur besteden aan woordenschat. Ook in het aantal woorden dat wordt aangeboden door de methode zit een groot verschil: van 1850 tot 5400 woorden. Wel bevatten alle taalmethodes leerlijnen voor het aanleren en onthouden van de woorden (Stoeldraijer, p. 2).

De woordenschatdidactiek die op de meeste scholen wordt gebruikt is de viertakt van Marianne Verhallen, ook omdat deze didactiek wordt gebruikt op de kwaliteitskaarten van het Projectbureau Kwaliteit en deze didactiek door onderwijsdeskundigen wordt beschouwd als goede methode om het woordenschatonderwijs aan te bieden.

Methodes toetsen de kennis van de kinderen doormiddel van methodegebonden toetsen. Methodegebonden toetsen zijn toetsen die bij de methode, in dit geval de taalmethode, worden aangeboden. Methodegebonden toetsen zijn bedoeld om te evalueren of de leerlingen de, in dit geval, aangeboden woorden beheersen die zij in de afgelopen periode aangeboden hebben gekregen. Meestal worden de woorden die geleerd zijn dus ook getoetst (Cijvat & Bloemendaal). Bij de meeste methodes is er na een hoofdstuk een toetsmoment waarin de woordenschat naar voren komt. Ook tijdens het maken van de opdrachten uit de methode kan de leerkracht nagaan of de kinderen de woorden beheersen. Dit controleren kan ook tijdens het aanbieden van de woorden, door bijvoorbeeld de kinderen te observeren.

5.1.4 Cito woordenschattoets

Naast methodegebonden toetsen zijn er ook methodeonafhankelijke toetsen, zoals de Cito-toets. Methodeonafhankelijke toetsen worden minder vaak aangeboden dan een methodegebonden toets. Deze toetsen worden landelijk op verschillende scholen gegeven. De toetsen bieden daardoor informatie over het aangeboden onderwijs in verhouding tot andere scholen (Cijvat & Bloemendaal). Deze toetsen zijn dus niet gebonden aan een methode.

De toetsen woordenschat van Cito zijn ontwikkeld om de ontwikkeling van de leerlingen in de gaten te houden op het gebied van de omvang van de woordenschat en de diepte van de woordkennis van de leerlingen. De woorden die in de toetsen naar voren komen zijn een selectie uit een woordfrequentielijst voor het basisonderwijs (Cito, Woordenschat groep 8, 2012, p. 1). Deze woorden komen voor in lesmethoden, jeugdboeken en het taalaanbod van de leerkracht. De opgaven toetsen de betekenis en de betekenisrelaties van woorden (Cito, Woordenschat. Van groep 3 tot en met 8., 2012).

Volgens Tjalling Brouwer kan de cito woordenschattoets gezien worden als een steekproef, omdat de kans dat de op school aangeboden woorden deel uitmaken van de vijftig opgaven die gemaakt moeten worden erg klein is. Daarom zegt een woordenschattoets alleen iets over het niveau van de leerling, groep of school in vergelijking met de vorige meting of een landelijke referentiegroep, maar kunnen er geen uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs en of de kinderen de woorden die ze hebben geleerd in de woordenschatlessen wel of niet beheersen (Tjalling, 2011, p. 17).

5.2 Wat zijn de verbeterpunten?

Tjalling Brouwer beschrijft in het artikel *Woordenschatonderwijs 2.0* een aantal factoren die in veel methoden aan de orde zijn en die belemmerend zijn voor effectief en efficiënt woordenschatonderwijs.

5.2.1 Verbeterpunten volgens Tjalling Brouwer

- De woorden uit taalmethodes zijn vaak ongeschikt voor woordenschatuitbreiding;
Woorden uit taalmethodes zijn vaak te makkelijk voor de woordenschatuitbreiding. Vaak kennen kinderen de woorden al. Dit komt onder andere omdat makers van taalmethodes opdrachten ontwikkelen die door kinderen zoveel mogelijk zelfstandig kunnen worden gemaakt. Leestechnisch is het dan misschien een geschikt woord, maar het woord kan te eenvoudig zijn voor het niveau van het kind. In dit onderzoek is er wel gekozen voor woorden uit de taalmethode, omdat de themawoorden voor groep 4/5 moeilijk genoeg zijn. Daarnaast zijn de woorden geschikt om de woordenschat te verdiepen.
- Er ligt teveel accent op de brede woordenschat en te weinig op de diepe woordenschatkennis;
Dit komt doordat er wordt gekeken naar de hoeveelheid woorden die worden aangeboden en minder naar welke relaties er tussen deze woorden zijn. Hierdoor is er geen of weinig aandacht voor betekenisrelaties tussen woorden, de brede woordkennis.
- Er wordt teveel ervan uitgegaan dat moeilijke woorden te moeilijk zijn voor alle kinderen;
Het is vaak niet bekend waarop het wordt gebaseerd dat een woord makkelijk of moeilijk is voor een kind. De woordenschat dat een kind heeft is erg persoonlijk, het ene kind kan hele andere woorden kennen dan het andere kind. Daarom is het moeilijk om woorden in te delen in ‘moeilijke woorden’ of ‘makkelijke woorden’ en om als doel te zeggen dat kinderen een bepaald aantal nieuwe woorden leren. Dat kan namelijk per kind verschillen.
- De contexten in taalmethodes zijn te mager;
Kinderen hebben veel steun aan de context om woordbegrippen beter te begrijpen. Doelwoorden die horen bij een thema hebben vaak te weinig met het thema te maken.
- De doelwoorden uit de methodes zijn teveel doel op zich;
Over het algemeen staan taallessen uit de methodes op zichzelf. Hierdoor lijkt het dat de doelwoorden uit de les teveel een doel op zich zijn.
- Woordenschatonderwijs speelt een rol bij alle vakken, niet alleen bij taal;

Misschien zou er bij al deze andere vakken ook tijd vrijgemaakt moeten worden om de woorden aan te bieden door middel van de viertakt of een dergelijke methode.
- De Cito-toets voor woordenschat is een steekproef.
Vaak is de inspanning die de leerkracht en de kinderen hebben geleverd niet terug te zien in het resultaat van de Cito-toets. Er is maar een kleine kans dat er van de gemiddeld vijftig woorden die terug komen in de Cito-toets, voldoende woorden zijn aangeleerd om een voldoende te scoren op deze toets. Hierdoor kunnen er geen uitspraken worden gedaan over de kwaliteit van het woordenschatonderwijs of over de mate waarin de leerlingen de aangeboden doelwoorden uit de woordenschatlessen nu daadwerkelijk kennen (Tjalling, 2011, pp. 15-17).

5.2.2 Verdere verbeterpunten

Dat het woordenschatonderwijs een vaste plaats binnen het onderwijs heeft gekregen is positief. Nu moet er worden gekeken naar wat het woordenschatonderwijs opbrengt, waar het versterkt en verbeterd kan worden. *Mogelijke verbeterpunten zijn: betere selectie van woorden, het thematisch gehalte van de taalmethodes versterken zodat dit relevante en steunbiedende contexten oplevert, meer samenhang tussen de leerlijnen van de methodes, leerlingen meer betrekken bij het woordenschatonderwijs en dit meer afstemmen op hun individuele woordenschat* (Tjalling, 2011, p. 17).

In het onderzoek van het SLO staat het volgende geschreven over de prestaties van de leerlingen op het gebied van woordenschatonderwijs: *De prestaties van de leerlingen op het gebied van woordenschat liggen gemiddeld onder wat beoordelaars zien als voldoende, zowel aan het einde van als halverwege het basisonderwijs. De prestaties van allochtone leerlingen blijven gemiddeld ver achter bij die van autochtone, en in de loop van het basisonderwijs blijft deze achterstand bestaan. Hierdoor dreigen allochtone leerlingen ook extra achterstand op te doen in begrijpend lezen; de samenhang tussen woordenschat en begrijpend lezen is bij hen immers nog sterker dan bij autochtone leerlingen. Ook kennen ze veel belangrijke woorden niet uit de teksten van hun methodes, wat negatief uit zal werken op hun schoolloopbaan, niet alleen in het domein taal* (Bonset & Hoogeveen, 2010, pp. 63, 64). Volgens dit onderzoek moet er dus gericht worden gewerkt aan het niveau van woordenschat voor alle leerlingen, met extra aandacht voor allochtone leerlingen.

5.3 LIO-scholen

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

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

Woordenjacht. De taalcoördinatoren willen de voortgang van dit doel monitoren door in elke bouwvergadering het onderwerp terug te laten komen.

Hoofdstuk 6 - Conclusie vanuit de theorie

In deze conclusie wordt het antwoord op de hoofdvraag vanuit de literatuur beschreven. In de deelvragen van het literatuuronderzoek is er onderzoek gedaan naar verschillende aspecten binnen de hoofdvraag. Het doel van dit onderzoek is het verkleinen van de verschillen op het niveau van woordenschat, door middel van het zelfstandig consolideren en dus krijgen de zwakkere leerlingen extra tijd voor het leren van de woordenschatwoorden.

In het onderzoek naar de taalontwikkeling van het kind is naar voren gekomen dat een kind van een basisschoolleeftijd zich bevindt in de voltooiingsfase. Het kind heeft het taalgebruik van een volwassene, maar een veel minder grote woordenschat. Deze woordenschat moet zich nog ontwikkelen door middel van een aangeboren taalmechanisme en de omgevingsfactoren van het kind, zoals het taalaanbod en interactie met de omgeving.

Deze punten komen ook terug in de modellen van het woordenschatonderwijs. Er zijn twee modellen vergeleken: De viertakt van Marianne Verhallen en de zesstappenaanpak van Marzano. Omdat dit onderzoek vooral is gericht op het consolideren, is dit punt tussen beide didactieken vergeleken. Bij het consolideren gaat het vooral om het op verschillende manieren herhalen van woorden, interactie tussen de leerlingen en dat de woorden zichtbaar zijn in de klas.

Het consolideren van de woorden gebeurt zelfstandig. Dit houdt in dat de zwakkere leerlingen meer tijd krijgen om de woorden op verschillende manieren in tweetallen te gaan consolideren, zonder de hulp van de leerkracht. De woorden worden wel aan de hele klas aangeboden door middel van de viertakt. Daarnaast worden de woorden door de zwakkere leerlingen extra geconsolideerd. De nadruk in dit onderzoek ligt op het woorden leren door middel van interactie, omdat de kinderen dit op deze manier effectiever leren.

Aan het huidige woordenschatonderwijs wordt door verschillende instanties gewerkt. Zo dragen de regering, SLO, Cito, taalmethoden en verschillende onderzoeken bij aan het verbeteren van het woordenschatonderwijs. Verder zijn er verschillende toetsen ontwikkeld om de woordenschat te controleren, zoals de methodegebonden toets en de citotoets. Toch is er nog veel te verbeteren in het huidige woordenschatonderwijs.

Uiteindelijk kunnen we na dit literatuuronderzoek stellen dat leerlingen zelfstandig kunnen consolideren, als dit in een samenwerkingsvorm gebeurt. Interactie is van belang bij het verwerven en opslaan van woorden in het mentaal lexicon. In de literatuur wordt het zelfstandig consolideren nergens benoemt, maar ook niet tegengesproken. Wel worden er belangrijke aspecten benoemt, waaraan het consolideren moet voldoen, waarvan de belangrijkste de interactie is.

Hoofdstuk 7 - Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksopzet van het praktijkgedeelte van het afstudeeronderzoek beschreven. Dit praktijkgedeelte is uitgevoerd in de LIO-periode. Deze periode liep van 7 januari tot en met 18 maart 2013. Tijdens deze periode hebben de leerlingen de woorden extra, zelfstandig, in een samenwerkingsvorm, geconsolideerd. Er wordt in de volgende paragrafen ingegaan op de inhoud van het uitgevoerde onderzoek en waarom het zo is uitgevoerd. Daarnaast wordt er ingegaan op de aanpak van het uitgevoerde onderzoek en de reden waarom het op deze manier is uitgevoerd.

7.1 Woordselectie

Bij het selecteren van de woorden is rekening gehouden met de volgende punten:
- De leerlingen uit de controlegroep, experimentele groep en de paralelgroep moeten op dezelfde manier en in dezelfde hoeveelheid in aanraking komen met de aangeboden woorden. Daarom is er gekozen voor themawoorden uit de Taalmethode Taal Actief. In deze taalmethode wordt er gewerkt met verschillende thema's. Elk thema vormt een hoofdstuk, wat twee weken lang wordt behandeld en wordt afgesloten met een toets. Elk thema bestaat ongeveer uit vijftien lessen. In deze lessen worden de themawoorden aangeboden, bijvoorbeeld door de woorden aan te bieden in een tekst of in de verwerking van de les. Door themawoorden uit de methode Taal Actief (de Boer, Braat, van Gelder, & de Geus, 2002)te kiezen, komen de kinderen op dezelfde manier in aanraking met de woorden. De leerkrachten bieden namelijk alle taallessen aan en besteden op deze manier kort tijd aan de woorden. Bij het selecteren van de woorden is er niet opgelet of de woorden uit de woordenschatmethode komen of dat het woorden zijn die alleen worden aangeboden in de taalmethode. Hier is voor gekozen, omdat er op beide scholen niet wordt gewerkt met de woordenschatmethode en er zo een keus kon worden gemaakt uit meerdere woorden. Hierbij is er wel opgelet of al de woorden in de taallessen worden aangeboden.

Voor groep 4 en voor groep 5 zijn verschillende themawoorden gekozen, themawoorden uit het eigen deel van de taalmethode en op het eigen niveau. De themawoorden zijn wel op dezelfde manier aangeboden, zodat elke leerling in groep 4/5 op dezelfde manier en in dezelfde frequentie in aanraking is gekomen met de verschillende themawoorden. Deze themawoorden zijn terug te vinden in bijlage 1 – *Themawoorden groep 4* en in bijlage 2 - *Themawoorden groep 5.*
- De woorden moeten samenhangen en het moet voor de leerlingen overzichtelijk blijven welke woorden er in een week worden aangeboden. Er is voor gekozen om elke week vijf nieuwe themawoorden aan te bieden. Deze woorden worden aangeboden door middel van de viertakt, zodat de kinderen de mogelijkheid krijgen om de themawoorden te leren.
Er is voor vijf themawoorden gekozen, omdat er maar een bepaald aantal themawoorden uit de taalmethode Taal Actief in een week samenhangen. Doordat de woorden binnen een thema samenhangen, kunnen de leerlingen bouwen aan het woordennetwerk. Deze woorden worden aan het begin van een thema aangeboden in een ankerverhaal en daarna in de lessen herhaald. Binnen de methode Taal Actief is er structuur aangebracht tussen de woorden, door gebruik te maken van een woordweb, in de methode Taal op Maat (Hoogkamp-Smit, Jansma, Kessels-Van den Hoven, Kos, & van Sonderen, 2007), die gebruikt wordt in groep 7, is deze structuur tussen de woorden al aanwezig, doordat er gebruik wordt gemaakt van een parachutestructuur bij het aanbieden van de woorden. Er is dus verschil in complexiteit van woordschema's. Daarnaast is er voor gekozen om bij groep 7, de groep waarin Jolanda Heek haar onderzoek heeft uitgevoerd, elke week zes woorden aan te bieden. Op deze manier wordt er aandacht geschonken aan het niveauverschil tussen groep 4/5 en groep 7.

- In totaal wordt er zes weken aandacht geschonken aan 30 themawoorden. Er is gekozen voor zes weken en dus dertig themawoorden, omdat de LIO-periode acht weken besloeg. Door te kiezen voor zes weken is er genoeg tijd om de dertig woorden in te oefenen. In totaal zijn er dertig woorden gekozen uit drie verschillende thema's, omdat er aan elk thema twee weken tijd wordt besteed. Daarnaast is er dan nog ruimte om aan het begin van de LIO-periode te wennen aan de nieuwe groep en school en is er speling met de tijd, mocht er onverwacht wat gebeuren.

7.2 Het experiment

Er is bij dit onderzoek gekozen voor een kwantitatief onderzoek. Daarbinnen is gekozen voor de experimentele vorm van onderzoek doen. Deze vorm van onderzoek doen is gekozen omdat er onderzoek werd gedaan naar bepaalde effecten en er daarnaast ook werd gewerkt met een experimentele groep en een controlegroep (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010, p. 48). In het onderzoek komt namelijk naar voren of het extra zelfstandig consolideren in samenwerkingsvorm effect heeft op de niveauverschillen in de groep.

7.2.1 Experimentele groep en controlegroep

De onderzoeken zijn uitgevoerd op twee verschillende scholen; in een groep 4/5 en een groep 7. Daarnaast was er het voordeel dat allebei de scholen uit twee locaties bestaan, waardoor er een parallelgroep beschikbaar was, waarbij ook het onderzoek is uitgevoerd, alleen dan zonder extra zelfstandig in samenwerkingsvorm de woorden te consolideren.

Er zijn verschillende overeenkomsten binnen de scholen. Op beide scholen wordt er gebruik gemaakt van een taalmethode, waarbinnen de woordenschat een rol speelt. Daarnaast worden de themawoorden aangeboden volgens een webstructuur (school in Huizen) of een parachutestructuur (school in Barneveld). De woorden komen dagelijks terug in de taallessen en worden daarnaast ook aangeboden volgend de viertakt. Zie hierover meer in paragraaf 5.3 *LIO-scholen*.

Bij alle leerlingen is er de woordenschattoets afgenomen, zie paragraaf 7.2.3 *De toets en de vraagstelling*. De acht leerlingen die het minst gescoord hebben op de toets bij de voormeting, bij zowel de LIO-groep als de parallelgroep, vormen de experimentele groep. Dit zijn vier leerlingen uit groep 4 en vier leerlingen uit groep 5. De leerlingen uit de LIO-groep hebben, naast het volgen van het reguliere woordenschatonderwijs volgens de viertakt, de woorden extra geconsolideerd door middel van verschillende werkvormen. Deze werkvormen zijn terug te vinden in bijlage 7 – *Zelfstandig consolideerwerkvormen.* De overige leerlingen uit de LIO- en parallelgroep zijn de controlegroep en volgen alleen het reguliere woordenschatonderwijs: De woorden worden door de leerkracht aangeboden volgens de viertakt. Een voorbeeld van een woordenschatles is te vinden in bijlage 5 – *Woordenschatles.* De klassikale consolideerwerkvormen die de leerkracht kon gebruiken bij het klassikale consolideren van de woorden is te vinden in bijlage 6 – *Klassikale consolideerwerkvormen.* Alle leerlingen, uit zowel de LIO-groep als de parallelgroep hebben dus het woordenschatonderwijs volgens de viertakt gevolgd.
Door middel van de voormeting worden de niveauverschillen op het gebied van woordenschat in de groepen duidelijk.

Bij het indelen van de kinderen in de experimentele groep of de controlegroep is er ook gekeken naar de achtergrond van het kind. Als een kind laag scoorde op de toets, maar dyslexie heeft, is dit kind niet in de experimentele groep geplaatst. Een kind met dyslexie kan namelijk prima de relaties tussen woorden weten, maar omdat het een achterstand in de leesvaardigheid heeft kan het kind hierdoor de toets slechter maken, omdat het kind de toets zelf moet lezen. Daarom is ervoor gekozen om kinderen met dyslexie buiten de experimentele groep te houden en te kiezen voor het

kind dat na het kind met dyslexie het laagst heeft gescoord.

Voor de toets in groep 7 kwam het precies uit qua scores. Er waren in de parallelgroep vier leerlingen met minder dan 14 goed. Er moesten nog vier leerlingen bij om de experimentele groep te vormen. Er was vervolgens een groep van zeven leerlingen met 14 vragen goed, maar wanneer de leerlingen met dyslexie daaruit gehaald werden, bleven er precies vier leerlingen over om samen met de andere vier de experimentele groep van acht leerlingen te vormen. Het was overigens niet zo dat alle leerlingen met dyslexie laag scoorden op de toets. Zo had één leerling met dyslexie een score van 19 goed en viel daarbij niet eens direct in de experimentele groep, maar in de controlegroep. In groep 4/5 zijn er per jaargroep vier leerlingen uitgekozen, waardoor er uiteindelijk acht leerlingen in de experimentele groep van de LIO-groep kwamen. Dit betekent dat er vier leerlingen van groep 4 en vier leerlingen van groep 5 gekozen zijn. Bij groep 5 waren er echter meer leerlingen met dezelfde score. Leetang, Valentijn, Charlotte en Roy hebben allemaal 15 vragen goed op de voormeting. Leetang en Valentijn zijn gekozen voor de experimentele groep, omdat Leetang een allochtone achtergrond heeft en Valentijn minder talig is dan Charlotte en Roy, waardoor hij meer baat zou hebben bij het zelfstandig consolideren dan deze twee talige leerlingen. Op basis van ervaringen met deze leerlingen is besloten dat zij genoeg hebben aan de klassikale lessen rond woordenschat.

7.2.2 Voormeting en nameting

Er heeft een voor- en nameting bij zowel de LIO-groep, groep 4/5, als bij de parallelgroepen, groep 4 en 5, plaatsgevonden. De LIO-school bestaat namelijk uit twee locaties, zodat er bij deze parallelgroepen ook een toets kon worden afgenomen, omdat er met dezelfde taalmethode wordt gewerkt en er nauw contact tussen de twee locaties is over de manier van onderwijs geven.
De overige kinderen namen alleen deel aan het reguliere woordenschatonderwijs. Zij gingen dus niet de woorden extra consolideren.

Na het aanbieden van de woorden en het extra consolideren van de woorden door de acht leerlingen in de experimentele groep, is dezelfde toets nogmaals afgenomen. Deze is ook nagekeken en aan de hand van de resultaten van de voor- en nameting kan er worden gekeken of het extra consolideren van de woordenschat zinvol is voor het verkleinen van de niveauverschillen in de groep op het gebied van woordenschat.

7.2.3 De toets en de vraagstelling

Om te controleren of de leerlingen de woorden beheersen, is er gekozen om zelf een toets te ontwerpen en deze bij alle leerlingen af te nemen. Er is voor gekozen om een toets af te nemen, omdat de leerlingen bekent zijn met het maken van een toets. Verder neemt het afnemen van een toets maar een korte tijd in beslag en worden alle leerlingen op dezelfde manier, de leerlingen moesten de toets zelfstandig maken, op dezelfde tijd en onder dezelfde omstandigheden, bevraagd. Op deze manier is er rekening gehouden met de verschillende facetten bij het afnemen van een toets en is wordt aan ieder kind de mogelijkheid geboden om binnen dezelfde situatie de toets te maken.

De toets is een curriculumafhankelijke, schriftelijke toets. Dit houdt in dat de woorden worden getoetst die in de lessen zijn aangeboden en dat de woorden schriftelijk, dus op papier, worden getoetst. Door middel van deze toets wordt gecontroleerd of de leerlingen de woorden beheersen die in de voorafgaande zes weken zijn aangeboden. Om de toets zo betrouwbaar mogelijk te maken hebben we bij het ontwerpen van de toets gebruik gemaakt van het schema die staat beschreven in de brochure ‘Meer en beter woorden leren’ van Marianne Verhallen. Doormiddel van de toets wordt de passieve woordenschat getoetst en de brede en diepere woordkennis (Verhallen M. , 2009). Om de validiteit van de toets te waarborgen; dus de mate waarin het onderzoek aan zijn doel

beantwoord, is er voor gekozen om al de themawoorden in de toets terug te laten komen. Daarnaast zijn de woorden in verschillende vragen getoetst, vragen die de betekenis van het woord toets, maar ook vragen waarin de relaties tussen de woorden worden getoetst.

7.2.4 Vergelijking tussen experimentele groep en controlegroep

Door de experimentele groep met de controlegroep te vergelijken, kan er worden onderzocht of de verschillen tussen de experimentele groep, de acht leerlingen die extra zelfstandig de woorden hebben geconsolideerd, en de controlegroep, zijn verkleind binnen de LIO-groep. Dus: Er wordt onderzocht of er een significante verbetering is binnen de LIO-groep tussen de experimentele groep en de controlegroep.

Daarnaast is er als extra controle de vergelijking tussen de experimentele groep en de controlegroep van de parallelgroepen. Ook hier wordt gekeken of de verschillen tussen de experimentele groep, die de woorden niet extra, zelfstandig heeft geconsolideerd, en de controlegroep zijn verkleind. Dus ook hier wordt onderzocht of er een significante verbetering is tussen de experimentele groep en de controlegroep. De vraag hierbij is: Zijn de verschillen in de LIO-groep meer verkleint dan in de parallelgroep, omdat de kinderen in de LIO-groep die bij de experimentele groep hoorden, extra, zelfstandig hebben geconsolideerd?

7.3 Aanpak

Hoe is het onderzoek uitgevoerd? De aanpak van het onderzoek wordt in deze paragraaf beschreven. Allereerst wordt ingegaan op hoe de experimentele groep aan het werk is gegaan en hoe dit werk wordt gecontroleerd. Daarnaast wordt ook uitgelegd op welke manier de controlegroep heeft gewerkt.

7.3.1 Aanpak experimentele groep

Naast het aanbieden van de geselecteerde woorden volgens de viertakt is er gekozen om de acht leerlingen uit de experimentele groep de woorden extra, zelfstandig te laten consolideren. Er is gekozen voor verschillende coöperatieve werkvormen, omdat de leerlingen op deze manier op verschillende manieren in aanraking komen met de woorden en deze ook op verschillende manieren kunnen verwerken. Daarnaast is er voor coöperatieve werkvormen gekozen, omdat er op deze manier sprake kan zijn van interactie en communicatie. De werkvormen en spelletjes zijn zo uitgewerkt en uitgelegd op papier, dat de leerlingen er zelfstandig mee aan de slag konden. Zij mochten zelf een eigen maatje kiezen, maar wil binnen de eigen groep. Kinderen uit groep 4 mochten alleen samenwerken met kinderen uit groep 4, kinderen uit groep 5 mochten alleen samenwerken met kinderen uit groep 5, omdat de themawoorden per groep geselecteerd zijn.
De werkvormen zijn gekozen, omdat het samenwerken in deze werkvormen centraal staat. Bijvoorbeeld bij de werkvorm Teken het! wordt er van de leerlingen verwacht dat de ene leerling het woord tekent en de andere leerling raadt welk woord er wordt getekend. Hierdoor ontstaat er interactie en communicatie tussen de leerlingen, omdat er van ze wordt gevraagd om op het werk en op elkaar te reageren. De werkvormen zijn vooral gekozen uit het boek *Op woordenjacht,* omdat in dit boek duidelijk staat omschreven welke werkvorm voor welke groep en voor welk doel geschikt is (Duerings, van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011). De werkvormen voor het zelfstandig consolideren van de woordenschat zijn te vinden in bijlage 7 – *Zelfstandig consolideerwerkvormen.*

7.3.2 Controle werkvormen experimentele groep

De leerlingen hebben de consolideerwerkvormen zelfstandig op de gang uitgevoerd, omdat het

klaslokaal te klein is, de kinderen moesten praten en overleggen en de andere leerlingen die niet de woorden zelfstandig consolideren, met andere taken bezig waren.

Doordat de leerlingen zelfstandig en op de gang bezig zijn met het extra consolideren, heeft de leerkracht er niet altijd zicht op welke werkvormen zij wel of niet uitvoeren. Daarom is de Consolideerwerkvormen aftekenlijst ontworpen. De leerlingen moesten in de week dat we bezig waren met de verschillende werkvormen zoveel mogelijk verschillende werkvormen uitvoeren. Daarbij waren twee regels: Ze moesten de opdrachten samen doen en een werkvorm mocht in de twee weken niet twee keer worden gedaan, voordat de andere werkvormen waren uitgevoerd. Als zij een werkvorm hadden gedaan, konden ze dit aftekenen op de Consolideerwerkvormen aftekenlijst. Deze hing de gehele periode met de werkvormen en namen erop naast de deur in de gang, zodat de leerlingen zelf konden bijhouden welke werkvormen er gedaan waren en welke ze nog konden doen.

Daarnaast hebben de leerlingen gebruik gemaakt van het woordportfolio, dat is overgenomen uit de zesstappenaanpak van Marzano. In dit woordportfolio konden de leerlingen de woorden omschrijven en tekenen. Daarnaast konden zij ook aangeven in hoeverre zij dit woord begrepen. Op deze manier kon de leerkracht ook controleren of de kinderen de woorden begrepen en de werkvormen hadden uitgevoerd. Dit woordportfolio is te vinden in bijlage 8 – *Woordportfolio.*

7.3.3 Aanpak controlegroep

De controlegroep en de experimentele groep, in de LIO-groep en de parallelgroepen, kregen de woorden aangeboden volgens de viertakt van Marianne Verhallen. Bij het aanbieden van deze woorden werd het schema gebruikt uit 'Met woorden in de weer'. Een uitgewerkt schema is te vinden in bijlage 5 – *Woordenschatles.*

De woorden aanbieden duurt ongeveer tien minuten tot een kwartier. Daarnaast zijn er tussendoor consolideerspelletjes gedaan. Het schema met de uitgelegde klassikale consolideerspelletjes is te vinden in bijlage 6 – *Klassikale consolideerwerkvormen.*

Bij het model van de viertakt hoort ook het werken met de woordenschatmuur. Deze woordenschatmuur hangt in de klas, waar de kinderen de mogelijkheid hebben om de woordenschatmuur met woorden die een relatie hebben met de woordenschatwoorden op te hangen.

7.3.4 Verschil tussen experimentele groep en controlegroep

Door het verschil in aanpak tussen de experimentele groep en de controlegroep wordt onderzocht of dit verschil in aanpak ook zinvol is om de niveauverschillen binnen een klas te verkleinen. In *Hoofdstuk 7 – Onderzoeksresultaten* wordt onderzocht en beschreven of het niveauverschil tussen de experimentele groep en de controlegroep daadwerkelijk verkleint als de leerlingen in de experimentele groep extra, zelfstandig consolideren.

Hoofdstuk 8 - Onderzoeksresultaten

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

8.1 Hypothese

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

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

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

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

8.2 Statistische verwerking

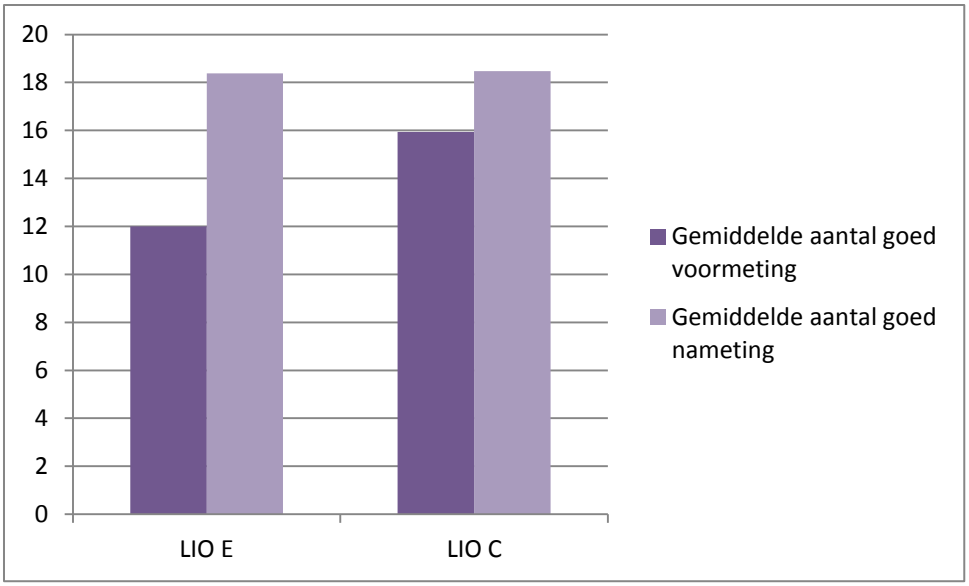
Na overleg met dhr. Jan Kaldeway en mevr. Annelize van Tilburg is besloten door middel van Excel en SPSS de gegevens te analyseren. Hierbij is gekozen voor het berekenen van het gemiddelde aantal goed van de verschillende groepen (LIO-experimenteel, LIO-controle, parallelgroep experimenteel en parallelgroep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

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

8.3 Resultaten

8.3.1 Verwerking in Excel

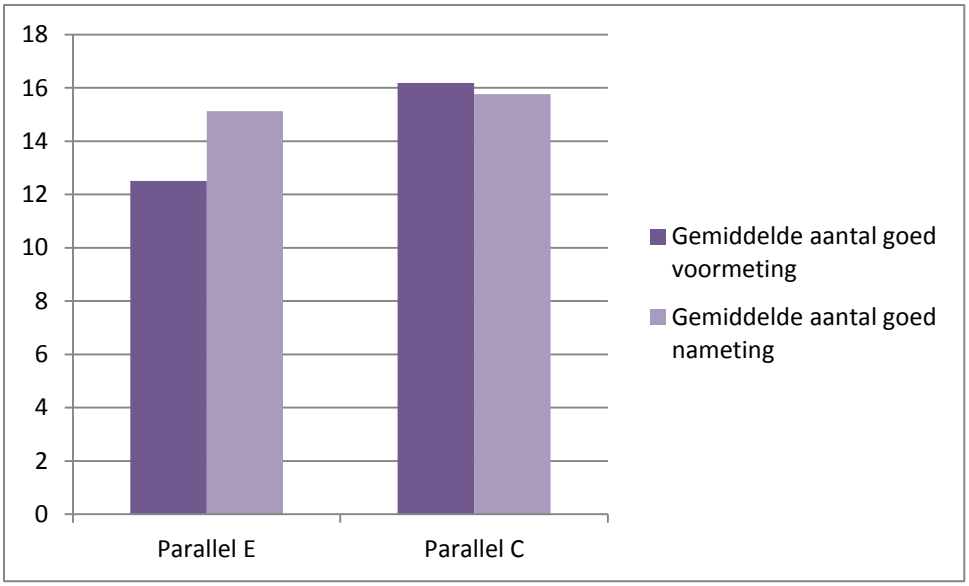
In deze paragraaf worden de resultaten in grafieken weergegeven en toegelicht. De paarse grafieken gaan over groep 7, de blauwe over groep 4/5 en de oranje over de twee scholen samen. De cijfers zijn afgerond op één cijfer achter de komma. Bij groep 7 was de maximale score 25, bij groep 4/5 was de maximale score 20. De gemiddelden zijn gebaseerd op de scores zoals deze weergegeven zijn in bijlage 9 – *Overzicht scores voor- en nameting*.



Resultaten LIO-groep 7 voor- en nameting

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

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

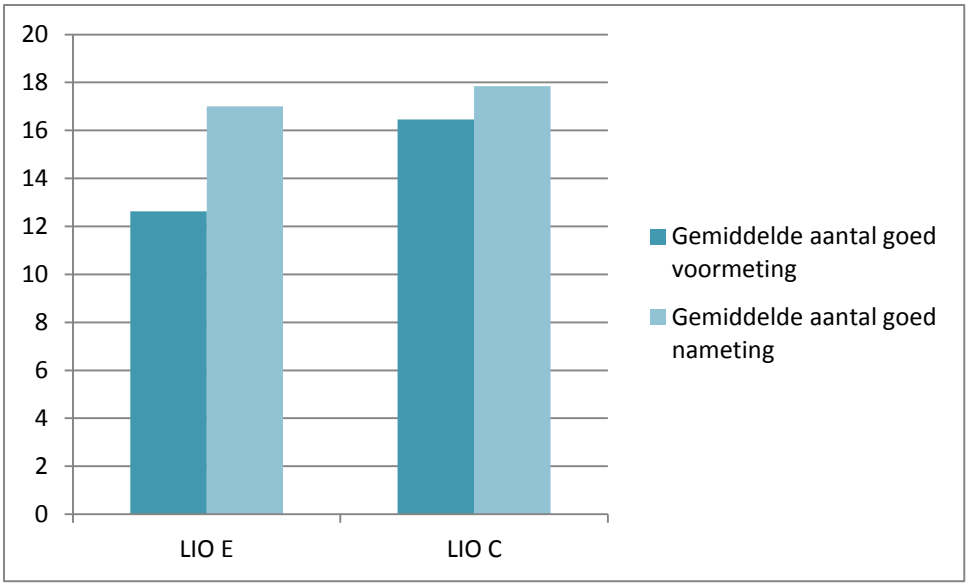


Resultaten parallelgroep 7 voor- en nameting

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

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

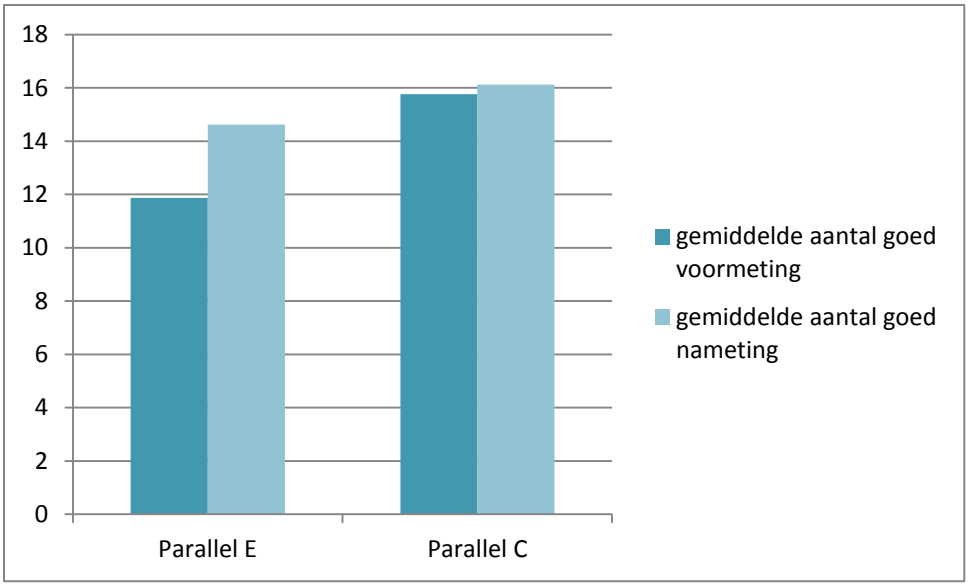
Erg opvallend is de daling die de controlegroep van de parallelgroep gemaakt heeft. Er is een daling van ≈0.7 vraag waargenomen. De toets is in deze parallelgroep afgenomen na een projectochtend van Veilig Verkeer Nederland. Het is niet zeker of de daling van daaruit te verklaren is, maar er is niet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



Resultaten LIO-groep 4/5 voor- en nameting

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

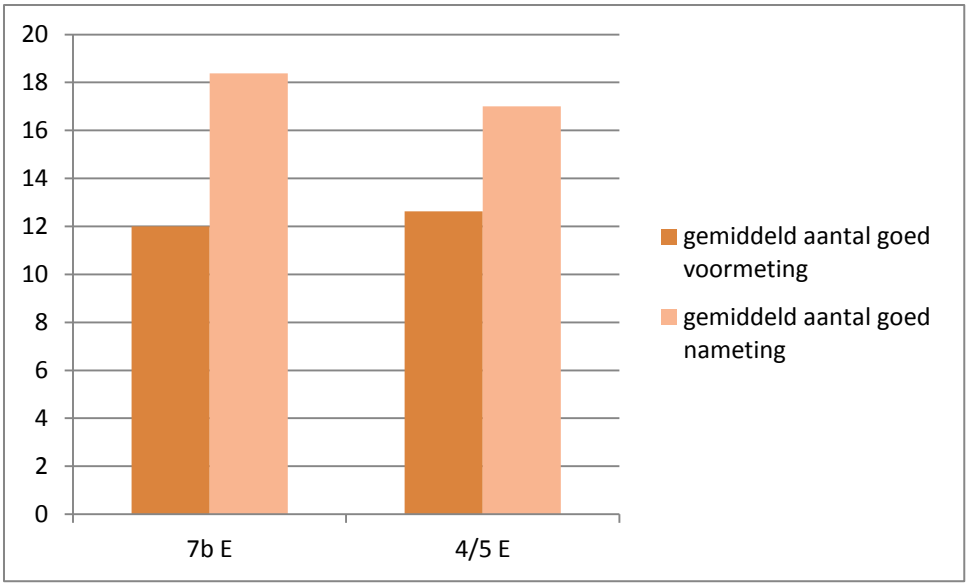
In deze grafiek is bij de LIO-experimentele groep en bij de LIO-controlegroep een leerwinst waar te nemen. Net als in groep 7 is de leerwinst te verklaren vanuit het feit dat de hoofdstukken uit de taalmethode, en dus de woorden behandeld zijn. De leerwinst in de LIO-controlegroep is ≈1.3 vraag. In de LIO-experimentele groep is de leerwinst groter, namelijk ≈4.4 vraag. Ook bij deze groep kunnen we de voorzichtige conclusie trekken dat het extra zelfstandig consolideren effect heeft gehad, omdat in de grafiek te zien is dat de leerwinst van de experimentele groep ongeveer 3.5 keer groter is dan de leerwinst van de controlegroep. Dat is, net als bij groep 7, ook te zien aan het feit dat bij de nameting de experimentele groep bijna net zo hoog gescoord heeft als de controlegroep. Het verschil bij de nameting is ≈0.8 vraag.



Resultaten parallelgroep 4/5 voor- en nameting

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

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



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

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

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

Bij dit experiment werd van de leerlingen verwacht dat zij het consolideren zelfstandig, in een samenwerkingsvorm uitvoerden. Er werd dus een bepaalde mate van zelfstandigheid van de leerlingen verwacht, zonder toezicht van de leerkracht. De leerlingen in groep 7 zijn al zo ver in hun zelfstandigheid, dat dit voor hen makkelijker uit te voeren is, dan voor de leerlingen in groep 4/5. Het verschil in leerwinst kan dus ook vanuit dit oogpunt verklaard worden.

8.3.2 Verwerking in SPSS

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

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

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

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

Group Statistics

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

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

Independent Samples Test

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

Bij het onderdeel sig. (2-tailed) wordt gekeken naar het significantieniveau. Dat is in dit geval 0.016 en dus kleiner dan P<0.05. In dit geval is er éénzijdig getoetst. In de hypothese is duidelijk gesteld dat er een verbetering moet zijn bij de experimentele groep. We verwachten dus alleen dat de resultaten omhoog gaan. Daarom mogen we het getal 0.016 nog delen door twee en komt er een significantie niveau uit van 0.008. Dat is kleiner dan P<0.01 en dus betekent het dat de kans op toeval zeer klein is.

Group Statistics

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

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

Independent Samples Test

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

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

Group Statistics

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

Bij de LIO-groep 4/5 gaat het om 8 leerlingen in de experimentele groep en 13 leerlingen in de controlegroep. Het verschil in gemiddelden is 2.95 ≈ 3.
Belangrijk om te vermelden is dat het in de experimentele groep gaat om vier leerlingen uit groep 4 en vier leerlingen uit groep 5. In de controlegroep kunnen dus leerlingen zitten die een lagere score hebben dan een leerling uit de experimentele groep. Het verschil zit dan in het feit dat het kind uit de controlegroep dat lager scoort in groep 5 zit, terwijl het kind uit de experimentele groep in groep 4 zit. Zie hiervoor het overzicht van de scores in bijlage 9 – *Overzicht scores voor- en nameting*.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
NM2	Equal variances assumed	1,985	,175	6,152	19	,000	2,95385	,48014	1,94890	3,95879
	Equal variances not assumed			5,399	9,811	,000	2,95385	,54709	1,73166	4,17603

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

Group Statistics

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

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

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
NM2	Equal variances assumed	,201	,656	4,823	48	,000	2,40595	,49888	1,40288	3,40902
	Equal variances not assumed			5,162	10,526	,000	2,40595	,46607	1,37446	3,43744

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

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

Wanneer alle resultaten van alle groepen bij elkaar genomen worden, kan worden gesteld dat het experiment een significant resultaat heeft opgeleverd. Bij beide LIO-groepen, waar het experiment heeft plaatsgevonden, is dit resultaat zelfs kleiner dan 0.001.
De resultaten van de parallelgroepen tonen ook een significant resultaat, maar hierbij is de kans op toeval groter, omdat het significantieniveau hoger ligt dan bij de LIO-groepen. Daarbij is er een duidelijk verschil in de gemiddelden bij de LIO-groepen en de parallelgroepen. Het verschil in gemiddelden is bij de LIO-groepen groter. Daarnaast zijn er bij de parallel groepen enkele externe factoren aan te wijzen die een significant resultaat tonen, terwijl dit niet de verwachting was. Bij de ene parallelgroep heeft dat te maken met een verandering de andere kant op. De resultaten zijn daar juist lager in de nameting dan in de voormeting en bij de andere parallel groep heeft het te maken

met het leerlingenaantal in de controlegroep, zie hiervoor *Resultaten parallelgroep 7 voor- en nameting.*

Hoofdstuk 9 - Conclusie

In het praktijkonderzoek is er onderzoek gedaan naar het antwoord op de volgende vraag:
'In hoeverre kunnen we de niveauverschillen op het gebied van woordenschat verkleinen door kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig, in een samenwerkingsvorm, nieuwe woorden te laten consolideren?'
We hebben dit onderzocht door middel van een experiment. Dit experiment heeft plaatsgevonden op twee scholen, in twee groepen van verschillende bouwen. Voorafgaand aan het experiment is de volgende hypothese opgesteld:
'Wij verwachten dat de niveauverschillen op het gebied van woordenschat significant verkleind zijn doordat kinderen met een laag woordenschatniveau zelfstandig in een samenwerkingsvorm nieuwe woorden geconsolideerd hebben.'

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

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

Discussie

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

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

Aanbevelingen

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

- In het hoofdstuk *Discussie* zijn twee punten genoemd die onderzocht zouden kunnen worden. Het eerste punt gaat over het aanpassen van het materiaal en het verschil in leerwinst, door de mate van zelfstandigheid. Het tweede gaat over het wel of niet onderscheid maken tussen leerlingen met dyslexie of zonder.
- Voor dit onderzoek zijn materialen en spelletjes gemaakt bij drie thema's, passend bij de taalmethode die op de LIO-school wordt gebruikt. Door middel van deze spelletjes konden de experimentele groepen zelfstandig consolideren. Hier heeft veel tijd en werk ingezeten, waardoor het niet haalbaar is om dit voor elk thema te laten maken door de groepsleerkracht. Gezien de resultaten van het praktijkonderzoek, is het interessant om kinderen extra zelfstandig te laten consolideren. Met name het maken van de spelletjes, zie bijlage 7 – *Zelfstandig consolideerwerkvormen* en de woordkaartjes kost veel tijd. De werkvormen daar en tegen zijn voor de leerkracht eenvoudig uit te printen en kunnen worden ingezet vanaf groep 4, bij elk thema van iedere taalmethode. Een aftekenlijst is gemakkelijk te maken door middel van het programma Microsoft Word. Door het lamineren van de kaarten kunnen deze bij ieder thema en ieder jaar weer worden ingezet. Door aanwezigheid van een setje van deze kaarten in ieder lokaal, wordt de mogelijkheid geboden tot het zelfstandig consolideren van de themawoorden.
- Voor de uitgeverijen van taalmethoden is het aan te bevelen woordkaartjes te leveren bij de woorden van elk thema of hoofdstuk. Uit dit onderzoek blijkt dat er een grotere leerwinst behaald kan worden door extra zelfstandig te consolideren. Op het moment dat de uitgeverijen hier de materialen voor bieden, kunnen leerkrachten dit gaan toepassen in de klas en op deze wijze (nog meer) gaan differentiëren op het gebied van woordenschat. Uitgeverijen hebben meer mogelijkheden om deze materialen te produceren dan leerkrachten. Het is voor de leerkracht arbeidsintensief en het kost veel extra tijd, waardoor leerkrachten het toch nalaten om deze materialen te maken.

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het verkleinen van de niveauverschillen op het gebied van woordenschat, door leerlingen die laag scoren op de woordenschattoets de tijd te geven om de woorden extra, zelfstandig, in samenwerkingsvorm te laten consolideren. In deze samenvatting wordt het theoretische en praktische gedeelte van het onderzoek kort beschreven.

Wat is woordenschat? Woordenschat zijn al de woorden van een taal of een persoon. Woordenschat is een element binnen de taalontwikkeling. Deze taalontwikkeling bestaat uit vier fases: De prelinguale fase, de vroeglinguale fase, de differentiatiefase en de voltooiingfase. In de voltooiingfase heeft het kind het taalgebruik van een volwassene, alleen is de woordenschat nog niet zo uitgebreid. De woordenschat kan op verschillende manieren worden opgeslagen. Zo kan het woord worden gelabeld, kan er kennis van een woord worden opgebouwd, categoriseren, kunnen er betekenisrelaties en betekenisverbindingen tussen woorden aanwezig zijn, verdiepen en kunnen er nieuwe, losstaande woorden worden aangeleerd, verbreden. De woorden die worden geleerd worden opgeslagen in het mentaal lexicon. De woorden worden hier met elkaar verbonden.
Er zijn verschillende theorieën op het verwerven van de taal. In het onderzoek wordt ervan uit gegaan dat de taalontwikkeling het gevolg is van omgevingsfactoren en genetische aanleg: De interactionele benadering.
Het taalaanbod van de omgeving is belangrijk, omdat dit zorgt voor interactie en communicatie tussen het kind en de omgeving.

Het woordenschatonderwijs is van belang, omdat kinderen op deze manier nieuwe woorden bij leren. Hierdoor gaan kinderen de lesinhoud beter begrijpen, leren ze nieuwe woorden en begrippen en bouwen ze steeds meer kennis op. In dit onderzoek wordt uitgegaan van intentioneel woordenschatonderwijs: Dit is doelbewust en gestructureerd onderwijs, in dit onderzoek door middel van de viertakt. De viertakt bestaat uit vier verschillende fases: Voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren. Verder wordt de viertakt vergeleken met de zesstappenaanpak van Marzano op het gebied van consolideren, waar overeenkomsten en verschillen tussen zijn.

In een groep zijn er vaak uiteenlopende niveaus binnen de woordenschat. Hierbij is van belang dat er bij zwakke leerlingen vroegtijdig wordt ingegrepen. In het onderzoek wordt er gebruik gemaakt van klassikale activiteiten en activiteiten waarbij de leerlingen zelfstandig de woorden kunnen consolideren. Bij het laatste is erop gelet dat de er binnen de activiteiten coöperatieve, sociale, speelse en actieve elementen aanwezig zijn.

Doordat er meer maatschappelijke aandacht is voor het verbeteren van de kwaliteit van reken- en taalonderwijs is er ook meer aandacht gekomen voor het woordenschatonderwijs. Zo wordt er aan woordenschat aandacht besteed vanuit de regering, SLO, taalmethoden, woordenschatdidactiek en CITO.

In het praktijkdeel is er onderzocht of het zelfstandig consolideren binnen een groep effect heeft op de niveauverschillen binnen een groep. Het onderzoek is uitgevoerd in een groep 4/5 en een groep 7. Na het verwerken van de gegevens blijkt dat het zelfstandig consolideren van de woordenschat effect heeft, zowel binnen de LIO-groep als in vergelijking met de parallelgroep. Daarnaast blijken de niveauverschillen in de beide LIO-groepen, groep 4/5 en groep 7, van verschillende scholen, verkleind te zijn.

Bibliografie

Aitchison, J. (2012). *Words in the mind. An Introduction to the Mental Lexicon.* John Willey & Sons, Inc.

Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010, juni). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een invetarisatie van empirisch onderzoek.* Retrieved november 28, 2012, from SLO. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: http://www.slo.nl/downloads/2010/woordenschatontwikkeling-in-het-basisonderwijs.pdf/

Cijvat, I., & Bloemendaal, T. (n.d.). *Opbrengstgerict werken. Doelen stellen op groeps- en schoolniveau met Cito-toetsen. Hoe doe je dat?* Retrieved november 28, 2012, from School aan zet. Samen werken aan stevige ambities.: www.schoolaanzet.eu

Cito. (2012, september). *Woordenschat groep 8.* Retrieved december 16, 2012, from Cito. Zeker weten.: http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/0018c5b61c9c4ae288ae1bf73c0933c8.aspx

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

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

ExpertisecentrumNederlands. (n.d.). *Les in taal, Kennisplatform Taaldidactiek*. Retrieved september 18, 2012, from Expertisecentrum Nederlands: http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32706.htm

Feldman, R. S. (2009). *Ontwikkelingspsychologie.* Benelux: Pearson Education Benelux.

Frijn, J., & De Haan, G. (1990). *Het taallerende kind.* Dordrecht: Floris/ICG Publications.

Gijsel, M., Scheltinga, F., van Druen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

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

Huizinga, H., & Robbe, R. (2009). *Taalonderwijs ontwerpen, Taaldidactiek voor het basisonderwijs.* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Joosten, E., & Riemens, C. (Jaargang 2, Nummer 4). *Tijdschrift Taal. Een zesstappenaanpak voor de directe instructie van van school- en vaktaal.* Retrieved oktober 25, 2012, from SLO. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.: http://www.slo.nl/primair/nieuwsbrieven/taal/Tijdschrift_Taal_4.pdf/

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren.* Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kwaliteit, P. (n.d.). *Woordenschat*. Retrieved december 16, 2012, from Taalpilots: http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/woordenschat
Marzano, R. J. (2011). *Wijs met woorden. Een zesstappenaanpak voor het aanleren van schooltaal.* Vlissingen: Bazalt.

Ministerie van Onderwijs, C. e. (2007, november 28). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs.* Retrieved november 28, 2012, from Rijksoverheid: http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/notas/2007/11/28/kwaliteitsagenda-po.html

Onderwijs maak je samen. (2009, september 17). *Krachtig leren; coöperatief leren*. Retrieved november 20, 2012, from Onderwijs maak je samen: http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/krachtig-leren-cooperatief-leren/

Pameijer, N., van Beukering, T., & de Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samem met collega's, leerlingen en ouders aan de slag.* Leuven: Acco.

Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Markestijn, C., Theo, P., & Smits, M. (2006). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Rijksoverheid. (2010, juli 8). *Archief nieuwsbrieven. Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs*. Retrieved november 27, 2012, from Rijksoverheid: https:/abonneren.rijksoverheid.nl/article/primair-onderwijs/nieuwsbrief-primair-onderwijs-nummer-45/kwaliteitsagenda-primair-onderwijs/225/1053

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

Schaerlaekens, A. (2009). *De taalontwikkeling van het kind.* DBNL.

Schaerlaekens, A., & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schoolaanzet. (n.d.). *Opbrengstgericht werken*. Retrieved november 28, 2012, from School aan zet. Samen werken aan stevige ambities.: http://www.schoolaanzet.nl/primair-onderwijs/opbrengstgericht-werken/

Schoolaanzet. (2012). *T: Begrippenlijst & Taalverzorging*. Retrieved november 28, 2012, from

School aan zet. Samen werken aan stevige ambities.: http://www.schoolaanzet.nl/primair-onderwijs/taal-lezen-en-rekenen/domeinen/t-begrippenlijst-taalverzorging/

Schutz, R. (2011). *Woorden Nederlandse Taal*. Retrieved september 21, 2012, from Woorden Nederlandse taal, Kernerman Nederlands Leerderswoordenboek: http://www.woorden.org/woord/foneem

SLO. (n.d.). *Mentaal lexicon*. Retrieved september 18, 2012, from SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00481/

SLO. (n.d.). *Woordenschatdidactiek*. Retrieved november 28, 2012, from SLO. Nationaal Expertisecentrum Nederland: http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00517/

Stoeldraijer, J. (n.d.). *Analyse woordenschatontwikkeling en taalmethodes algemene informatie.* Retrieved november 27, 2012, from Alle scholen in beweging: http://www.allescholeninbeweging.nl/sites/default/files/woordenschatontwikkeling%20en%20taalmethodes%20Algemene%20info.pdf
Sytema, S., Tammes, A.-C., Damhuis, R., & de Blauw, A. (2010, april 31). *Geef gesprekken met kinderen kwaliteit!* Retrieved 25 september, 2012, from Vereniging lerarenopleiders Nederland: http://www.velon.nl/uploads/kennisbank/document_287.pdf

Taalexpert. (2012). *Ontwikkeling receptieve semantiek*. Retrieved september 18, 2012, from Taalexpert. Hanzehogeschool Groningen: http://www.taalexpert.nl/multi.aspx?dataId=90

Taalschat. (n.d.). *De viertakt van Verhallen.* Retrieved oktober 23, 2012, from Taalschat: http://www.taalschat.com/ViertaktvanVerhallen.pdf

Tjalling, B. (2011). Woordenschatonderwijs 2.0. *Tijdschrift Taal* .

Universiteit van Amsterdam, U. (2008, mei 29). *Amsterdamse taalkundigen spreken Chomsky tegen*. Retrieved september 25, 2012, from kennislink.nl, maakt nieuwsgierig: http://www.kennislink.nl/publicaties/amsterdamse-taalkundigen-spreken-chomsky-tegen

van Baekel-Kan, M. (2008, december). *Taal doe je samen. Woordenschatdidactiek in een OGO praktijk.* Retrieved november 15, 2012, from Het jonge kind online:
http://www.hjkonline.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2008/04_december_2008/jrg36_nr4_december2008_m._van_baekel_kan_taal_doe_je_samen_pag_14_16.pdf

Van Dale, U. (2013). *Van Dale*. Retrieved oktober 9, 2012, from Van Dale: http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=woordenschat&lang=nn

van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

van der Leeuw, B., Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009, december). *Kennisbasis Nederlandse Taal.* Retrieved december 14, 2012, from Content-e: http://ou.content-e.nl/content-e/pub_RDMC/Kennisplatform_Taal_1272352823296/mm_files/do_32287/Kennisbasis%20nederlands%20Pabo.pdf

Van Hell, G. J., de Klerk, A., Straus, E. D., & Dorremans, T. (2002). *Taalontwikkeling en taalstoornissen.* Leuven/Apeldoorn: Garant.

van Velthoven, R. (1997). *Begeleiden van ontwikkeling.* Alphen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink bv.

Verhallen, M. (2009, november). *Meer en beter woorden leren.* Retrieved november 16, 2012, from

Taalpilots: www.taalpilots.nl/attachments/2091162/Brochure_Meer_en_beter.pdf

Verhallen, M. (2009, november). *Meer en beter woorden leren.* Retrieved november 16, 2012, from Taalpilots: http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.taalpilots.nl%2Fattachments%2F2091162%2FBrochure_Meer_en_beter.pdf&ei=QEmmUJ3iLYap0AXz0IDwBw&usg=AFQjCNEXiTmOQ4SKmgPdHuQWB5c8kkzhiw

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

Bijlagen

Bijlage 1 - Themawoorden groep 4

Hoofdstuk 6: Luna krijgt een broertje (geloven)

Week 1:	Week 2:
Donker	Het geluk
De moskee	Vrolijk
Bidden	Versieren
De Bijbel	Het geluid
Het geloof	Het lied

Hoofdstuk 7: Een worteltje? (eten)

Week 3:	Week 4:
De boodschap	De pudding
De appel	Smakelijk
De kar	De pannenkoek
De kassa	De groenten
Bakken	De wortel

Hoofdstuk 8: Bang voor water (water)

Week 5:	Week 6:
Het zwembad	Het zeil
Spetteren	Zwemmen
Kopje-onder	Helder
Vissen	Het meer
Snorkelen	De hengel

Bijlage 2 - Themawoorden groep 5

Hoofdstuk 6: Thema Is dat kunst? (kunst)

Week 1:	Week 2:
De kunst	De suppoost
Het uitstapje	Het fototoestel
De tentoonstelling	De archeoloog
De schilder	De hoofdstad
De plattegrond	Het natuurreservaat

Hoofdstuk 7: Thema Slaap zacht, Velibor (verzorgen)

Week 3:	Week 4:
Inademen	Hulp(eloos)
De dierenarts	Uitlaten
De assistente	Gehoorzamen
Hoesten	De tralie
Het huisdier	Kwispelen

Hoofdstuk 8: Kijk, een eik! (lucht)

Week 5:	Week 6:
De lucht	Vliegangst
Vliegen	De parkiet
Aardrijkskunde	De horizon
Zweven	De Randstad
De zwaluw	De zucht

Nadat de kinderen de toets van de voormeting hadden gemaakt, is er ontdekt dat het woordje ‘De hulp’ niet bij de themawoorden staat. Daarom is er gekozen voor het woord hulp(eloos), waarbij het woord ‘hulp’ is benadrukt bij het aanbieden van de woorden.

Bijlage 3 - Woordenschattoets en antwoordmodel groep 4

Woordenschattoets **Naam: _____**

Groep 4.

1. Vul het goede woord in.
Bidden, lezen en zingen past bij …. ?

- Het geloof
- De bijbel
- Het psalmboek

2. Kies het goede woord in de zin:
De pannenkoek moet je ….

- Braden
- Koken
- Bakken

3. Wat hoort er niet bij ‘de boodschap’?

- De kassa
- Prijs
- Ruilen

4. Waar of niet waar?
In de moskee gaan mensen samen spullen kopen.

- Waar
- Niet waar

5. Kies het goede woord in de zin
Met een hengel kan je:

- Zwemmen
- Redden
- Vissen

6. Wat hoort er niet bij ‘versieren’?

- Mooi maken
- Kado
- Slingers

7. Vul in: Het zwembad heeft een …….

- Grond
- Bodem
- Tuin

8. Kies het goede woord in de zin.
…. is een vrucht.

- De appel
- De bloemkool
- Het spruitje

9. Om in een zeilboot te varen heb je de wind nodig en …….

- Een doek
- Een stof
- Een zeil

10. Waar of niet waar?
Spetteren kan je alleen met water.

- Waar
- Niet waar

11. Kies het goede woord in de zin.
De pudding en wortel horen bij elkaar, het is allebei

- Groente
- Eten
- Fruit

12. Wat hoort er bij 'het meer'?

- Minder
- Water
- Veel

13. Waar of niet waar?
Het geluk heeft te maken met vrolijk zijn.

- Waar
- Niet waar

14. Kies het goede woord in de zin.
De meeste mensen gebruiken in een supermarkt …… om de boodschappen in te doen.

- De kassa
- De kar
- De zak

15. Wat hoort er niet bij ‘donker’?

- Sterren
- Zwart
- Zon

16. In …. water kan je vissen zien.

- Troebel
- Helder
- Vies

17. Kies het goede woord in de zin:
Bij het zingen van het lied hoor je …

- Het geluid
- Het praten
- Het schreeuwen

18. Wat hoort er niet bij snorkelen?

- Onder water
- Vissen kijken
- Hard zwemmen

19. Kies het goede woord in de zin.
Eet …, zegt vader aan het begin van het avondeten.

- Vies
- Lekker
- Smakelijk

20. Waar of niet waar?
Als je kopje-onder gaat, sta je meestal op de grond.

- Waar
- Niet waar

Woordenschattoets **Naam: _____**

Groep 4.

1. Vul het goede woord in.
Bidden, lezen en zingen past bij …. ?

- **Het geloof**
- De bijbel
- Het psalmboek

Bij deze vraag wordt er een relatie gevraagd tussen de woorden 'het geloof, bidden, lezen en zingen'. De woorden worden op deze manier breed getoetst. De kinderen moeten weten welke betekenisaspecten er bij het geloof horen, om tot het goede antwoord te komen. Ze moeten daarbij weten dat er uit de bijbel alleen gelezen kan worden en uit het psalmboek kan er alleen worden gelezen en gezongen. Onder het geloof vallen al deze drie de woorden.

2. Kies het goede woord in de zin:
De pannenkoek moet je ….

- Braden
- Koken
- **Bakken**

Bij deze vraag wordt er een relatie gevraagd tussen het woord pannenkoek en bakken. Welk woord hoort er bij pannenkoek? Er wordt hier naar een betekenisrelatie gevraagd. Hiervoor moet het kind wel de betekenisaspecten van de woorden braden, koken en bakken weten om tot het goede antwoord te komen.

3. Wat hoort er niet bij 'de boodschap'?

- **De kassa**
- De prijs
- Ruilen

Bij deze vraag worden de relatie tussen het woord de boodschap, de kassa en de prijs gevraagd. De betekenisaspecten en betekenisrelatie tussen deze twee woorden worden bij deze vraag getoetst. De kinderen moeten weten welke elementen er van de boodschap, zoals het ruilen en de prijs, die direct bij de boodschap horen, omdat een boodschap een prijs heeft en deze geruild kan worden. Deze elementen moeten ze van 'de kassa' onderscheiden, omdat dit woord indirect bij de boodschap past, waardoor de woorden 'de prijs' en 'ruilen' het beste passen bij 'de boodschap'.

4. Waar of niet waar?
In de moskee gaan mensen samen spullen kopen.

- Waar
- **Niet waar**

De woorden moskee en spullen kopen en de betekenisrelatie hiertussen wordt bij deze vraag getoetst. Er wordt gevraagd of er een verband is tussen de moskee en het kopen van spullen. De kinderen moeten dus weten wat er gebeurd in een moskee om tot het goede antwoord te komen.

5. Kies het goede woord in de zin
Met een hengel kan je:

- Zwemmen
- Redden
- **Vissen**

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten en de betekenisrelatie weten tussen de hengel en het vissen. Het kind moet weten wat een hengel is en wat er mee wordt gedaan. Daarnaast moet het ook weten wat het woord vissen inhoudt om tot het goede antwoord te komen.

6. Wat hoort er niet bij 'versieren'?

- Mooi maken
- **Kado**
- Slingers

Bij deze vraag moet het kind weten welke betekenisrelatie en betekenisaspecten er zijn tussen de woorden versieren, mooi maken en slingers. De woorden mooi maken en slingers horen bij het woord versieren, omdat door het versieren iets mooi kan worden gemaakt en dit versieren kan worden gedaan met slingers. Het woord kado past hier dus niet bij.

7. Vul in: Het zwembad heeft een …….

- Grond
- **Bodem**
- Tuin

Het kind moet bij deze vraag de betekenisaspecten en de betekenisrelaties tussen de woorden 'Het zwembad en bodem' weten, om tot het goede antwoord te komen. Op deze manier worden de woorden 'het zwembad en de bodem' getoetst, omdat de ondergrond van het zwembad 'de bodem' heet. Daarnaast heeft een zwembad vaak geen tuin en heeft deze tuin ook niet met het aspect 'zwembad' te maken.

8. Kies het goede woord in de zin.
…. is een vrucht.

- **De appel**
- De bloemkool
- Het spruitje

Het kind moet de aspecten van een vrucht weten om tot de goede betekenisrelatie te komen. Het bloemkool en het spruitje zijn allebei groente, de appel is een vrucht. De appel wordt op deze manier diep getoetst.

9. Om in een zeilboot te varen heb je de wind nodig en …….

- Een doek
- Een stof
- **Een zeil**

Bij deze vraag wordt de betekenisrelatie tussen het zeil, de wind en de zeilboot getoetst. Het kind moet weten welke betekenisaspecten overeenkomen om te weten welk woord er bij het zeil hoort. Op deze manier wordt ook de betekenisrelatie getoetst. Een doek en een stof horen niet bij de deze vraag, omdat het doek of de stof aan de zeilboot een zeil heet.

10. Waar of niet waar?
Spetteren kan je alleen met water.

- Waar
- **Niet waar**

Bij deze vraag moet het kind de relatie weten tussen het spetteren en het water. Het woord spetteren wordt breed getoetst. Kan je spetteren alleen met water? Of ook met andere vloeistoffen? Als een kind op deze vragen antwoord kan geven, weet het ook het goede antwoord op de vraag.

11. Kies het goede woord in de zin.
De pudding en wortel horen bij elkaar, het is allebei

- Groente
- **Eten**
- Fruit

Er wordt hier gevraagd naar een overeenkomst tussen pudding en wortel. Het kind moet weten welke betekenisaspecten er overeenkomen, zodat de woorden een relatie hebben met elkaar. Welke relatie tussen de pudding en de wortel is er aanwezig? Het enige goede antwoord op deze vraag is het eten, omdat de pudding en wortel beiden geen fruit zijn en de pudding geen wortel is.

12. Wat hoort er bij ‘het meer’?

- Minder
- **Water**
- Veel

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten weten tussen ‘het meer’ en water weten. Belangrijk is dat de kinderen weten dat het lidwoord voor het woordje ‘meer’ belangrijk is bij deze vraag. Als dit lidwoordje er namelijk niet bij stond had het ook het antwoord ‘minder’ of ‘veel’ goed kunnen zijn. Door het lidwoord krijgt het woordje ‘meer’ een duidelijke betekenis en kan het kind tot het goede antwoord komen.

13. Waar of niet waar?
Het geluk heeft te maken met vrolijk zijn.

- **Waar**
- Niet waar

Er wordt hier naar een relatie gevraagd tussen de woorden geluk en vrolijk zijn. Het kind moet de betekenisaspecten en betekenisrelaties weten tussen deze woorden om tot het juiste antwoord te komen. Daarnaast moet het weten dat het woord geluk twee betekenissen kan hebben: Namelijk een gelukkige samenloop van omstandigheden, maar het geluk kan ook een aangenaam gevoel zijn van iemand die zich verheugd. Dit laatste is hiervan toepassing. Daardoor is het goede antwoord 'waar'.

14. Kies het goede woord in de zin.
De meeste mensen gebruiken in een supermarkt …… om de boodschappen in te doen.

- De kassa
- **De kar**
- De zak

Bij deze vraag worden de woorden supermarkt, boodschappen en kar getoetst. Het kind moet de betekenisrelaties weten tussen deze woorden om de woorden van elkaar te kunnen onderscheiden. In een kassa kunnen namelijk geen boodschappen worden gedaan, een kar gebruiken de mensen in een supermarkt om de boodschappen in te doen. Bij het meenemen van de spullen kan er een tas worden gebruikt, maar ook een kar, een doos of een krat. Daarom is 'de kar' het juiste antwoord, omdat van deze twee laatstgenoemde elementen het meeste gebruik wordt gemaakt in een supermarkt.

15. Wat hoort er niet bij 'donker'?

- Sterren
- Zwart
- **Zon**

Bij deze vraag wordt er gevraagd naar een verband tussen donker, zwart en sterren. Het kind moet de betekenisrelatie weten tussen deze woorden en moet daarbij de betekenisaspecten van deze woorden weten, om tot het goede antwoord te komen. Zwart hoort bij het donker omdat zwart een donkere kleur is. In de nacht is het donker en dan schijnen er sterren. De zon hoort bij het licht, waardoor het dus niet bij het donker behoort.

16. In …. water kan je vissen zien.

- Troebel
- **Helder**
- Vies

Bij deze vraag moet het kind het verband weten tussen de woorden vissen, zien en helder. De betekenisaspecten en relaties van deze woorden worden bij deze vraag getoetst. Het kind moet namelijk weten dat helder water meer doorzichtig is dan troebel of vies water, waardoor er goed in kan worden gekeken en de vissen in het water kunnen worden gezien.

17. Kies het goede woord in de zin:
Bij het zingen van het lied hoor je …

- **Het geluid**

- Het praten
- Het schreeuwen

Er wordt bij deze vraag een betekenisrelatie gevraagd tussen de woorden zingen, lied en geluid. Het kind moet de aspecten weten van het zingen en het lied om het verband met het geluid te weten. Bij het zingen van het lied wordt er geen praten gehoord, omdat het lied wordt gezongen en verder wordt er ook niet geschreeuwd tijdens een lied. Het enige goede antwoord is het geluid.

18. Wat hoort er niet bij snorkelen?

- Onder water
- Vissen kijken
- **Hard zwemmen**

Het kind moet bij deze vraag de betekenisrelatie weten tussen snorkelen, onder water en vissen kijken. Het moet het verband kunnen leggen tussen het snorkelen, het onderwater zwemmen en het vissen kijken. Bij het snorkelen gaat het niet om het hard zwemmen, omdat er tijdens het snorkelen vaak elementen onder water worden bekeken.

19. Kies het goede woord in de zin.
Eet …, zegt vader aan het begin van het avondeten.

- Vies
- Lekker
- **Smakelijk**

Bij deze vraag wordt de betekenisrelatie gevraagd tussen eten en smakelijk. Welk woord past het beste bij deze vaste uitdrukking? Het kind moet het verband weten tussen eten en smakelijk om tot het goede antwoord te komen.

20. Waar of niet waar?
Als je kopje-onder gaat, sta je meestal op de grond.

- Waar
- **Niet waar**

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten van het kopje-onder gaan weten. Op deze manier kan het kind het woord in verband brengen met het water en de betekenisrelatie weten. Kopje-onder betekent dat een persoon onder water gaat. Hierbij hoeft iemand niet op de grond te staan, vaak zwemt iemand in het water als hij kopje-onder gaat. Het kind moet dus weten welke elementen er bij het kopje-onder gaan horen, zoals het in het water zwemmen, onder water gaan en dergelijke, om tot het goede antwoord te komen.

Bijlage 4 - Woordenschattoets en antwoordmodel groep 5

Woordenschattoets **Naam: _____**

Groep 5

1. Wat hoort er niet bij kunst?

- Het museum
- Muziek
- Lezen

2. Kies het goede woord in de zin:
Als een hond blij is, gaat hij …..

- Knisperen
- Kwispelen
- Knipperen

3. Waar of niet waar?
De vogel zweeft in de lucht als hij steeds omhoog en omlaag gaat.

- Waar
- Niet waar

4. Wat hoort er niet bij het museum?

- De tentoonstelling
- De suppoost
- De leider

5. Vul het goede woord in.
Als je bang bent om te vliegen heb je …….

- Vliegtuigangst
- Vliegangst
- Luchtangst

6. Waar of niet waar.
De parkiet en de zwaluw zijn allebei vogels en huisdieren.

- Waar
- Niet waar

7. Kies het goede woord in de zin:
Bij dit vak leer ik waar de hoofdstad van Nederland ligt.

- Geschiedenis
- Biologie
- Aardrijkskunde

8. Wat hoort er niet bij het woord ‘opgraven’?

- Aarde
- Archeoloog
- Vloer

9. Waar of niet waar?
Het uitstapje en uitlaten zijn hetzelfde.

- Waar
- Niet waar

10. Kies het goede woord in de zin.
Als je in een stad loopt, kan je de weg vinden op …

- De wegenkaart
- De plattegrond
- De ansichtkaart

11. Wat hoort er bij gehoorzamen?

- Niet doen wat er wordt gevraagd
- Doen wat er wordt gevraagd
- Stout zijn

12. Kies het goede woord in de zin.
…… zit voor het raam in de gevangenis.

- Het glas
- De tralie
- Het zonnescherm

13. Waar of niet waar?
De horizon is een lijn die je ziet waar de aarde en de zon bij elkaar komen.

- Waar
- Niet waar

14. Kies het goede woord in de zin:
…. helpt de dierenarts.

- De hulp
- De assistente
- De knecht

15. Wat past er niet bij de schilder?

- De verfpot
- De ladder
- De lijm

16. Waar of niet waar?
Bij de Randstad horen meer steden dan één.

- Waar
- Niet waar

17. Wat is een ander woord voor de camera?

- De computer
- Het fototoestel
- De televisie

18. Waar of niet waar?
Op een natuurreservaat lopen geen dieren.

- Waar
- Niet waar

19. Als je diep inademt en weer uitademt, noem je dit

- De lucht
- De zucht
- De hoest

20. Waar of niet waar?
De hoofdstad is niet de belangrijkste stad van een land of provincie.

- Waar
- Niet waar

Woordenschattoets **Naam: _____**

Groep 5

1. Wat hoort er niet bij kunst?

- Het museum
- Muziek
- **Lezen**

Bij deze vraag moet het kind weten dat museum, muziek en kunst een betekenisrelatie hebben. Deze woorden horen bij elkaar, omdat zij dezelfde betekenisaspecten hebben. Kunst is namelijk het vermogen om schoonheid te scheppen. Deze kunst kan je zien in het museum en je kan de muziek maken. Het lezen is geen kunst, omdat je lezen kunt doen, maar niet kan maken.

2. Kies het goede woord in de zin:
Als een hond blij is, gaat hij …..

- Knisperen
- **Kwispelen**
- Knipperen

Bij dit woord moet het kind weten: De betekenisrelatie tussen en de betekenisaspecten van de hond, blij en kwispelen. Knisperen is namelijk het maken van een bepaald geluid en het knipperen doet een hond niet alleen als het dier blij is.

3. Waar of niet waar?
De vogel zweeft in de lucht als hij steeds omhoog en omlaag gaat.

- Waar
- **Niet waar**

Bij deze vraag wordt de betekenisrelatie gevraagd tussen het zweven van de vogel en de lucht. Het kind moet weten dat een vogel zweeft en wat zweven is. Het moet de betekenisaspecten van het zweven weten, om tot een goed antwoord te komen, namelijk dat het zweven het noch het stijgen of dalen in de lucht is, de vogel zweeft namelijk op de luchtlagen, waardoor de vogel vaak constant op dezelfde hoogt blijft vliegen.

4. Wat hoort er niet bij het museum?

- De tentoonstelling
- De suppoost
- **De leider**

Bij deze vraag worden de betekenisrelaties tussen het museum, de tentoonstelling en de suppoost getoetst. Het kind moet het verband weten tussen de museum, de tentoonstelling en de suppoost om te weten dat de leider niet bij het museum hoort.

5. Vul het goede woord in.
Als je bang bent om te vliegen heb je …….

- Vliegtuigangst
- **Vliegangst**
- Luchtangst

Bij deze vraag moet het kind weten wat het woord vliegangst betekend. Op deze manier kan het een relatie leggen met de woorden 'bang om te vliegen'. Het moet dus de betekenisaspecten van het woord vliegangst weten, om dit verband te kunnen maken.

6. Waar of niet waar.
De parkiet en de zwaluw zijn allebei vogels en huisdieren.

- Waar
- **Niet waar**

Bij deze vraag worden de woorden vogels, huisdieren parkiet en zwaluw getoetst. Deze woorden hebben een betekenisrelatie met elkaar, het zijn allebei vogels. Maar niet beide dieren zijn huisdieren. Het kind moet de betekenisaspecten van de woorden kennen om tot een goed antwoord te komen.

7. Kies het goede woord in de zin:
Bij dit vak leer ik waar de hoofdstad van Nederland ligt.

- Geschiedenis
- Biologie
- **Aardrijkskunde**

Bij deze vraag moet de leerling het verband maken tussen het kaartlezen en aardrijkskunde. Het moet de betekenisaspecten van aardrijkskunde weten om de vraag te kunnen beantwoorden, namelijk dat er bij aardrijkskunde op de kaart moet worden gekeken om te weten te komen waar de hoofdstad van Nederland ligt. Op deze manier wordt de betekenisrelatie tussen de woorden duidelijk.

8. Wat hoort er niet bij het woord 'opgraven'?

- Aarde
- Archeoloog
- **Vloer**

Het kind moet bij deze woorden het verband weten tussen het opgraven, aarde en de archeoloog. Een archeoloog graaft namelijk spullen op in de aarde. Daarbij past het woordje vloer niet, omdat er in de vloer namelijk niet kan worden gegraven.

9. Waar of niet waar?
Het uitstapje en uitlaten zijn hetzelfde.

- Waar
- **Niet waar**

Het kind moet de betekenisaspecten van 'uitstapje' en 'uitlaten' weten om te weten of de beide woorden synoniem zijn aan elkaar en een betekenisrelatie hebben. Deze woorden zijn niet synoniem aan elkaar, omdat het uitstapje een kort reisje is wat voor het plezier wordt gemaakt, bijvoorbeeld naar een stad of naar de Efteling. Het uitlaten van bijvoorbeeld een hond is niet een kort reisje dat voor het plezier wordt gemaakt. Daarom zijn deze woorden niet synoniem aan elkaar.

10. Kies het goede woord in de zin.
Als je in een stad loopt, kan je de weg vinden op …

- De wegenkaart
- **De plattegrond**
- De ansichtkaart

Bij deze vraag wordt de relatie gevraagd tussen 'de weg vinden in een stad' en 'de plattegrond'. Het kind moet de betekenisaspecten van de plattegrond weten, om te weten dat je daar altijd de weg op kan vinden in een stad, omdat dit een gedetailleerde kaart van een stad is. Een wegenkaart heeft alleen speciale aandacht voor verkeerswegen en een ansichtkaart is een ander soort kaart, namelijk een die je kan opsturen, niet een waarvan je de weg af kan lezen.

11. Wat hoort er bij gehoorzamen?

- Niet doen wat er wordt gevraagd
- **Doen wat er wordt gevraagd**
- Stout zijn

Het kind moet de betekenisaspecten van het woord gehoorzamen weten, om te weten dat 'Niet doen wat er wordt gevraagd ' en 'stout zijn' er niet bij horen. De betekenisrelatie tussen gehoorzamen en doen wat er wordt gevraagd, moet het kind weten om tot een goed antwoord te komen.

12. Kies het goede woord in de zin.
…… zit voor het raam in de gevangenis.

- Het glas
- **De tralie**
- Het zonnescherm

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten van de tralie en de gevangenis weten om te weten dat deze woorden een betekenisrelatie hebben.

13. Waar of niet waar?
De horizon is een lijn die je ziet waar de aarde en de zon bij elkaar komen.

- Waar
- **Niet waar**

Het kind moet bij deze vraag de betekenisaspecten van de horizon weten om tot een goed antwoord te komen.

14. Kies het goede woord in de zin:
…. helpt de dierenarts.

- De hulp
- **De assistente**
- De knecht

Bij deze vraag moet het kind de betekenisrelatie weten tussen de dierenarts en de assistente. Degene die de dierenarts helpt (hulp), wordt de assistente genoemd.

15. Wat past er niet bij de schilder?

- De verfpot
- De ladder
- **De lijm**

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten weten van de schilder om de betekenisrelatie te weten tussen de schilder, de ladder en de verfpot. De lijm hoort er niet bij, omdat de schilder (meestal meer) gebruik maakt van een ladder en een verfpot.

16. Waar of niet waar?
Bij de Randstad horen meer steden dan één.

- **Waar**
- Niet waar

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten van de Randstad weten om tot een goed antwoord te komen.

17. Wat is een ander woord voor de camera?

- De computer
- **Het fototoestel**
- De televisie

Het kind moet het verband weten tussen het fototoestel en de camera. Met een camera en een fototoestel kunnen allebei foto’s worden gemaakt, met een computer of televisie kan dit niet. Het kind moet dus de betekenisaspecten weten van een camera.

18. Waar of niet waar?
Op een natuurreservaat lopen geen dieren.

- Waar
- **Niet waar**

Het kind moet de betekenisaspecten van een natuurreservaat weten, om te weten of er op een natuurreservaat dieren lopen. In deze vraag wordt er dus een verband gelegd tussen een natuurreservaat en of er wel of niet dieren lopen.

19. Als je diep inademt en weer uitademt, noem je dit

- De lucht
- **De zucht**
- De hoest

Bij deze vraag gaat het om de betekenisaspecten van de zucht. Als iemand diep inademt en uitademt dan komt er lucht vrij, wat men de zucht noemt. Hoesten hoort hier niet bij, omdat dit een ander fenomeen is.

20. Waar of niet waar?
De hoofdstad is niet de belangrijkste stad van een land of provincie.

- Waar
- **Niet waar**

Bij deze vraag moet het kind de betekenisaspecten van de hoofdstad weten om tot een goed antwoord te komen. Heeft de hoofdstad een betekenisrelatie met de belangrijkste stad van een land of provincie?

Bijlage 5 - Woordenschatles

Les woordenschat – Week 3

Stap 1	**Ingrediënten verzamelen**
Welk woordcluster selecteer je? Welke betekenisaspecten selecteer je bij elk woord van je woordcluster? Hoe maak je betekenisaspecten zichtbaar?	De kunst, de tentoonstelling, het uitstapje, de schilder, de plattegrond. De kunst: Kunst zijn dingen die door mensen zijn gemaakt, als schilderijen, foto's. Ook dansen en muziek zijn kunst. De tentoonstelling: In een tentoonstelling kan je kunst bekijken. Bijvoorbeeld een tentoonstelling over schilderijen. Het uitstapje: Een uitstapje is als je een dagje weg gaat en wat gaat doen, bijvoorbeeld naar een pretpark of naar een museum. De schilder: De schilder is iemand die schildert met verf en kwasten. Hij kan bijvoorbeeld schilderijen maken, maar ook de deuren van een huis schilderen. De plattegrond: Een plattegrond is een kaart waarop je de weg kan lezen van een klein gebied als een museum, dorp of stad. Ik laat plaatjes op het digibord zien van verschillende kunstvormen als schilderen, dansen en muziek maken. Verder neem ik een schilderijtje en een muziekinstrument mee. Hiervan maak ik een tentoonstelling over kunst. Tijdens het uitstapje gebruiken we een plattegrond die ik ook meeneem en laat zien en bekijken. De schilder laat ik zien op een plaatje op het digibord, wat hij doet en kan maken.
Stap 2	**Script maken**
Hoe bied ik de woorden aan? Uitbeelden, uitleggen, uitbreiden in één.	Ik neem verschillende attributen mee die te maken hebben met kunst, zoals een muziekinstrument, een schilderij, een fototoestel en dergelijke. Daar maak ik een tentoonstelling van in een museum. De kinderen maken een uitstapje naar het museum, waar ze verschillende spullen kunnen bekijken, onder andere schilderijen die gemaakt zijn door een schilder. Om door het museum te lopen moeten ze kijken op een plattegrond om de juiste weg te vinden.

Stap 3	**Opschrijven hoe je het woord aan de kinderen geeft (welke vraag/opdracht)**
Wat moeten de leerlingen doen?	Interactie: Vragen als: Waar heb jij weleens een uitstapje naar toe gemaakt? Gebruikte je toen een plattegrond? Kan jij verschillende kunst bedenken? Woordwebben/kennisstructuren De kinderen maken woordwebben van de verschillende woorden. Klassikale werkvorm consolideren: Detective (Zie bijlage 6 - *Klassikale consolideerwerkvormen*). De kinderen die extra consolideren krijgen een half uur per week te tijd om de woorden extra te consolideren.

Bijlage 6 - Klassikale consolideerwerkvormen

Consolideerspelletjes – klassikaal

- **Stijgen en dalen**
  Bedenk stellingen waarin de woorden uit de woordenschatlessen naar voren komen. De leerlingen gaan staan als de stelling waar is (stijgen) en blijven zitten als de stelling niet waar is (dalen). Stellingen kunnen door de leerkracht bedacht worden.
- **Vrije associatie**
  Gebruik woorden uit de lessen van die week. Leg de eerste keer uit wat er bedoeld wordt met vrije associatie. De leerkracht noemt een woord uit de lessen en de leerling die de beurt krijgt noemt gelijk wat er bij hem/haar opkomt.
- **Cryptogram**
  De leerkracht bedenkt met de woorden van de week cryptogrammen en laat deze oplossen door de klas.
- **De Bom**
  De leerlingen nemen een woord van de woordenmuur in gedachten. De leerkracht laat een doos (de bom) doorgaan en zet de stopwatch op het digibord. Wanneer de bom afgaat bij de leerling is hij/zij af. De bom moet dus zo snel mogelijk doorgegeven worden. Elk woord mag maar één keer gezegd worden.
- **De detective**
  Een leerling gaat de klas uit en krijg een woord van de woordenmuur mee. Wanneer de leerling terug is moet de klas door middel van vragen stellen erachter komen welk woord de leerling meegekregen heeft. De vragen mogen alleen met 'Ja' en 'Nee' beantwoord worden. De opdracht kan ook andersom: de leerling raadt het woord wat de klas weet.
- **Fluisteren mag**
  Een woord van de week wordt door gefluisterd in de klas (of in een groepje). Hierna maken de leerlingen een tekening van het woord. Heeft iedereen hetzelfde getekend?
- **Galgje**
  Speel galgje met een woord van de woordenmuur
- **Je kunt mijn rug op!**
  Leerlingen werken in tweetallen. De een schrijft bij de ander een woord op de rug (met de vinger). De leerling raadt het woord. Daarna wordt er omgewisseld.
- **Maak een zin**
  Een leerling maakt een zin met een woord van de woordenmuur. Dit kan ook als competitiespelletje gespeeld worden: je mag naar huis als je een zin gemaakt hebt.
- **Omschrijfspel**
  De klas wordt in twee groepen verdeeld (of in tweetallen). De ene groep (of leerling) omschrijft het woord, de andere groep (of leerling) raadt het woord. Voor elk goed geraden woord krijgt de groep (of leerling) die het woord raadt een punt.
- **Puzzelpost**
  Deze werkvorm kan in twee keer uitgevoerd worden. De eerste keer maken alle leerlingen op een klein blaadje een tekening van een woord van de woordenmuur. Deze knippen ze in 10 stukjes (even groot) en doen ze in een envelop. De tweede keer worden de enveloppen weer uitgedeeld (door elkaar) en maken de leerlingen de puzzel van een medeleerling. Ze vertellen erbij welk woord er getekend is.

- **Ren je rot (gymzaal of buiten)**
  De leerkracht hangt woorden van de woordenmuur door de zaal. Ze geeft de klas een omschrijving bijvoorbeeld: de brandweer is een vorm van een dienst of de tentoonstelling vind plaats in een museum. De leerlingen rennen dan naar het begrip (in dit geval dienst en museum).
- **Rijmen**
  Leerlingen bedenken rijmwoorden met woorden van de woordenmuur. De leerkracht noemt de naam en de leerling bedenkt een rijmwoord. Leuk om het tempo op te voeren.
- **Vinger opsteken**
  Wanneer een woord van de woordenmuur spontaan genoemd wordt steekt je je vinger op. Dit zorgt voor bewustwording over het actieve gebruik van de woorden.
- **Het alfabetspel**
  De leerkracht geeft elke leerling een beurt een woord met de letters a t/m z te noemen die te maken hebben met een begrip van de woordenmuur. Dit is bevorderlijk voor het leren kennen van verschillende betekenisaspecten.

Bijlage 7 - Zelfstandig consolideerwerkvormen

De woordenschatdoosjes

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

De Overlapper

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

Ben je klaar? Stop dan het blad in je woordportfolio.

De woordposter

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

Woord raden

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

Gooi maar raak

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

Schema's

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

Tweepraat

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

Teken het!

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

Woordraadsels

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

Raad het woord!

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

Uitleg Domino

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

Iets waar op je kan zitten	vork	Je kan er mee eten. Het heeft drie prikpunten.
		Lepel
		Je kan er mee eten het is rond en hol.
		Tafel

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

Uitleg Ladders en Slangen

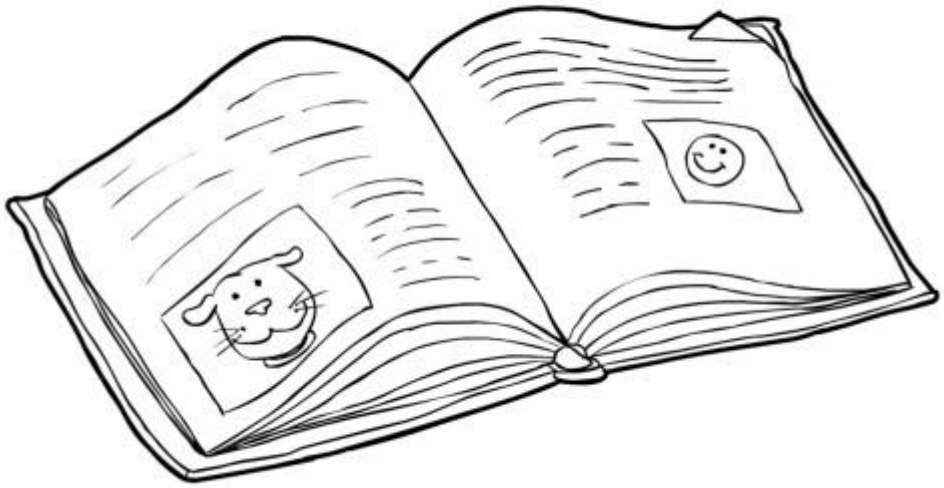
- Je speelt dit spel met de opdrachtenkaart, een dobbelsteen, pionnen en het spelbord.
- Om de beurt gooi je met de dobbelsteen. Degene die het hoogst gegooid heeft mag beginnen.
- Hierna gooi je om de beurt de dobbelsteen mee en verschuif je je pion het aantal vakjes dat je gegooid hebt.
- Wanneer er op het vakje een slang of ladder staat volg je deze. De ladders gaan omhoog, de slangen naar beneden. Dus niet andersom!
- Kijk op de opdrachtenkaart of het vakje waar je op terecht gekomen bent een opdracht bevat. Is dit zo: voer de opdracht dan uit. De andere spelers beoordelen of je de opdracht goed uitgevoerd hebt. Als je de opdracht goed gedaan hebt mag je verder. Is de opdracht niet goed, dan sla je één beurt over.

Uitleg memory

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

Woordportfolio

Met woorden in de weer!



Naam:_____

Groep: _____

Woord: _____

Omschrijving:

_____

_____

_____

_____

Tekening:

Niveaus van woordbegrip

Bijlage 9 - Overzicht scores voor- en nameting

Scores groep 7 LIO-groep

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

Scores groep 7 parallelgroep

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

Scores groep 4/5 LIO-groep

LIO-experimentele groep		**voormeting**	**LIO-experimentele groep**		**nameting**
naam	**Fout**	**goed**	**naam**	**fout**	**goed**
Melda	7	13	**Melda**	5	15
Seher	7	13	**Seher**	5	15
Alicia	10	10	**Alicia**	3	17

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

NB: Groep 4 met zwart aangegeven, groep 5 met blauw aangegeven.

Scores groep 4/5 parallelgroep

Parallelgroep experimentele groep		**voormeting**	**Parallelgroep experimentele groep**		**nameting**
naam	**Fout**	**goed**	**naam**	**fout**	**goed**
Layla	10	10	**Layla**	4	16
Axel	10	10	**Axel**	5	15
Ahmed	9	11	**Ahmed**	7	13
Dion	9	11	**Dion**	7	13
Nienke	7	13	**Nienke**	6	14
Reinier	8	12	**Reinier**	4	16
Miguel	6	14	**Miguel**	5	15
Julia	6	14	**Julia**	5	15
	Gemiddelde goed	11,875		Gemiddelde goed	14,625
Parallelgroep controlegroep		**voormeting**	**Parallelgroep controlegroep**		**nameting**
Naam	**Fout**	**Goed**	**Naam**	**Fout**	**goed**
Max	7	13	**Max**	4	16
Oliver	7	13	**Oliver**	3	17

Sophie	4	16	**Sophie**	2	18
Julia	6	14	**Julia**	5	15
Ayman	7	13	**Ayman**	5	15
Chanel	4	16	**Chanel**	4	16
Susanne	4	16	**Susanne**	3	17
Manon	3	17	**Manon**	2	18
Dries	3	17	**Dries**	5	15
Justin	5	15	**Justin**	3	17
Julie	5	15	**Julie**	3	17
Laurentine	3	17	**Laurentine**	5	15
Eline	2	18	**Eline**	3	17
Tes	6	14	**Tes**	7	13
Jasmijn	6	14	**Jasmijn**	4	16
Benjamin	4	16	**Benjamin**	5	15
Miranda	6	14	**Miranda**	3	17
Remco	5	15	**Remco**	5	15
Adri-nelle	5	15	**Adri-nelle**	1	19
Iris	5	15	**Iris**	4	16
Jasper	2	18	**Jasper**	5	15
Jurgen	3	17	**Jurgen**	3	17
Tim	5	15	**Tim**	3	17
Sonny	2	18	**Sonny**	3	17
Daan	3	17	**Daan**	4	16
Femke	4	16	**Femke**	5	15
Lars	3	17	**Lars**	3	17
Maartje	3	17	**Maartje**	2	18
Janine	4	16	**Janine**	4	16
Anne	1	19	**Anne**	5	15
Abdullah	5	15	**Abdullah**	5	15
Stijn	4	16	**Stijn**	3	17
Maurits	3	17	**Maurits**	6	14
Sara	3	17	**Sara**	2	18
Mart	6	14	**Mart**	6	14
Rosa	5	15	**Rosa**	5	15
Sterre	4	16	**Sterre**	5	15
Fayer	5	15	**Fayer**	4	16
Sophie	4	16	**Sophie**	3	17
Merel	4	16	**Merel**	4	16
Tonia	3	17	**Tonia**	5	15
Jasmijn	5	15	**Jasmijn**	2	18
	Gemiddelde goed	15,7619		Gemiddelde goed	16,11905

NB: Groep 4 met zwart aangegeven, groep 5 met blauw aangegeven.