



AFSTUDEERONDERZOEK
FHKE PABO VEGHEL

Woordenschatonderwijs

Simone van Lieshout
Studentnummer: 2227827
Emailadres: s.vanlieshout@student.fontys.nl

Onderzoekbegeleider: J. Beijers
Werkplekbegeleider: M. Schippers
Studieloopbaanbegeleider: Ad van Rangelrooij

Samenvatting

Naar aanleiding van de tegenvallende resultaten met betrekking tot begrijpend lezen, is dit onderzoek over woordenschatonderwijs ontstaan. Het doel van dit onderzoek is het in beeld krijgen van de didactische kennis en vaardigheden van de leerkrachten met als uiteindelijk doel het huidige woordenschatonderwijs te verbeteren.

In dit onderzoek zijn verschillende relevante kernbegrippen bestudeerd zoals het 'Vierfasenmodel', een taalrijke leeromgeving, woordbewustzijn, woordleerstrategieën en het leren in een betekenisveld.

Leerkrachtvaardigheden zijn bepalend voor de resultaten van leerlingen bij het expliciet woordenschatonderwijs (Emmelot, Van Slooten, & Timman, 2001). Dit heeft geleid tot de volgende hoofdvraag: "Welke didactische kennis en vaardigheden hebben de leerkrachten uit de middenbouw nodig om het woordenschatonderwijs te verbeteren?".

Om antwoord te kunnen geven op deze hoofdvraag zijn observaties uitgevoerd om de huidige situatie van het woordenschatonderwijs inzichtelijk te krijgen. Daarnaast is gebruik gemaakt van een vragenlijst en een groepsinterview met als doel het inzichtelijk krijgen van eigen opvattingen over kennis en vaardigheden en eventuele verbetering van het woordenschatonderwijs. In dit onderzoek is een verschil geconstateerd in de praktijksituatie en de opvattingen van de leerkrachten. Naar aanleiding van dit gegeven zijn passende aanbevelingen geschreven.

Een van de aanbevelingen is het toepassen van woordleerstrategieën en het professionaliseren van het kennisniveau van de leerkrachten. Tot slot worden handreikingen gegeven om de kernbegrippen direct in de praktijk toe te passen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1. Probleemanalyse	4
1.1 Introductie	4
1.2 Aanleiding & context	4
1.3 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Definitie en het belang van woordenschat	6
2.2 Het verwerven van woordenschat	6
2.3 Didactiek op school	7
2.3.1 <i>Het Vierfasenmodel</i>	8
2.3.2 <i>Woordbewustzijn & woordleerstrategieën</i>	8
2.4 Rol van de leerkracht	9
2.4.1 <i>Taalrijke leeromgeving</i>	9
2.5 Samenvatting	9
2.6 Onderzoeksvragen	10
2.6.1 <i>Onderzoeksvraag</i>	10
2.6.2 <i>Deelvragen</i>	10
3. Opzet van het onderzoek	11
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	11
3.2 Respondenten	12
3.3 Instrumenten	12
3.4 Wijze van data-analyse	15
4. Resultaten	16
4.1 Deelvraag 1	16
4.1.1 Systematische observatie	16
4.1.2 Systematische observatie	17
4.1.3 Niet-participerende observatie	19
4.2 Deelvraag 2	21
4.3 Deelvraag 3	22
4.3.2 Groepsinterview	22
5. Conclusies en aanbevelingen	24
5.1 Conclusies	24
5.1.1 Deelvraag 1	24
5.1.2 Deelvraag 2	25
5.1.3 Deelvraag 3	25
5.1.4 Hoofdvraag	25

5.2	Kritische reflectie	27
5.3	Praktische opbrengst en aanbevelingen	28
	Literatuurlijst.....	30
	Bijlage 1 - Het 'Drie uitjes' instrument.....	32
	Bijlage 2 - Systematische observatie	33
	Bijlage 3 - Niet participerende observatie	35
	Bijlage 4 - Vragenlijst kennis en vaardigheden	37
	Bijlage 5 - Vragenlijst.....	41
	Bijlage 6 - Interviewleidraad	43
	Bijlage 7 - Citaten groepsinterview	44
	Bijlage 8 - Systematische observaties	46
	Bijlage 9 - Stappenplan woordleerstrategieën.....	50
	Bijlage 10 - Betekenisrelaties visueel maken	51
	Bijlage 11 - Consolideeroefeningen	52

1. Probleemanalyse

1.1 Introductie

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op Basisschool de Regenboog locatie Hoevenbraak te Schijndel. Basisschool de Regenboog is een school met twee locaties in de constructie hoofd- en nevenvestiging. De hoofdvestiging ligt in de wijk Hoevenbraak en de nevenvestiging in het kerkdorp Wijbosch. Het bestuur van deze scholen wordt gevormd door de Stichting Samenwerkingsbestuur voor Katholiek en Openbaar Primair Onderwijs Schijndel (SKOPOS). Basisschool de Regenboog beschrijft de visie samengevat met de slogan: "Leren in geuren en kleuren". 'Motivatie' wordt binnen deze visie als meest belangrijk gezien. In de schoolgids is te lezen dat de school het belangrijk vindt de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen te prikkelen. Dit wil men bereiken door het bieden van een rijke leeromgeving waarin het kind zo optimaal mogelijk zijn of haar talenten kan ontwikkelen (Schoolgids 2016-2017).

1.2 Aanleiding & context

De resultaten van begrijpend lezen binnen het bestuur SKOPOS vormen aanleiding tot dit onderzoek. Dit blijkt uit de resultaten van Cito- begrijpend lezen. Dit is een landelijk probleem: "Begrijpend lezen is weinig populair, veel leerkrachten en leerlingen vinden het een rotvak". Men onderschat het belang van goed begrijpend leesonderwijs (K. van de Mortel, 2010).

Hierdoor is SKOPOS een verbetertraject Nederlandse Taal gestart. Binnen dit traject zal onderzoek worden gedaan naar de opbouw van de woordenschat, het begrijpend lezen, het begrijpend luisteren, het technisch lezen en voordracht lezen. Daarnaast gaat de zorg vooral uit naar het begrijpend lezen (Schoolplan 2015-2019).

Begrijpend lezen bestaat uit meer dan alleen het lezen van teksten en het maken van vragen. Volgens Förrer & Mortel (2011) is lezen met begrip nauw verbonden met kennis van de wereld en woordenschat. Dit is een visie die gedeeld wordt door het bestuur SKOPOS. In het 'Verbetertraject Nederlandse Taal' wordt dan ook aangenomen dat wanneer de woordenschat toeneemt, het begrijpend lezen verbeterd. Bovendien is woordenschat niet alleen relevant voor het begrijpend lezen, het wordt ook voor het algemene schoolsucces als essentieel gezien (M. Verhallen, 2009). Hierdoor zal de focus van dit onderzoek gericht zijn op het woordenschatonderwijs in de middenbouw.

"Een voldoende woordenschat is essentieel voor een succesvolle schoolcarrière" (K. van de Mortel, 2010). Binnen SKOPOS wordt deze visie gedeeld. Naar aanleiding van dit gegeven is onderzoek gedaan naar de woordenschatontwikkeling in de onderbouw (groep 1 t/m 3). Dit onderzoek was gericht op het aanleren van zoveel mogelijk woorden. Uit dit onderzoek blijkt dat op de Basisschool de Regenboog al meerdere interventies gepleegd zijn. Bij deze interventies lag de focus wederom op het aanleren van woorden, echter leidden deze interventies niet tot verbetering.

De leerkrachten in de middenbouw erkennen ook het belang van woordenschatonderwijs. Zij integreren woordenschatonderwijs in het taal- schrijf-, spelling- en leesonderwijs. Bovendien komt woordenschat vaak incidenteel aan bod. Toch leidt de aandacht die aan woordenschat wordt besteed, niet tot het gewenste resultaat. 'Woorden die we aanleren in het begin van de week, zijn aan het eind van de week vaak weer vergeten', aldus de leerkrachten van de middenbouw op basisschool de Regenboog. Toets gegevens van Cito bevestigen dit. In het schoolplan is te zien dat enkel in de groepen 6 de streefscores werden behaald op het gebied van woordenschat. In de groepen 3, 5, 7 en 8 worden de streefscore (>55% A/B, <30% C, <15% D/E) niet behaald. Ook de groepen 4 behalen niet de geformuleerde streefscores op D/E niveau (Schoolplan 2015-2019).

1.3 Probleemstelling

Binnen de scholen van het bestuur SKOPOS is begrijpend lezen een probleem. Förrer & Mortel (2011) stellen dat lezen met begrip nauw verbonden is met woordenschat. Basisschool de Regenboog te Schijndel denkt op dit moment een werkwijze te hanteren, die niet tot het gewenste resultaat leidt.

De focus van het onderzoek ligt op het verbeteren van de kwaliteit van het woordenschatonderwijs in de middenbouw en het aanbieden van passende interventies. Onderzocht wordt welke didactische aanpak de leerkrachten uit de middenbouw op dit moment hanteren en welke opvattingen zij hebben omtrent hun eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs. De school en de onderzoeker hebben na dit onderzoek inzicht gekregen in wat nodig is om het woordenschatonderwijs succesvol aan te bieden.

2. Theoretisch kader

Zoals eerder beschreven werd in de probleemstelling, is lezen met begrip nauw verbonden met kennis van de wereld en woordenschat (Förner & Mortel, 2011). In paragraaf 2.1 wordt ingezoomd op de definitie en het belang van woordenschat. Vervolgens komt in paragraaf 2.2 de verwerving van woorden aan bod, in paragraaf 2.3 worden verschillende didactische modellen en strategieën benoemd en in paragraaf 2.4 wordt gekeken naar de vaardigheden die een leerkracht nodig heeft om woordenschat op een efficiënte en effectieve wijze aan te bieden. Dan volgt in paragraaf 2.5 een samenvatting en tot slot worden in paragraaf 2.6 de onderzoeksvragen beschreven.

2.1 Definitie en het belang van woordenschat

We leven in een wereld vol woorden. We horen ze, zien ze en gebruiken ze de hele dag door. Woorden spelen een centrale rol in ons leven. We gebruiken ze voor het uiten van gevoelens, onszelf te redden in de maatschappij, te studeren en te lezen. Woorden zijn onze taal en deze brengen ons samen met anderen en de wereld (With., T. de, M. Visser, H. Puper, 2013).

Een grote woordenschat geeft ook de mogelijkheid om je op verschillende gebieden goed uit te drukken. “To a large extent, the words we know and use are who we are”. We spreken van het hebben van een grote woordenschat wanneer een persoon beschikt over een ruim aantal woorden en hiervan ook de betekenis kent (Stahl, 2005).

Een grote en rijke woordenschat is de basis voor het leren en dus voor schoolsucces. Een rijke woordenschat betekent dat je makkelijker je woordenschat uitbreidt. Verder is er een direct verband met de schoolprestaties van een leerling (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Vernooy (2011) bevestigt dit maar voegt daaraan toe dat de woordenschat van een kind vooral bepalend is voor zijn prestaties op het gebied van begrijpend lezen. Vernooy (2011) geeft aan dat, om te kunnen lezen met begrip, een leerling minstens 95 procent van de woorden moet kennen. De mate waarin het woord gekend wordt verschilt. Dit kan zowel passief: wanneer het woord wel gekend wordt maar niet wordt gebruikt, of actief: wanneer het woord gekend wordt én wordt gebruikt tijdens het spreken (Expertisecentrum Nederlands, z.d.). Volgens Van den Nulft & Verhallen (2009) is het belangrijk dat een leerkracht beseft dat eerst passieve en daarna pas actieve woordkennis wordt ontwikkeld. Voor het begrijpend lezen geldt vooral de passieve woordenschat.

Huizenga (2005) gaat een stapje verder. Hij geeft aan dat het aanleren van nieuwe woorden een leerling niet alleen meer schoolsucces oplevert, maar er ook voor zorgt dat een persoon zichzelf beter kan redden in de wereld. Stahl & Nagy (2006) sluiten hierbij aan. Zij stellen dat hoe groter de woordenschat van een persoon is, hoe complexer gedacht kan worden over de wereld om hen heen.

2.2 Het verwerven van woordenschat

Kinderen hebben van nature een heel sterk taalmechanisme. De woordenschat ontwikkelt zich dan ook heel snel. Een gemiddelde leerling begint in de kleuterklas al met een passieve woordkennis van ongeveer 3200 woorden (With., T. et al., 2013). Volgens Stahl & Nagy (2006) moet een woord 7 tot 12 keer herhaald worden, wil het echt bij de leerlingen blijven hangen.

Smegen (2014) stelt dat ondanks dit gegeven, het toch zeer belangrijk is gedurende de basisschoolperiode nieuwe woorden aan te blijven bieden omdat de woordenschatverwerving wordt gezien als een oneindig proces dat nooit stopt.

Deze ‘ruime’ voorschoolse woordkennis ontstaat doordat kinderen op jonge leeftijd al de hele dag onbewust bezig zijn met het leren van woorden. Bij dit leren worden de volgende drie uitgangspunten onderscheiden: labelen, categoriseren en netwerkopbouw (Aitchison, 2002; Elbers & Van Loon-Vervoorn, 2000; Nelson, 1996).

Labelen is het geven van een beschrijving bij een woord, bij categoriseren worden woorden onder een noemer bij elkaar gebracht en bij netwerkopbouw worden woorden met elkaar in verband gebracht.

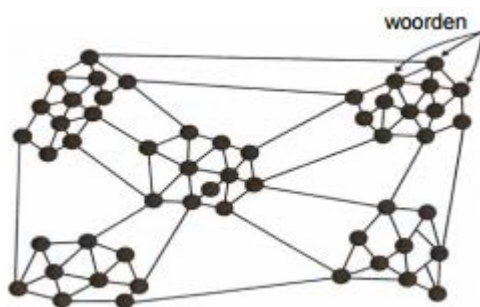
Volgens Duerings & van der Linden (2011) is het belangrijk hier rekening mee te houden tijdens het onderwijzen van woordenschat. Kienstra, (2003) geeft aanvullend op bovenstaande drie uitgangspunten zes adviezen.

Deze adviezen dragen bij aan de natuurlijke woordenschatverwerving van kinderen en kunnen ingezet worden in het onderwijs:

1. Maak van je lokaal een taalrijke leeromgeving;
2. Wees consequent in het herhaald aanbieden van woorden in verschillende contexten (minstens zeven keer en planmatig);
3. Benoem verschillende aspecten van een nieuw woord;
4. Bied woorden aan in een sociale, interactieve context;
5. Doe hardop denkend strategieën voor;
6. Maak relaties tussen woorden zichtbaar.

Voorname het relaties leggen tussen woorden, ofwel: netwerkopbouw, is bij het verwerven van nieuwe woorden zeer van belang.

Onze hersenen zijn een grote opslagruimte waarin woorden in een netwerk met elkaar verbonden zijn. Zie figuur 1: de zwarte knopen geven een woord weer en de lijntjes dienen als verbinding tussen de woorden (Verhallen & Verhallen, 1994). Dit wordt ook wel het 'mentale lexicon' genoemd (Aitchison, 2002). Er worden automatisch talloze verbindingen gelegd tussen woorden en woordgroepen (Smegen, 2014). Hoe meer verbindingen in de hersenen zijn gemaakt, hoe makkelijker het wordt om woordbetekenissen te achterhalen en nieuwe woorden aan te leren. Voor het onderwijs betekent dit volgens Verhallen (2009) & Huizenga (2005) dat woorden niet als losse componenten aangeboden moeten worden maar in een betekenisveld.



Figuur 1 Woordennetwerk (Uit: Words in the mind, J. Aitchison, Blackwell, 1987)

2.3 Didactiek op school

400 jaar geleden werd door de pedagoog Comenius een 'nieuwe' woordleermethode ontwikkeld en uitgebracht in zijn boek Orbis sensualium pictus. In deze woordleermethode scoorde Comenius op vier punten heel hoog:

- Hij concentreert zich op het aanleren van woorden en gaat er niet automatisch van uit dat kinderen het woord al kennen;
- Woorden worden niet los aangeboden maar binnen een betekenisvolle context;
- Hij richt zich niet op het aanleren van een los woord maar doelt op begripsuitbreiding;
- Hij doet al het bovenstaande op een spelende wijze (Comenius, 1991).

Volgens Van den Nulft & Verhallen (2009) zijn bovenstaande punten precies de verbeterpunten van het huidige woordenschatonderwijs. Ook zouden de wijsheden van Comenius het onderwijs veel aantrekkelijker maken en leerlingen meer kansen bieden. Bovendien wordt gesteld dat leerkrachtvaardigheden een grotere rol zouden moeten spelen en dat leerkrachten net als Comenius de bovenstaande vier punten meer moeten toepassen.

2.3.1 Het Vierfasenmodel

Eerder werd duidelijk dat planmatig gewerkt moet worden wanneer we bezig zijn met het onderwijzen van nieuwe woorden (Kienstra, 2003). Huizenga (2005) stelt dat een woord meerdere malen aan bod moet komen wil het blijven hangen in het geheugen. Dat vraagt van de leerkracht om op een gestructureerde manier te werk te gaan. Het Vierfasenmodel, ook wel de 'Viertakt' genoemd, wordt door Van den Nulft & Verhallen (2009) en Huizenga (2005) aanbevolen.

De vier fasen van de 'Viertakt' hoeven niet in één les aan bod te komen omdat voornamelijk het consolideren veel tijd vraagt. Beter is om het consolideren te spreiden in tijd aangezien het effect van de herhaling dan groter is. Hieronder volgen de vier stappen:

1. Voorbewerken

Dit is de fase voorafgaand aan het leren van nieuwe woorden waarin de voorkennis wordt geactiveerd. De leerkracht heeft de taak om te zorgen voor een prettige beginsituatie en de betrokkenheid van leerlingen. Dit kan gedaan worden met humor. Uit verschillende wetenschappelijke onderzoeken is bewezen dat humor in het onderwijs de leerresultaten sterk bevordert en bovendien verhoogt het de betrokkenheid bij leerlingen. Berk (1998) heeft naar aanleiding van alle onderzoeken over humor in bovenstaand verband een conclusie getrokken en zegt daarover het volgende:

- Leerlingen worden minder onzeker en de spanning neemt af;
- De taakgerichtheid verbeterd;
- De motivatie neemt toe.

2. Semantiseren

In deze fase wordt de betekenis van het woord binnen de aangeboden context duidelijk gemaakt. Een mogelijkheid is volgens Van den Nulft & Verhallen het 'labelen'. Labelen wordt vooral in de onderbouw gebruikt maar werkt ook voor anderstalige kinderen effectief. Dit omdat deze kinderen dan snel de Nederlandse betekenis van een woord kunnen koppelen aan woorden die zij in hun eigen taal al kennen. Labelen is een snelle manier om veel nieuwe woorden aan te leren. Echter werd eerder door Verhallen (2009) en Huizenga (2005) gesteld dat woorden niet los aangeleerd moeten worden maar in netwerken. Als het gaat om het aanleren van woorden én concepten kan het 'Drie uitjes' instrument ingezet worden. In bijlage 1 wordt het 'Drie uitjes' instrument op een schematische wijze gepresenteerd.

3. Consolideren

In deze fase gaat het om herhaling, er worden geen nieuwe woorden meer aangeleerd. Eerder werd door Stahl & Nagy (2006) vastgesteld dat een woord minstens 7 tot 12 keer herhaald moet worden voordat het wordt gekend. Om op een verantwoorde wijze te kunnen consolideren zijn drie regels opgesteld:

1. Blijf consolideren totdat het woord door alle kinderen gekend wordt.
2. Doe dit op een speelse wijze en zorg voor veel afwisseling in de vorm van verschillende werkvormen en spellen.
3. Zorg dat de woorden voor alle kinderen zichtbaar zijn in de klas. Laat kinderen maar 'spieken' in de vorm van sjablonen. Vooral voor taalzwakke kinderen biedt dit uitkomsten.

4. Controleren

De vorige fase, consolideren, loopt over in deze laatste fase. In de controlefase wordt namelijk aan de hand van de verschillende consolidatie-vormen gecontroleerd of de woorden beheerst worden. Belangrijk is dat aandacht geschonken wordt aan zowel de passieve- als de actieve woordenschat.

2.3.2 Woordbewustzijn & woordleerstrategieën

Volgens Frey & Fisher (2009) draait woordenschatdidactiek niet alleen om het aanleren van nieuwe woorden en de betekenis daarvan, maar vooral om het woordbewustzijn van kinderen en het aanleren van woordleerstrategieën. Deze twee pijlers leiden tot probleemoplossend gedrag.

Woordbewustzijn betekent dat een leerling zich bewust is van de woorden die hij nog niet kent en de betekenis van deze woorden wel wil leren. Scott & Nagy (2004) bevestigen dit maar stellen tevens dat een leerling met woordbewustzijn zich meer bewust is van de functies van woorden en de verschillen tussen geschreven en gesproken taal. Ook zou het creëren van woordbewustzijn een toevoeging zijn voor taalzwakke leerlingen aangezien het woordbewustzijn bij deze leerlingen zich niet automatisch ontwikkelt.

Dit komt doordat de omgeving hen hiertoe niet stimuleert. Bovendien kan een woordbewuste leerling de hele dag bezig zijn met het achterhalen van de betekenis van een woord in plaats van alleen nieuwe woorden leren in de klas.

Om het woordbewustzijn van leerlingen te stimuleren wordt vooral de houding van de leerkracht als zeer belangrijk gezien (With., T. et al., 2013). De leerkracht moet alert zijn op nieuwe- en voor de kinderen onbekende woorden en hier aandacht aan besteden. Frey en Fisher (2009) voegen hieraan toe dat de leerkracht ook voor moet doen hoe hij met deze nieuwe woorden omgaat. Dit wordt ook wel modeling genoemd. De leerkracht biedt leerlingen dan de kans eens in het hoofd van een 'expert' te kijken (Förner & Van de Mortel, 2010). Belangrijk is volgens Frey & Fisher (2009) dat de leerkracht bij het modelen niet voorzegt, maar de denkstappen hardop verwoordt en dat maximaal vijf minuten doet.

Door op school te werken aan het woordbewustzijn van leerlingen, zullen zij eigenaar worden van hun eigen woordenschatontwikkeling en hierbij strategieën gebruiken om de rest van hun leven bewust te blijven van nieuwe woorden die ze ontdekken. Uit onderzoek is gebleken dat wanneer kinderen uitleg krijgen over strategiegebruik, dit een positief effect heeft op het woordleren (Bonset & Hoogeveen, 2010; De Glopper, Fukkink & Swanborn, 2000). Bij het aanleren van strategieën wordt modeling wederom geadviseerd. Het gebruikmaken van strategieën zorgt er bovendien voor dat leerlingen zelfstandig de betekenis van een woord kunnen achterhalen en niet afhankelijk zijn van de leerkracht. Dit kan volgens With., T. et al. (2013) op de volgende drie manieren:

- De structuur van het woord analyseren door inzicht in woordopbouw;
- Gebruikmaken van de context;
- Het inzetten van hulpbronnen zoals een woordenboek, het internet of klasgenoten.

2.4 Rol van de leerkracht

Uit onderzoek (Emmelot, Van Slooten, & Timman, 2001) is gebleken dat leerkrachtvaardigheden bepalend zijn voor de resultaten van leerlingen bij het expliciet woordenschatonderwijs.

Frey & Fisher (2009) stellen dat de leerkracht een combinatie moet maken van expliciet en impliciet woordenschatonderwijs. Expliciet door het behandelen van nieuwe woorden, het werken aan het woordbewustzijn en het aanleren van strategieën en impliciet door te zorgen voor een taalrijke omgeving en veel voorlezen.

2.4.1 Taalrijke leeromgeving

Eerder werd door Kienstra (2003) gesteld dat wanneer je als leerkracht bij wil dragen aan de natuurlijke woordenschatverwerving van kinderen, je moet zorgen voor een taalrijke leeromgeving. De Inspectie van het Onderwijs (2009) bevestigt dit. Zij formuleren in hun referentiekader dat de inrichting van de leeromgeving taal uitlokkend en taal ondersteunend moet zijn. Voorbeelden van een taalrijke leeromgeving in de midden- en bovenbouw zijn volgens hen het hebben van een boekenhoek in de klas en het zichtbaar maken van teksten van leerlingen, clusters van recentelijk aangeboden woorden en posters met strategieën.

2.5 Samenvatting

Concluderend kan worden gesteld dat het Vierfasenmodel voor leerkrachten houvast biedt bij het gestructureerd werken aan woordenschatonderwijs. Volgens Van den Nulft (2009) en Huizenga (2005) verbeteren de resultaten wanneer gewerkt wordt met het Vierfasenmodel. Volgens Frey & Fisher (2009) zijn vooral het woordbewustzijn van kinderen en het aanleren van woordleerstrategieën van belang. Deze twee pijlers zouden leiden tot probleemoplossend gedrag.

Volgens Kienstra (2003) en de Inspectie van het Onderwijs (2009) is het belangrijk dat de leerkracht zorgt voor een taalrijke leeromgeving wil men bijdragen aan de natuurlijke woordenschatverwerving van een kind.

Smegen (2014) stelt dat hoe meer verbindingen in de hersenen zijn gemaakt, hoe makkelijker het wordt woordbetekenissen te achterhalen en nieuwe woorden aan te leren. Voor het onderwijs betekent dit volgens Verhallen (2009) & Huizenga (2005) dat woorden niet als losse componenten aangeboden moeten worden maar in een betekenisveld.

2.6 Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van de probleemanalyse en doordat uit onderzoek (Emmelot, Van Slooten, & Timman, 2001) is gebleken dat leerkrachtvaardigheden bepalend zijn voor de resultaten van leerlingen bij het expliciet woordenschatonderwijs zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

2.6.1. Onderzoeksvraag

“Welke didactische kennis en vaardigheden hebben de leerkrachten uit de middenbouw nodig om het woordenschatonderwijs te verbeteren?”

2.6.2 Deelvragen

1. Hoe wordt op dit moment door de leerkrachten van de middenbouw vorm gegeven aan het woordenschatonderwijs?
2. Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw over de eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs?
3. Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw om het woordenschatonderwijs te verbeteren?

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van dit onderzoek is om de basisschool inzicht te geven in wat nodig is om woordenschatonderwijs succesvol aan te kunnen bieden in hun onderwijs, met als gevolg dat op de lange termijn de resultaten van begrijpend lezen verbeteren.

Om inzicht te krijgen in welke didactische kennis en vaardigheden de leerkrachten nodig hebben om het woordenschatonderwijs te verbeteren is het noodzakelijk dat er een duidelijk beeld is van hoe er momenteel door de leerkrachten uit de middenbouw van de basisschool gewerkt wordt aan woordenschatonderwijs en dan specifiek aan de kernbegrippen uit het theoretisch kader: woordbewustzijn en woordleerstrategieën (Frey & Fisher, 2009), het 'Vierfasenmodel' (Van den Nulft, 2009 & Huizinga, 2005), leren in een betekenisveld (Verhallen, 2009 & Huizinga, 2005) en een taalrijke leeromgeving (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Dit kan met een beschrijvend onderzoek in beeld worden gebracht. Een voorbeeld van een passende methode hiervoor is een observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2010). Om een juist beeld te vormen van de wijze waarop leerkrachten uit de middenbouw lesgeven in woordenschatonderwijs, zal bij alle respondenten twee keer een systematische observatie plaatsvinden tijdens het onderwijzen van woordenschat. De eerste observatie vindt plaats in een gestandaardiseerde situatie en de tweede observatie in een door de leerkrachten zelf gekozen situatie.

Om de taalrijke leeromgeving in kaart te brengen, zal in vier klaslokalen én op het centrale leerplein een niet-participerende observatie plaatsvinden middels een checklist. Door de kernbegrippen uit het theoretisch kader te verwerken in de observatielijst wordt de validiteit vergroot.

Na het uitvoeren van de observaties zal door de onderzoeker een interventiemoment georganiseerd worden voor alle betrokken respondenten. Tijdens de interventie worden de kernbegrippen die voortgekomen zijn uit het theoretisch kader door de onderzoeker gedeeld en toegelicht.

Er wordt een vragenlijst gebruikt om erachter te komen wat de opvattingen van de leerkrachten uit de middenbouw zijn ten aanzien van hun eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs. In deze vragenlijst staan didactische kennis en vaardigheden centraal en zijn de kernbegrippen uit het theoretisch kader als leidraad genomen.

Om goed in beeld te krijgen wat de opvattingen van de leerkrachten uit de middenbouw zijn ten aanzien van verbetering van het woordenschatonderwijs worden de leerkrachten individueel bevraagd middels een vragenlijst. Daarnaast zal ter verdieping van de ingevulde vragenlijsten een semigestructureerd groepsinterview plaatsvinden met alle respondenten. Het groepsinterview kan als los instrument ingezet worden, maar ook als verdieping op informatie, die verzameld is met een vragenlijst (Kennisbank, z.d.).

In paragraaf 3.3 worden de instrumenten om de onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden verder beschreven.

3.2 Respondenten

Hieronder worden de respondenten op een schematische wijze gepresenteerd. Nadere toelichting is onder het schema beschreven.

Respondent	Functie
Respondent 1	Leerkracht groep 4
Respondent 2	Leerkracht groep 4
Respondent 3	Leerkracht groep 5
Respondent 4	Leerkracht groep 5
Respondent 5	Leerkracht groep 5 en onderwijskundig adviseur

De respondenten van dit onderzoek zijn de leerkrachten van de middenbouw. Deze leerkrachten geven les in de groepen 4 en 5. Er vindt in totaal twaalf keer een observatie en één keer een groepsinterview plaats. Daarnaast zal nog door alle betrokken respondenten twee keer een vragenlijst ingevuld worden.

In overleg met de adjunct-directeur is gekozen om het onderzoek te beperken tot de middenbouw. Bovendien wordt vanaf groep 4 het begrijpend lezen opgestart en is dus het woordenschatonderwijs essentieel (Vernooy, 2011).

3.3 Instrumenten

De instrumenten die gebruikt worden voor de observaties, de vragenlijsten en het groepsinterview zijn:

- Een observatieschema voor de systematische observaties;
- Een observatieschema voor de niet-participerende, directe observaties;
- Een vragenlijst met gesloten vragen;
- Een vragenlijst met open en gesloten vragen;
- Een interviewleidraad voor het semigestructureerde groepsinterview.

Om valide vragen te stellen wordt in de observatie en de vragenlijst een directe koppeling gemaakt met de kernbegrippen uit het theoretisch kader. Om de betrouwbaarheid te verhogen worden de verslagen van de observaties, de vragenlijsten en het groepsinterview met de respondenten besproken en eventueel bijgesteld. De bevindingen worden daarmee controleerbaar en inzichtelijk gemaakt (Baarda, de Goede en Teunissen, 2009). Hieronder worden de instrumenten per deelvraag behandeld:

Deelvraag 1	Instrument	Respondenten	Kernbegrippen
<i>Hoe wordt op dit moment door de leerkrachten van de middenbouw vorm gegeven aan het woordenschatonderwijs?</i>	Systematisch observatieschema	Alle respondenten	- o Woordbewustzijn - o Woordleerstrategieën - o Vierfasenmodel - o Betekenisveld
	niet-participerend observatieschema (checklist)		o Taalrijke leeromgeving

Observatieschema

Met de observaties wordt gekeken naar de taalrijke leeromgeving en naar het gedrag van de leerkrachten tijdens het woordenschatonderwijs. De systematische observatie wordt ingezet voor het observeren van het gedrag van de leerkracht tijdens het woordenschatonderwijs en de niet-participerende observatie wordt ingezet voor het observeren van de taalrijke leeromgeving.

De systematische observatie is verdeeld in vier onderdelen. Deze onderdelen komen overeen met de kernbegrippen: Woordbewustzijn, Woordleerstrategieën, Betekenisveld en het Vierfasenmodel uit het theoretisch kader.

Bekeken wordt in hoeverre deze kernbegrippen door de leerkracht zichtbaar worden gemaakt in de praktijk middels een observatieschema (gezien, deels gezien en niet gezien). Voordelen van het gebruikmaken van een observatieschema zijn onderlinge vergelijkbaarheid, efficiëntie en objectiviteit (Kallenberg et al., 2011).

De niet-participerende observatielijst richt zich enkel op de taalrijke leeromgeving. Hierin wordt bekeken in hoeverre de leeromgeving als taalrijk wordt gezien middels een checklist (gezien, deels gezien en niet gezien). Vier klaslokalen en het centrale leerplein worden hierin meegenomen.

De systematische observaties vinden plaats in overleg met de desbetreffende respondent tijdens het onderwijzen van woordenschat. Alle respondenten worden twee keer geobserveerd. De eerste observatie vindt plaats tijdens een gestandaardiseerde situatie waarbij spelling en woordenschat gecombineerd wordt en de tweede observatie tijdens een door de leerkrachten zelf gekozen situatie waarin zij vinden dat ze bewust bezig zijn met het onderwijzen van woordenschat. Door meer dan één keer te observeren wordt de betrouwbaarheid vergroot (Kallenberg et al., 2011).

De niet-participerende observaties worden op een willekeurig moment uitgevoerd omdat hier niet direct respondenten bij betrokken zijn. Voor de volledige observatieschema's, zie bijlage 2 en 3.

Deelvraag 2	Instrument	Respondenten	Kernbegrippen
<i>Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw over de eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs?</i>	Vragenlijst	Alle respondenten	- o Woordbewustzijn - o Woordleerstrategieën - o Vierfasenmodel - o Betekenisveld - o Taalrijke leeromgeving

Vragenlijst

Het doel van de vragenlijst is het inzicht verkrijgen in de mate waarin de leerkrachten vinden dat ze didactische vaardigheden en kennis hebben op het gebied van woordenschatonderwijs. De vragen zijn onderverdeeld in categorieën. Deze categorieën komen overeen met de kernbegrippen uit het theoretisch kader waardoor meer valide vragen ontstaan.

De vragenlijst wordt na de interventie online aangeboden, enkel voor de respondenten. Het voordeel van het online invullen van een vragenlijst is dat resultaten automatisch schematisch gepresenteerd worden en er overzicht ontstaat. Voorafgaand aan het sturen van de vragenlijst wordt samen met de respondent de vragenlijst besproken. Wanneer meerdere respondenten betrokken zijn in een onderzoek is het van belang dat iedere respondent de vraag hetzelfde interpreteert. Door hier van te voren helderheid in te creëren ontstaat er democratische validiteit.

De vragenlijst bestaat uit gesloten vragen. Het voordeel van gesloten vragen is dat resultaten beter vergeleken kunnen worden. Daarnaast geven resultaten van gesloten vragen meer betrouwbaarheid dan die van open vragen (Kallenberg et al., 2011). Er wordt gebruik gemaakt van schaalvragen. Een schaalvraag wordt gebruikt wanneer men wil weten hoe mensen over iets denken (Kallenberg et al., 2011). Hierbij zal gebruik gemaakt worden van een vijfpuntsschaal: helemaal mee eens - mee eens - niet eens/niet oneens - mee oneens - helemaal mee oneens. Voor de volledige vragenlijst, zie bijlage 4.

Deelvraag 3	Instrument	Respondenten	Kernbegrippen
<i>Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw om het woordenschatonderwijs te verbeteren?</i>	Vragenlijst Interviewleidraad groepsinterview	Alle respondenten	- o Wordbewustzijn - o Woordleerstrategieën - o Vierfasenmodel - o Betekenisveld - o Taalrijke leeromgeving

Vragenlijst

Het doel van de vragenlijst is het in kaart brengen van de opvattingen van de leerkrachten ten aanzien van verbetering van het woordenschatonderwijs. De vragenlijst wordt online aangeboden, enkel voor de respondenten. Voorafgaand aan het sturen van de vragenlijst zal samen met de respondent de vragenlijst besproken worden. Wanneer meerdere respondenten betrokken zijn in een onderzoek is het van belang dat iedere respondent de vraag hetzelfde interpreteert. Door hier van te voren helderheid in te creëren ontstaat er democratische validiteit.

Er is gekozen voor gesloten vragen. De respondent wordt echter wel bij iedere vraag in de gelegenheid gesteld om toelichting te geven op het gekozen antwoord. Zo kan de respondent toch zijn of haar eigen opvattingen delen (Kallenberg et al., 2011). Bij de gesloten vragen wordt wederom gebruik gemaakt van schaalvragen. Voor de volledige vragenlijst, zie bijlage 5.

Interviewleidraad

Het groepsinterview wordt gebruikt om inzicht te krijgen in hoe de respondenten gezamenlijk aan de slag willen met verbetering van het woordenschatonderwijs. Er wordt daarom een semigestructureerd interview afgenomen (Kallenberg et al., 2011). Het voordeel van een semigestructureerd interview is dat wat gevraagd moet worden ook zeker aan bod komt, maar er toch voldoende ruimte blijft om meningen en ervaringen te delen (Kallenberg, et al., 2011).

Een groepsinterview geeft de mogelijkheid veel informatie over meningen en ervaringen van respondenten te verkrijgen. Bovendien kan tijdens een interview om opheldering worden gevraagd wat leidt tot een hogere validiteit (Kallenberg et al., 2011). Doordat verschillende respondenten gezamenlijk geïnterviewd worden kan er tussen hen interactie ontstaan. Hierdoor kan meer informatie gegeven worden dan bij een individueel interview. Daarnaast kunnen de respondenten in een groepsinterview verschillende perspectieven inbrengen en elkaar inspireren en enthousiasmeren.

Het groepsinterview vindt plaats in het gezamenlijke kantoor van de respondenten, zonder dat hier andere personen bij aanwezig zijn. Dit is voor alle respondenten een neutrale locatie waarbij iedereen zich prettig voelt. De opstelling van de stoelen zal in een cirkelvorm zijn zodat iedereen naar het middelpunt kan kijken.

In het groepsinterview worden een aantal stellingen uit de vragenlijsten verder besproken als verdieping van de verkregen informatie. Dit wordt gedaan middels stellingen, bijvoorbeeld: 'Om beter woordenschatonderwijs te geven is een methode nodig'. Tijdens het groepsinterview worden door de interviewer aantekeningen gemaakt. Kallenberg (2011) stelt echter dat een interviewer niet alles wat gezegd wordt kan onthouden en noteren. Het groepsinterview wordt daarom middels een geluidsopname opgenomen zodat dit later terug geluisterd kan worden. Voor de volledige interviewleidraad, zie bijlage 6.

3.4 Wijze van data-analyse

De resultaten van de observaties worden per kernbegrip samengevoegd en omgezet naar aantallen middels staafdiagrammen. Op deze manier wordt inzichtelijk in hoeverre de kernbegrippen in de praktijk toegepast worden. Daarnaast is er een observatieverslag waarin de resultaten vanuit de staafdiagrammen nader toegelicht worden. Ook eventuele opvallendheden worden in het observatieverslag gedestilleerd.

De twee verschillende vragenlijsten, gekoppeld aan deelvraag 2 en 3, bestaan beiden uit enkel gesloten vragen. Bij de gesloten vragen krijgt de respondent de mogelijkheid eventuele toelichting te geven op het gekozen antwoord. De resultaten van de eventuele toelichtingen worden middels een verslag samengevat en vergeleken. De resultaten van de gesloten vragen worden per kernbegrip samengevoegd en omgezet naar aantallen middels een staafdiagram. De vragenlijstdata wordt online via *www.surveymonkey.com* verwerkt. Op deze manier wordt zichtbaar in hoeverre leerkrachten van mening zijn kennis en vaardigheden te beschikken op het gebied van woordenschatonderwijs en wat de opvattingen van de leerkrachten zijn ten aanzien van verbetering van het woordenschatonderwijs.

Tijdens het groepsinterview worden tussentijds steekwoorden opgeschreven. Daarnaast zal het interview, indien er toestemming is van de respondenten, opgenomen worden omdat volgens Kallenberg et al. (2011) niet alles onthouden kan worden wat tijdens een interview gezegd wordt.

Na afloop van het interview wordt direct aan de hand van de opnames en de steekwoorden een samenvattend verhaal geschreven. Alleen relevante informatie wordt gebruikt. Op deze manier wordt inzichtelijk hoe de respondenten gezamenlijk in de praktijk aan de slag willen met verbetering van het woordenschatonderwijs. Naast de samenvatting worden de resultaten in de vorm van citaten verwerkt in een schema. De reden waarom dit direct na afloop zal gebeuren is om kans op vertekening van informatie zo klein mogelijk te houden (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009). Dit geldt tevens ook voor de observaties en de vragenlijsten.

Zowel de uitwerking van de observaties, vragenlijsten en het groepsinterview worden met de desbetreffende respondenten besproken. Op deze manier kunnen zij controleren of de verkregen informatie correct is waardoor conclusies inzichtelijk en tevens controleerbaar kunnen worden gemaakt.

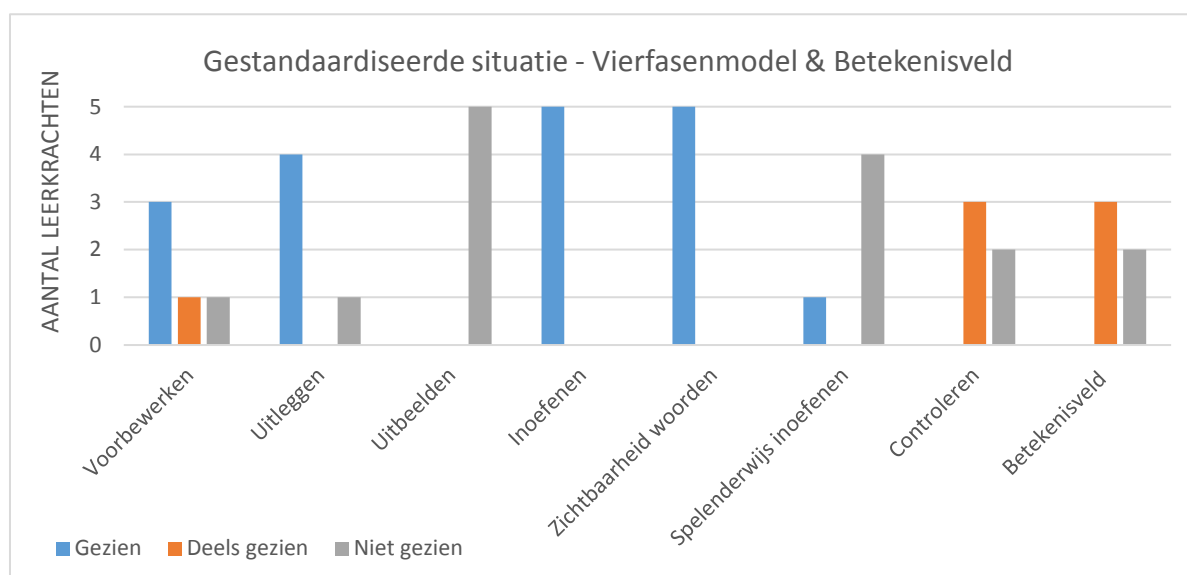
4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de observaties, de vragenlijsten en het groepsinterview per deelvraag weergegeven. In paragraaf 4.1 worden de resultaten van de systematische observaties onderverdeeld in de kernbegrippen 'Vierfasenmodel en Betekenisveld' (par. 4.1.1) en 'Woordleerstrategieën en Woordbewustzijn' (par. 4.1.2). Daarnaast is per paragraaf onderscheid gemaakt in de gestandaardiseerde situatie en de door de leerkrachten zelf gekozen situatie. Op deze manier kunnen resultaten per situatie vergeleken worden.

4.1 Deelvraag 1: Hoe wordt op dit moment door de leerkrachten van de middenbouw vorm gegeven aan het woordenschatonderwijs?

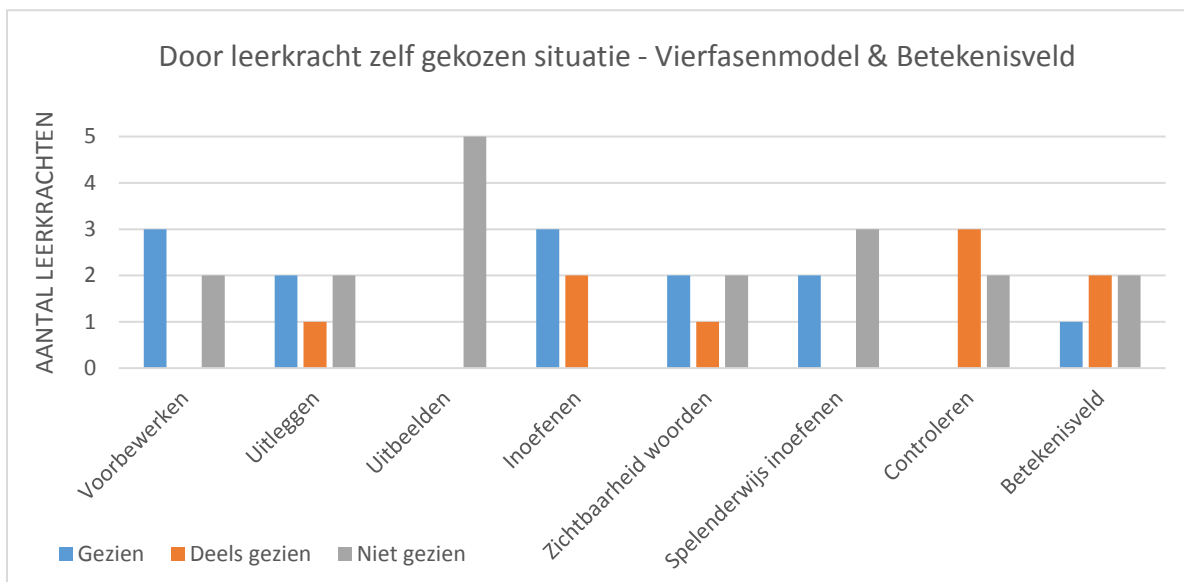
4.1.1 Systematische observatie – Vierfasenmodel en Betekenisveld

Dit instrument richt zich op de kernbegrippen Vierfasenmodel en Betekenisveld (grafiek 4.1) binnen de gestandaardiseerde situatie waarbij spelling en woordenschat gecombineerd wordt en de door de leerkrachten zelf gekozen situatie. De kernbegrippen zijn opgebouwd uit verschillende subbegrippen die gemeten worden tijdens de observaties. Deze subbegrippen vormen samen het kernbegrip.



Grafiek 4.1 Resultaten observatie Vierfasenmodel & Betekenisveld in een gestandaardiseerde situatie

De resultaten van de observaties binnen de gestandaardiseerde situatie geven weer dat het Vierfasenmodel door de leerkrachten deels gebruikt wordt. Vooral het uitleggen en het inoefenen van de woorden is duidelijk zichtbaar. Het inoefenen van de nieuwe woorden gebeurt gemiddeld vier keer per week. Tijdens het inoefenen van de woorden zijn bij alle leerkrachten de woorden zichtbaar op het Digibord. Vier van de vijf leerkrachten laten leerlingen de woorden inoefenen door ze op te laten schrijven, één leerkracht geeft hier op een spelenderwijze vorm aan. Het controleren van de woorden is tijdens de observatie niet goed zichtbaar geworden. Wel vragen drie van de vijf leerkrachten tussentijds aan leerlingen de betekenis van het woord te herhalen. Bij alle leerkrachten worden woorden weinig tot niet aangeboden binnen een betekenisveld. Enkele keren worden er woorden besproken die betrekking hebben op het woord, echter worden deze niet opgeschreven en blijft dit beperkt.

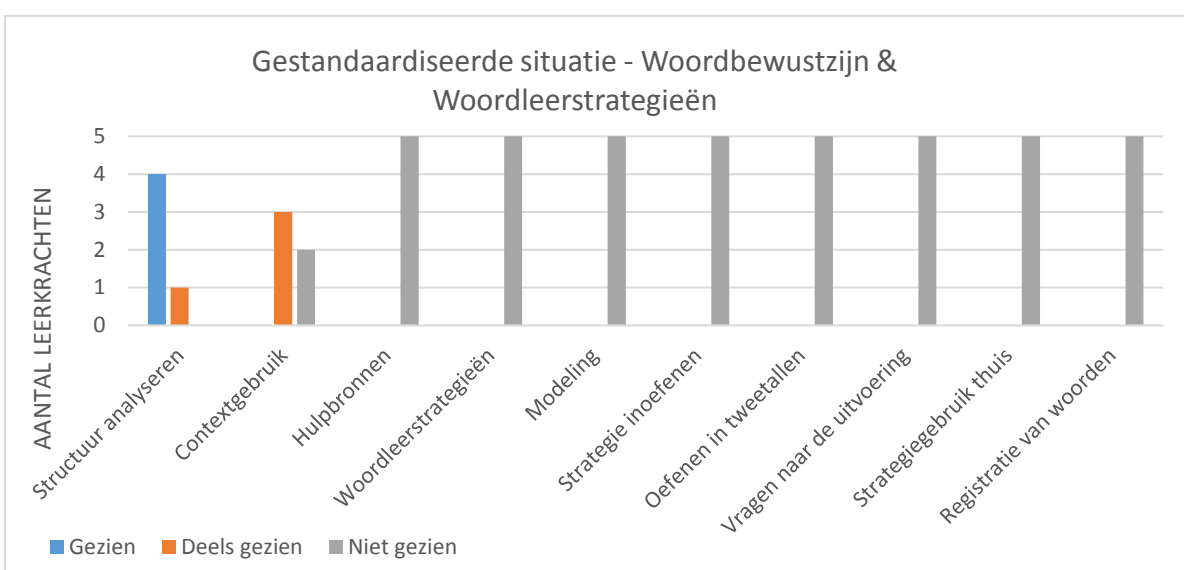


Grafiek 4.2 Resultaten observatie Vierfasenmodel & Betekenisveld in een zelf gekozen situatie

Uit de analyse van de observaties naar het Vierfasenmodel en het leren in een betekenisveld binnen de door de leerkrachten zelf gekozen situatie (grafiek 4.2), blijkt dat het Vierfasenmodel niet duidelijk zichtbaar is. Drie van de vijf leerkrachten laten de leerlingen bij het aanbieden van een nieuw woord eerst eigen voorkennis ophalen (voorbewerken) waarbij de andere twee leerkrachten gelijk beginnen aan de uitleg van het woord. De nieuwe woorden worden bij één leerkracht duidelijk aangeboden binnen een betekenisveld, bij de andere vier leerkrachten is dit weinig tot niet zichtbaar. Bij drie van de vijf leerkrachten zijn de woorden zichtbaar tijdens de les. Twee van de vijf leerkrachten laten de woorden op een spelenderwijze inoefenen. Het controleren van de woorden is tijdens de les weinig tot niet zichtbaar. Bij drie van de vijf leerkrachten worden enkele nieuwe woorden gecontroleerd middels een schriftelijke opdracht.

4.1.2 Systematische observatie – Woordleerstrategieën en Woordbewustzijn

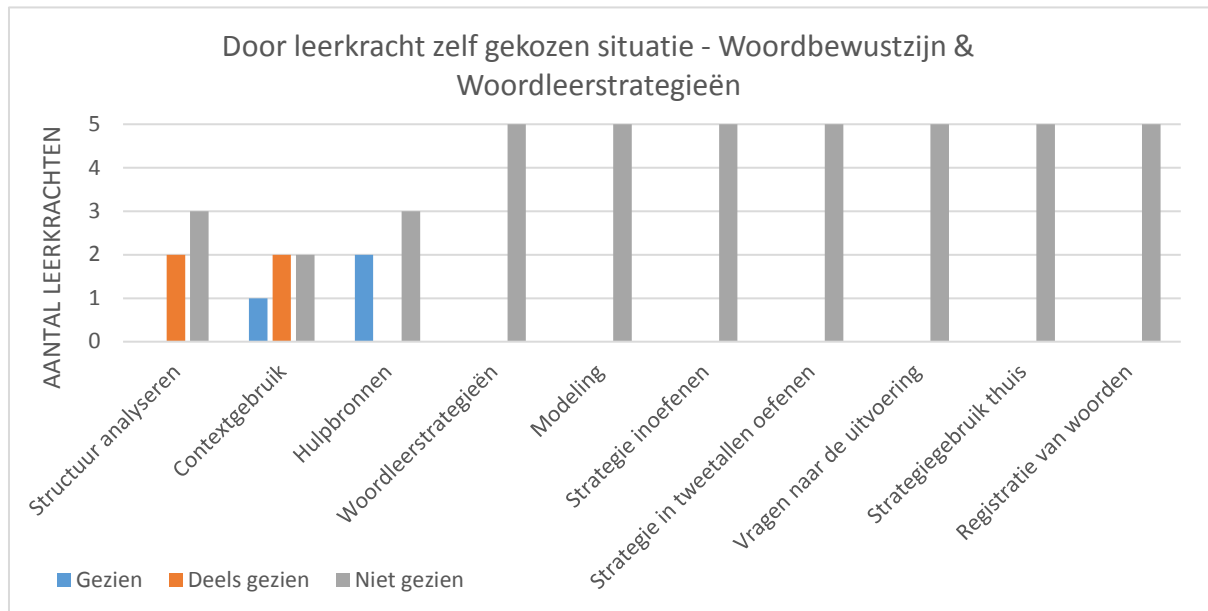
Dit instrument richt zich op de kernbegrippen Woordleerstrategieën en Woordbewustzijn binnen de gestandaardiseerde situatie en de door de leerkrachten zelf gekozen situatie. De kernbegrippen zijn opgebouwd uit verschillende subbegrippen die gemeten worden tijdens de observaties. Deze subbegrippen vormen samen het kernbegrip.



Grafiek 4.3 Resultaten observatie Woordbewustzijn en Woordleerstrategieën in en gestandaardiseerde situatie

Wat betreft het woordbewustzijn en het aanleren van woordleerstrategieën kan uit de resultaten van de observaties (grafiek 4.3) gesteld worden dat deze kernbegrippen bij alle leerkrachten weinig tot niet zichtbaar zijn in de praktijk. Vier van de vijf leerkrachten analyseren de structuur van een woord samen met de leerlingen.

Geen van de leerkrachten laat de leerlingen gebruik maken van hulpbronnen zoals een klasgenoot, het internet of een woordenboek. Daarnaast wordt door geen van de leerkrachten ingegaan op het gebruik van woordleerstrategieën.

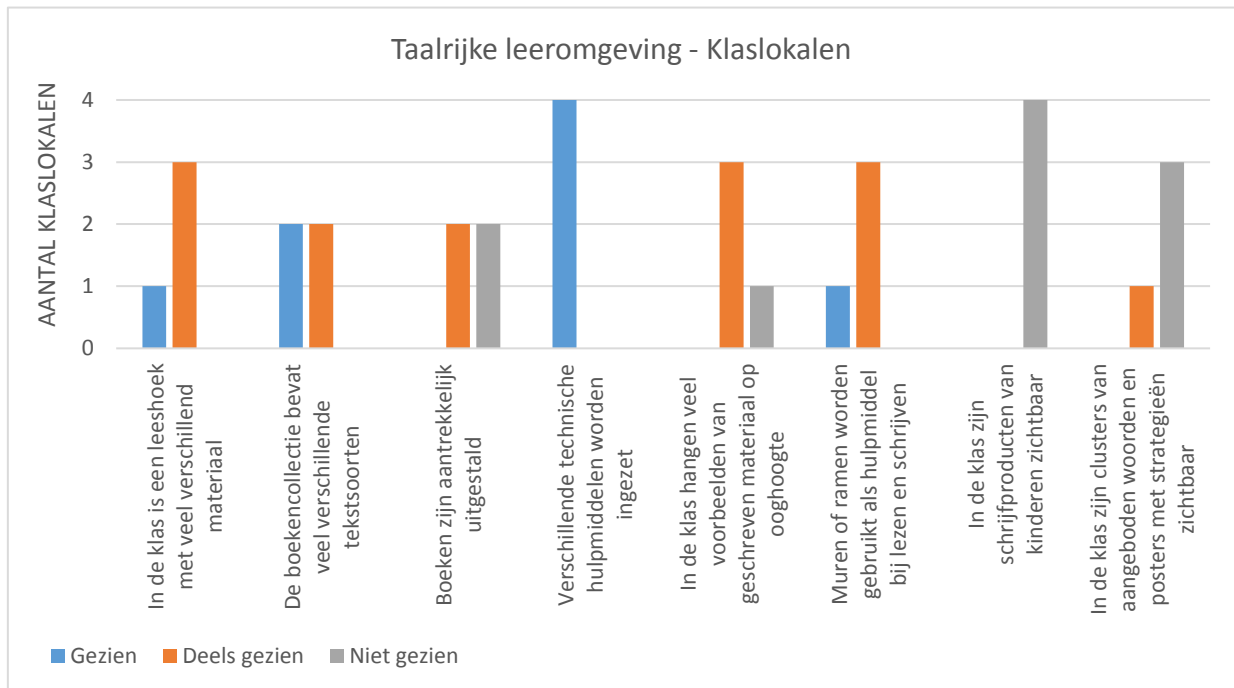


Grafiek 4.4 Resultaten observatie Woordbewustzijn en Woordleerstrategieën in en zelf gekozen situatie

Uit de analyse van de observaties naar het woordbewustzijn en woordleerstrategieën in een door de leerkracht zelf gekozen situatie (grafiek 4.4) blijkt dat de kernbegrippen weinig tot niet zichtbaar zijn in de praktijk. Eén van de vijf leerkrachten maakt bij het uitleggen van een nieuw woord duidelijk gebruik van de context, de andere leerkrachten leggen enkel het woord uit. Twee van de vijf leerkrachten laten de leerlingen gebruik maken van hulpbronnen. In dit geval klasgenoten en het woordenboek. Aandacht voor woordleerstrategieën en woordbewustzijn wordt tijdens de observaties niet zichtbaar.

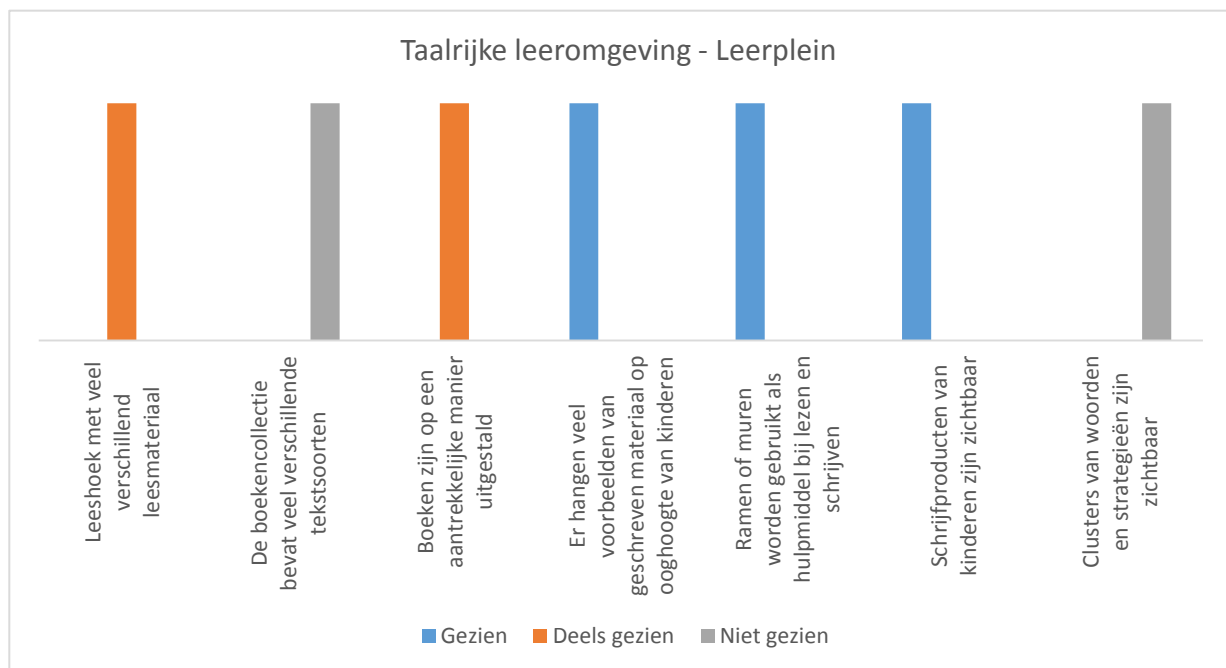
4.1.3 Niet-participerende observatie gericht op de taalrijke leeromgeving

De analyses van de niet-participerende observaties (grafiek 4.5) gericht op de taalrijke leeromgeving geven weer dat in alle klaslokalen verschillende technische hulpmiddelen worden gebruikt zoals computers, tablets en het Digibord tijdens het woordenschatonderwijs. In alle klaslokalen zijn meerdere boeken beschikbaar, in twee van de vier klaslokalen bevat de boekencollectie meerdere tekstsoorten. Eén klas biedt veel verschillend leesmateriaal. Bij de andere drie klaslokalen is wel verschillend leesmateriaal aanwezig, maar in mindere mate. Boeken worden bij alle klaslokalen niet erg aantrekkelijk gepresenteerd. In geen enkel klaslokaal zijn schrijfproducten van kinderen zichtbaar. Clusters van aangeboden woorden en strategieën zijn in drie van de vier lokalen niet zichtbaar, in één klaslokaal hangen de nieuwe woorden één week lang op het bord.



Grafiek 4.5 Observatie taalrijke leeromgeving in klaslokalen

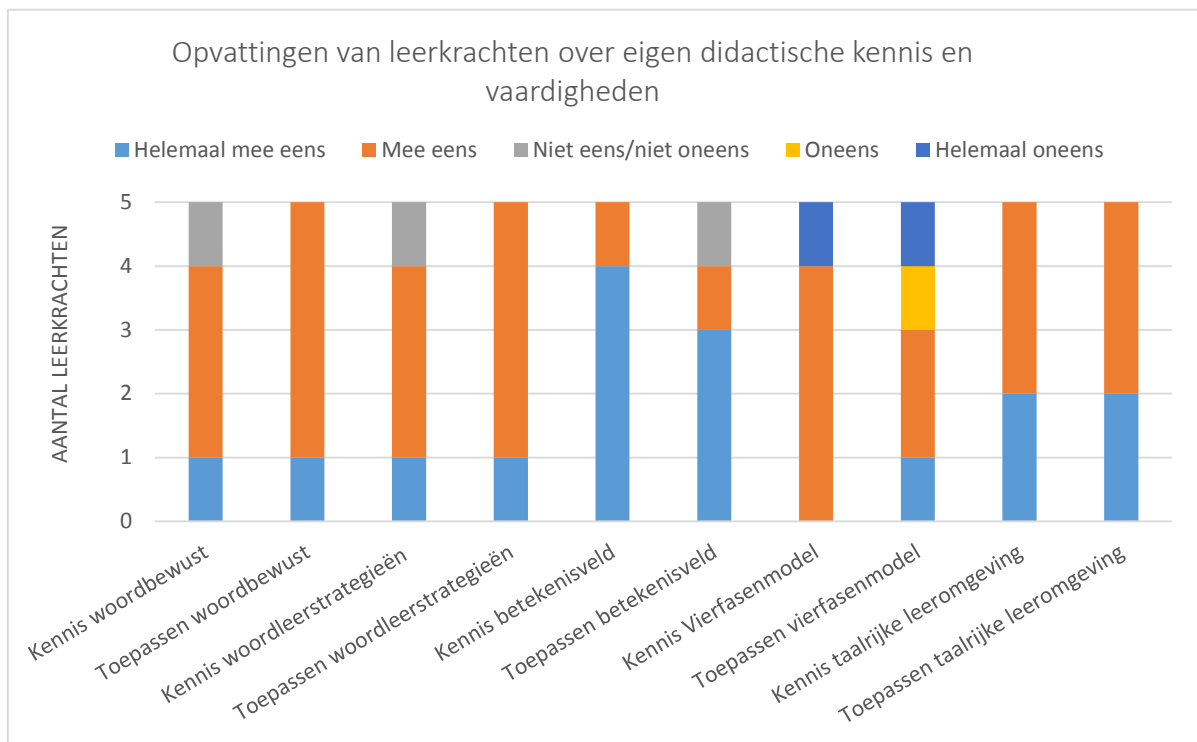
Op het centrale leerplein (grafiek 4.6) wordt op verschillende manieren gewerkt aan een taalrijke leeromgeving. Er is een leeshoek met verschillend leesmateriaal aanwezig. De boekencollectie op het leerplein bevat weinig tot geen verschillende tekstsoorten. Op het leerplein hangen veel verschillende voorbeelden van geschreven materiaal op ooghoogte van kinderen. Daarnaast worden ramen en muren gebruikt als hulpmiddel bij schrijven en lezen. Dit wordt gedaan in de vorm van sjablonen van het alfabet, muurkranten, gedichten, woordwebben etc. Op het leerplein zijn schrijfproducten van kinderen zichtbaar in de vorm van gedichten en muurkranten. Clusters van woorden en strategieën zijn niet zichtbaar.



Grafiek 4.6 Observatie taalrijke leeromgeving leerplein

4.2 Deelvraag 2: Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw over de eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs?

Dit instrument is gericht op de opvattingen van de leerkrachten wat betreft hun eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs. Uit de analyse van de vragenlijst (grafiek 4.7) blijkt dat alle leerkrachten van mening zijn over veel didactische kennis en vaardigheden te beschikken op het gebied van woordenschatonderwijs. Vier van de vijf leerkrachten geven aan te weten hoe je leerlingen woordbewust maakt en hoe je woordleerstrategieën aan kan leren en alle leerkrachten geven aan dit ook in de praktijk te kunnen toepassen. Alle leerkrachten geven aan te weten dat kinderen woorden in een betekenisveld leren, vier van de vijf leerkrachten kunnen dit ook toepassen in de praktijk. Vier van de vijf leerkrachten geven aan bekend te zijn met het Vierfasenmodel. Eén van de leerkrachten geeft aan helemaal niet bekend te zijn met het Vierfasenmodel. Drie van de vijf leerkrachten geven aan het Vierfasenmodel toe te kunnen passen in de les. De andere twee leerkrachten geven aan dit niet te kunnen. Alle leerkrachten geven aan te weten hoe een taalrijke leeromgeving gecreëerd kan worden, bovendien kunnen ze dit ook in de praktijk toepassen.

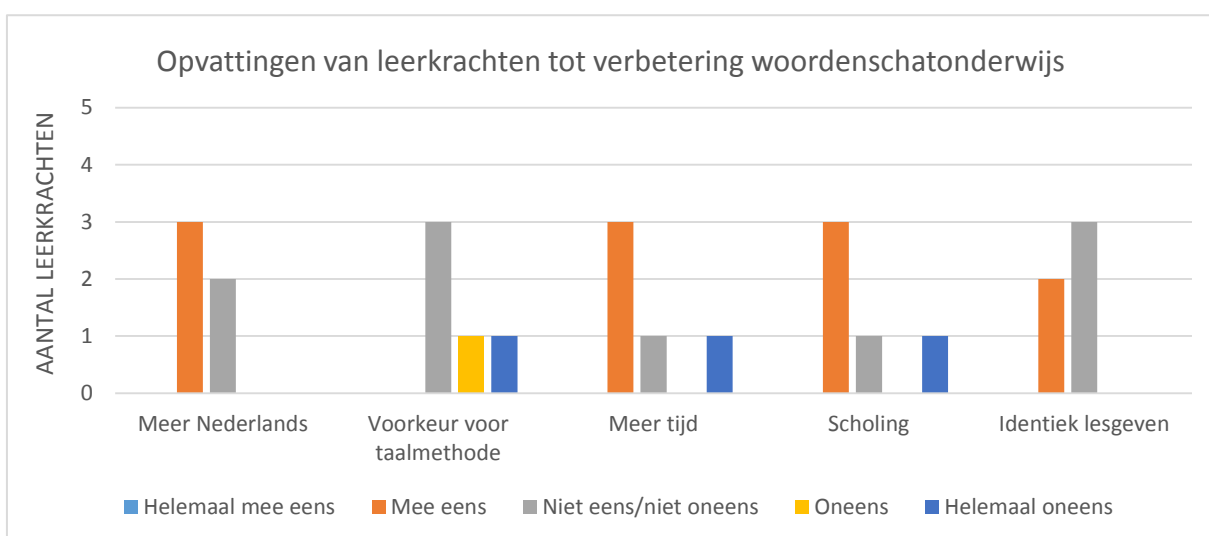


Grafiek 4.7 Resultaten vragenlijst kennis en vaardigheden

4.3 Deelvraag 3: Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten uit de middenbouw om het woordenschatonderwijs te verbeteren?

4.3.1 Vragenlijst

Dit instrument richt zich op het in beeld krijgen van de opvattingen van leerkrachten ten aanzien van verbetering van het woordenschatonderwijs. Uit de analyse van de vragenlijst (grafiek 4.8) blijkt dat drie van de vijf leerkrachten willen dat ouders meer Nederlands met hun kind praten. Geen van de leerkrachten geeft aan een taalmethode te willen gebruiken om beter woordenschatonderwijs te geven. Drie van de vijf leerkrachten zouden meer tijd willen om woordenschatonderwijs te geven. De andere twee leerkrachten geven aan dat niet nodig te hebben. Op het gebied van scholing staan vier van de vijf leerkrachten hiervoor open. Eén leerkracht geeft aan dit niet te willen. Daarnaast geeft één leerkracht aan dat er te weinig kans en tijd is om woorden genoeg te herhalen zodat de kinderen deze ook echt kennen. Een andere leerkracht geeft aan graag een bronnenboek met ideeën voor talige thema's te willen hebben.



Grafiek 4.8 Resultaten vragenlijst verbetering woordenschatonderwijs

4.3.2 Groepsinterview

Dit instrument richt zich tevens op het in beeld krijgen van de opvattingen van leerkrachten ten aanzien van verbetering van het woordenschatonderwijs. Uit de analyse van het groepsinterview (zie bijlage 7) blijkt dat alle leerkrachten scholing wat zwaar vinden, echter staan zij wel open voor een opfriscursus rondom woordenschatonderwijs. De leerkrachten geven aan vooral nieuwsgierig te zijn naar de ontwikkelingen die spelen rondom het woordenschatonderwijs. De leerkrachten vinden het echter wel belangrijk dat de literatuur direct toepasbaar is in de praktijk.

De leerkrachten geven aan dat niet iedereen uit het middenbouwteam op dezelfde manier woordenschatonderwijs moet geven. Zij vinden het echter wel belangrijk dat de onderliggende literatuur voor iedereen bekend en hetzelfde is. "De grote lijnen vanuit de literatuur moeten hetzelfde zijn, maar iedereen mag daar op zijn eigen manier vorm aan geven", aldus de leerkrachten. Daarnaast wordt door alle leerkrachten aangegeven dat de woorden die aangeboden worden in het spellingspakket te moeilijk zijn.

Bovendien geven de leerkrachten aan meer tijd nodig te hebben op het rooster om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Eén leerkracht geeft aan dat het wel mogelijk zou moeten zijn, echter moet hier eerst goed over nagedacht worden.

De leerkrachten geven in het groepsinterview aan dat ze om het woordenschatonderwijs te verbeteren geen methode nodig hebben, echter zouden ze wel graag een bronnenboek tot hun beschikking hebben. "Ja, meer

een soort van ideeënmap waar in staat welke woorden we aan moeten bieden, welke materialen daarvoor nodig zijn en welke werkvormen we kunnen inzetten”, aldus de leerkrachten. Vervolgens geven de leerkrachten aan een methodeboek ook fijn te vinden. Echter willen ze het dan niet als methode inzetten maar als bronnenboek. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat er in het didactisch handboek te weinig literatuur beschreven staat.

De leerkrachten geven aan dat om het woordenschatonderwijs te verbeteren, er gewerkt moet worden vanuit een betekenisvolle context waarbij de motivatie van het kind centraal staat. Ook wordt gesteld dat er nog meer vanuit thema’s gewerkt zou moeten worden waardoor meer samenhang gecreëerd kan worden en nieuwe woorden betekenisvoller worden. Eén leerkracht geeft aan dat dit wel erg lastig realiseerbaar is. “Het zou daarom mooi zijn om met methodes te werken die thematisch worden aangeboden”, aldus de leerkrachten.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt een conclusie per deelvraag beschreven. Daarna volgt een algemene conclusie op de hoofdvraag: “Welke didactische kennis en vaardigheden hebben de leerkrachten uit de middenbouw nodig om het woordenschatonderwijs te verbeteren?”.

Vervolgens wordt in de kritische reflectie gereflecteerd op het algehele onderzoeksproces. Hierbij worden sterke en zwakke punten benoemd. Daarnaast wordt een voorstel gedaan voor een mogelijk vervolgonderzoek. Tot slot wordt een passende aanbeveling voor de school beschreven.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvraag 1: Hoe wordt op dit moment door de leerkrachten van de middenbouw vorm gegeven aan het woordenschatonderwijs?

Uit de systematische observaties is gebleken dat in de gestandaardiseerde situatie het Vierfasenmodel, dat aanbevolen wordt door Van den Nulft & Verhallen (2009), niet consequent gebruikt wordt. De eerste twee fasen, het voorbereiden en het semantiseren van het nieuwe woord zijn vooral zichtbaar. Dit betekent dat eerst voorkennis wordt opgehaald en vervolgens de betekenis van het woord binnen de aangeboden context duidelijk wordt gemaakt. In de fase van het semantiseren zouden woorden volgens Verhallen (2009) en Huizenga (2005) aangeboden moeten worden in een betekenisveld. Dit wordt in de gestandaardiseerde situatie niet gedaan. Woorden worden als losse componenten aangeboden. De derde en de vierde fase, het consolideren en het controleren komen minimaal aan bod. Nieuwe woorden worden in de weekplanning niet minstens zeven keer herhaald wat volgens Stahl & Nagy (2006) nodig is voordat het woord wordt gekend. Het controle moment vindt enkel plaats in de vorm van een dictee aan het einde van de week wat volgens Van den Nulft & Verhallen (2009) aan de hand van verschillende consolidatie-vormen moet worden gedaan.

Zoals in het theoretisch kader staat beschreven heeft uitleg over woordleerstrategieën en strategiegebruik een positief effect op het woordleren van kinderen (Bonset & Hoogeveen, 2010; De Glopper, Fukkink & Swanborn, 2000). Tijdens het aanbieden van nieuwe woorden wordt dit niet gedaan. Ook worden door de leerlingen geen woordleerstrategieën toegepast. Dit wil zeggen dat leerlingen geen gebruik maken van de context of van hulpbronnen om de betekenis van het woord te achterhalen. Wel wordt door de leerkrachten deels het woordbewustzijn van leerlingen gestimuleerd door zelf hardop de structuur van het woord te analyseren.

In de door de leerkracht zelf gekozen situatie kan geconcludeerd worden dat het Vierfasenmodel ook hier niet consequent toegepast wordt. Hierbij zijn geen duidelijke verschillen zichtbaar ten aanzien van de gestandaardiseerde situatie. Nieuwe woorden worden vaker in een betekenisveld aangeboden dan in de gestandaardiseerde situatie, echter blijft dit beperkt.

Het gebruikmaken van woordleerstrategieën en het stimuleren van het woordbewustzijn wordt in de praktijk niet zichtbaar. Tijdens één observatie werd door de leerkracht de vraag gesteld wat leerlingen moeten doen wanneer ze de betekenis van een woord niet weten. Het antwoord van de leerlingen was: ‘Het aan de juf of meester vragen’. Het gebruikmaken van hulpbronnen werd door geen van de leerlingen genoemd. Hieruit kan geconcludeerd worden dat deze kinderen niet in staat zijn zelf de betekenis van een woord te achterhalen en te afhankelijk zijn van de leerkracht.

Uit de niet-participerende observaties is gebleken dat het leerplein een taalrijke omgeving is. Teksten van leerlingen zijn zichtbaar en de muren worden gebruikt als hulpmiddel door middel van sjablonen. Hierdoor wordt volgens De Inspectie van het Onderwijs (2009) en Kienstra (2003) bijgedragen aan de natuurlijke woordenschatverwerving van kinderen.

In de klaslokalen wordt minder bijgedragen aan de woordenschatontwikkeling door het creëren van een taalrijke leeromgeving. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2009) wordt de omgeving als taalrijk gezien wanneer in een klas een boekenhoek, teksten van leerlingen, clusters van recentelijk aangeboden woorden en posters met strategieën aanwezig zijn. Op de boekenhoek na worden deze punten in geen van de klaslokalen teruggezien.

5.1.2. Deelvraag 2: Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw over de eigen didactische kennis en vaardigheden op het gebied van woordenschatonderwijs?

Zoals in het theoretisch kader wordt beschreven is uit onderzoek gebleken dat leerkrachtvaardigheden bepalend zijn voor de resultaten van leerlingen bij het expliciet woordenschatonderwijs (Emmelot, Van Slooten, & Timman, 2001). Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat alle leerkrachten van mening zijn over veel didactische kennis en vaardigheden te beschikken op het gebied van expliciet woordenschatonderwijs. Ondanks dat woordleerstrategieën en het stimuleren van het woordbewustzijn weinig tot niet zichtbaar is in de praktijk geven de leerkrachten aan wel te weten wat het is en hoe het toepasbaar is in de praktijk. Dit geldt hetzelfde voor het leren in een betekenisveld en het toepassen van het Vierfasenmodel. Wat opvalt is dat één leerkracht wel bekend is met het Vierfasenmodel, alleen niet weet hoe deze toe te passen in de praktijk.

5.1.3 Deelvraag 3: Wat zijn de opvattingen van de leerkrachten van de middenbouw om het woordenschatonderwijs te verbeteren?

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten zouden willen dat ouders thuis gevarieerder en vaker Nederlands praten met hun kind om de woordenschat van de leerlingen te vergroten en het woordenschatonderwijs te verbeteren. Om het huidige woordenschatonderwijs te verbeteren is volgens alle leerkrachten geen methode nodig. Het merendeel van de leerkrachten geeft aan meer tijd nodig te hebben voor woordenschat op het weekrooster om het woordenschatonderwijs te kunnen verbeteren. Een 'opfriscursus' op het gebied van woordenschat wordt als meerwaarde gezien.

Naar aanleiding van het groepsinterview blijkt dat alle leerkrachten graag een opfriscursus willen rondom het woordenschatonderwijs om het huidige woordenschatonderwijs te verbeteren. Daarbij wordt vooral aangegeven meer te willen weten over nieuwe ontwikkelingen in de literatuur. Het wordt door alle leerkrachten wél als belangrijk ervaren dat literatuur direct toepasbaar is in de praktijk. Een bronnenboek met daarin verschillende toepasbare werkvormen zou daarbij volgens de leerkrachten een hulpmiddel kunnen zijn. Daarnaast wordt door de leerkrachten gesteld dat meer vanuit thema's gewerkt moet worden zodat woorden in samenhang aangeboden kunnen worden. Hieruit blijkt dat de leerkrachten weten dat woorden in een betekenisveld aangeboden moeten worden en niet als losse componenten.

5.1.4 Hoofdvraag: Welke didactische kennis en vaardigheden hebben de leerkrachten uit de middenbouw nodig om het woordenschatonderwijs te verbeteren?

Om antwoord te geven op de hoofdvraag wordt gekeken naar de conclusies van bovenstaande deelvragen:

Conclusie

Uit de conclusie van deelvraag 1 blijkt dat het Vierfasenmodel niet consequent toegepast wordt. Fase twee, drie en vier: het semantiseren, consolideren en het controleren mogen meer aandacht krijgen.

Wanneer de nieuwe woorden niet als losse componenten aangeboden worden maar binnen een betekenisveld, worden deze beter onthouden (Verhallen, 2009 & Huizenga, 2005). Leerkrachten moeten meer tijd maken in het weekrooster zodat nieuwe woorden minstens zeven keer herhaald kunnen worden.

Daarnaast blijkt uit de conclusie van deelvraag 1 dat veel leerlingen niet zelf in staat zijn om de betekenis van een woord te achterhalen en afhankelijk zijn van de leerkracht. Dit kan door het aanbieden van woordleerstrategieën veranderen (With., T. et al., 2013).

Gebleken is dat in de klaslokalen minder bijgedragen wordt aan een taalrijke leeromgeving. Door het zichtbaar maken van teksten van kinderen, clusters van recent aangeboden woorden en posters met strategieën kan dit verbeterd worden (De Inspectie van het Onderwijs, 2009).

Conclusie 2

Uit de conclusie van deelvraag 2 blijkt dat alle leerkrachten van mening zijn over veel didactische kennis en vaardigheden te beschikken. Alle leerkrachten geven aan veel kennis te hebben van de literatuur en dit ook toe te kunnen passen in een praktijksituatie. Opvallend is dat ondanks de literatuur gekend wordt en leerkrachten weten hoe ze het moeten toepassen, het niet in de praktijk zichtbaar wordt. De vraag die gesteld kan worden is in hoeverre de leerkrachten handvatten hebben om er in de praktijk mee aan de slag te gaan.

Conclusie 3

Uit de conclusie van deelvraag 3 blijkt dat leerkrachten openstaan voor een 'opfriscursus' omtrent de relevante literatuur rondom het woordenschatonderwijs. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat de literatuur wel direct toepasbaar moet zijn in de praktijk. Een bronnenboek met veel toepasbare werkvormen of een methode die woorden op een thematische manier aanbiedt zou daarbij voor de leerkrachten een fijn hulpmiddel zijn. Ook blijkt dat leerkrachten meer tijd nodig hebben om het woordenschatonderwijs te verbeteren. Hier kan in het weekrooster rekening mee gehouden worden. Leerkrachten geven ook aan dat door meer te werken in thema's, dit probleem ondervangen kan worden.

Kortom, er is een discrepantie tussen de opvattingen van de leerkrachten en de praktijksituatie. Leerkrachten geven aan zeer vaardig te zijn met het aanbieden van woordleerstrategieën, woorden aanbieden in een betekenisveld en het Vierfasenmodel, echter wordt dit niet consequent toegepast in de praktijk. Een mogelijke oorzaak zou kunnen zijn dat leerkrachten te weinig handvatten hebben om hun kennis toe te passen in de praktijk. Dit blijkt ook uit de resultaten van het groepsinterview waarin de leerkrachten aangeven het fijn te vinden een bronnenboek te hebben waarin verschillende tips, ideeën en werkvormen beschreven staan.

Tijdens het onderzoek is geconstateerd dat woordenschat niet consequent aangeboden wordt op het weekrooster. Hieruit kan geconcludeerd worden dat te weinig expliciet woordenschatonderwijs aangeboden wordt. Bovendien wordt dit bevestigd door de leerkrachten.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Dit onderzoek is in goed overleg uitgevoerd. Toch is een kritische reflectie op het onderzoeksproces van belang om de waarde van het onderzoek te bepalen en een verklaring voor de uitkomsten te geven.

Sterk aan dit onderzoek is het theoretisch kader. De gebruikte literatuur is recent, compleet en relevant. Bovendien wordt een mix gemaakt van wetenschappelijke artikelen en meerdere internationale bronnen. Er zijn verschillende perspectieven beschreven en vergeleken. Sterk aan het onderzoek is tevens dat alles in het onderzoek gekoppeld is aan de kernbegrippen uit het theoretisch kader. Hierdoor blijft gedurende het onderzoek duidelijk welke begrippen centraal staan en wordt er structuur gecreëerd. Daarnaast is het sterk dat de vragenlijsten en het groepsinterview een overlap hebben waardoor de resultaten als betrouwbaarder mogen worden beschouwd.

In eerste instantie zouden alle respondenten één keer geobserveerd worden tijdens een gestandaardiseerde situatie waarin spelling en woordenschat gecombineerd wordt. Achteraf is in overleg met de onderzoeksgroep besloten nog een observatiemoment plaats te laten vinden in een door de leerkracht zelf gekozen situatie, omdat er meer aan woordenschat wordt gewerkt dan enkel in de gestandaardiseerde situatie. Op deze manier kregen leerkrachten de kans te laten zien hoe zij vinden dat het woordenschatonderwijs eruit ziet. Dit is het onderzoek ten goede gekomen. Door twee momenten te observeren wordt de betrouwbaarheid van de resultaten vergroot.

Minder sterk aan de observaties is het gebruikte observatie instrument. Bij ieder observatiepunt is gekozen voor 'gezien, deels gezien of niet gezien'. Achteraf blijkt dat 'deels gezien' op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden. Voor het vervolg is het raadzaam om dit vooraf met de onderzoeksgroep te bespreken en eisen te stellen aan de keuzemogelijkheden zodat de betrouwbaarheid van het instrument wordt vergroot. Daarnaast zijn de observatieresultaten van de 'door de leerkracht zelf gekozen situatie' moeilijk vergelijkbaar omdat dit allemaal verschillende situaties zijn. Hier is toch voor gekozen omdat er maar één gestandaardiseerd 'woordenschatmoment' in het rooster staat en dan wordt het gecombineerd met spelling. Dit heeft overigens wel inzicht gegeven voor de onderzoeker én de school.

Na de observaties en vóór het afnemen van de vragenlijsten en het groepsinterview is door de onderzoeker een interventiemoment georganiseerd. Hierin zijn alle kernbegrippen uit het theoretisch kader gedeeld en toegelicht. Het vooraf bespreken van de kernbegrippen met de respondenten heeft bijgedragen aan meer valide resultaten. Dit omdat alle respondenten naar aanleiding van de interventie de kernbegrippen op dezelfde manier interpreteerden.

Een logisch vervolgonderzoek zou over de discrepantie tussen de opvattingen van de leerkrachten en de praktijksituatie kunnen gaan. 'Hoe komt het dat de leerkrachten wel weten hoe woordenschatonderwijs volgens de literatuur aangeboden moet worden, maar dit niet toepassen in de praktijk?'. Daarnaast zijn leerlingen met Nederlands als tweede taal (NT2) in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Echter zijn NT2 leerlingen net zo belangrijk. Juist omdat op de basisschool steeds meer NT2 leerlingen geplaatst worden zou woordenschat in combinatie met NT2 ook een interessant vervolgonderzoek kunnen zijn. Ook zou in een vervolgonderzoek gekeken kunnen worden naar de implementatie van expliciet woordenschatonderwijs in andere vakken aangezien de leerkrachten aangeven graag in thema's te willen werken.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek worden enkele passende suggesties gegeven om het huidige woordenschatonderwijs te verbeteren. Er is een verschil geconstateerd in de praktijk situatie en de opvattingen van de leerkrachten over eigen kennis en vaardigheden. Ondanks dat leerkrachten aangeven te weten wat belangrijk is bij het woordenschatonderwijs en dit kunnen toepassen, wordt het in de praktijk niet direct zichtbaar. Een mogelijke oorzaak kan zijn dat de leerkrachten zoals zij zelf aangeven wel bekend zijn met de relevante literatuur, maar te weinig handvatten hebben om dit in de praktijk toe te passen. Echter, in hoeverre is het kennisniveau van de leerkrachten up-to-date? Naar aanleiding van het bovenstaande kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

➤ **Een vast moment voor expliciet woordenschatonderwijs creëren.**

Het is van belang dat een leerkracht een combinatie maakt van expliciet en impliciet woordenschatonderwijs (Frey & Fisher, 2009). Bij het plannen van de observaties is gebleken dat vooral impliciet aan woordenschat gewerkt wordt en er weinig expliciete momenten zijn. Advies is om met het team en directie een plan van aanpak te maken. De expertise van de taalcoördinatoren kan hierbij van meerwaarde zijn. De vraag die gesteld kan worden is: 'Hoe kunnen we woordenschat dusdanig integreren dat het expliciet aan bod komt in ons onderwijs?'.

➤ **Aanbieden van woordleerstrategieën en het woordbewustzijn stimuleren.**

Advies is om leerlingen uitleg te geven over woordleerstrategieën en ze hier ook mee laten oefenen. Gebleken is dat uitleg over strategiegebruik een positief effect heeft op het woordleren (Bonset & Hoogeveen, 2010; De Glopper, Fukkink & Swanborn, 2000) en het er voor zorgt dat leerlingen zelfstandig de betekenis van een woord kunnen achterhalen en dus niet meer afhankelijk zijn van de leerkracht (With., T. et al., 2013). Bij het aanleren van woordleerstrategieën wordt modeling door de leerkracht geadviseerd. Een stappenplan voor het werken met woordleerstrategieën is te vinden in bijlage 9.

Daarnaast is het advies om het woordbewustzijn van leerlingen vaker te stimuleren. Om dit te stimuleren is de houding van de leerkracht belangrijk (With., T. et al., 2013). Door als leerkracht alert te zijn op nieuwe woorden en luid en duidelijk (maximaal vijf minuten) voor te doen hoe je met een nieuw woord om kunt gaan (modelen), kunnen leerlingen eigenaar worden van hun eigen woordenschat.

➤ **De stappen van het Vierfasenmodel volgen.**

Uit de observatie is gebleken dat het Vierfasenmodel niet consequent toegepast wordt. Het semantiseren, consolideren en controleren mag meer aandacht krijgen. Door in de fase van het semantiseren gebruik te maken van het 'Drie uitjes' instrument (bijlage 1) blijft het niet bij het aanleren van nieuwe losse woorden maar worden ook betekenisrelaties gemaakt wat volgens Verhallen (2009) en Huizenga (2005) van groot belang is. Een schema met voorbeelden om betekenisrelaties voor kinderen visueel te maken is te vinden in bijlage 10.

Volgens Stahl & Nagy (2006) moeten woorden minstens 7 tot 12 keer herhaald worden voordat deze gekend worden. Advies is om in het weekrooster iedere dag een paar minuten tijd te maken voor speelse consolideeractiviteiten, zo kunnen kinderen toch minimaal 7 keer in contact komen met de nieuwe woorden. In bijlage 11 staat een overzicht met verschillende consolideeroefeningen die tevens als 'energizer' ingezet kunnen worden.

Het is belangrijk om te controleren of kinderen nieuwe woorden begrepen hebben. Dit kan gedaan worden middels de verschillende consolidatieoefeningen (zie bijlage 11). Volgens Van den Nulft & Verhallen (2009) is het 'checken' tijdens de consolidatiefase niet voldoende, zij stellen dat er ook getoetst moet worden. Uit de observaties is gebleken dat woordenschat minimaal gecontroleerd en getoetst wordt. Advies is om met de leerkrachten, directie en taalcoördinatoren op zoek te gaan naar een nieuw 'controle-instrument' zodat de woordenschatontwikkeling van de kinderen inzichtelijk blijft voor de leerkracht.

➤ **Het professionaliseren van het kennisniveau van de leerkrachten.**

Leerkrachtvaardigheden zijn bepalend voor de resultaten van het woordenschatonderwijs (Emmelot, Van Slooten, & Timman, 2001). Leerkrachten geven aan open te staan voor een 'opfriscursus' over de relevante literatuur. Bovendien vinden zij het belangrijk dat voor alle leerkrachten dezelfde literatuur bekend is.

Advies is om de vaardigheden en de kennis van de leerkrachten door middel van deze cursus op peil te houden en/of brengen. Belangrijk is dat genoeg praktische handvatten aangeboden worden zodat leerkrachten het direct toe kunnen passen. Deze cursus kan extern aangeboden worden, echter is er ook voldoende expertise zoals de taalcoördinatoren op de school aanwezig. Advies is om met elkaar te ontdekken welke literatuur aanspreekt en vervolgens samen materialen te verzamelen. Op deze wijze kunnen leerkrachten elkaar inspireren en daarnaast ook van elkaar leren.

Literatuurlijst

- Aitchison, J. (2002). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.
- Baarda, D.B., De Goede, M. & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Basisschool de Regenboog Schijndel. (2016). *Schoolgids 2016-2017 BS. De Regenboog*. Geraadpleegd op 7 oktober 2016, van <http://www.bs-deregenboog.nl/bestanden/415829/Schoolgids-2016-2017-.pdf>
- Basisschool de Regenboog Schijndel. (2015). *Schoolplan 2015-2019 BS. De Regenboog*. Geraadpleegd op 7 oktober 2016, van <http://www.bs-deregenboog.nl/bestanden/371263/Schoolplan-BS-De-Regenboog-2015-2019.pdf>
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (1985) *Teaching vocabulary: make the instruction fit the goal*. In: Educational perspectives, 23(1), 11-15
- Berk, R.A. (1998). *Professors are from Mars, Students are from Snicker*. Madison: Mendota Press.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Comenius, J.A. (1991). *Orbis sensualium pictus, Trizonia*. Praag/Naarden: V+K Publishing.
- Didaktief. (2010). *Plezier in begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 7 oktober 2016, van http://begrijpendlezen.weebly.com/uploads/4/5/6/5/4565727/didaktief_oktober_2010_special_begrijpend_lezen.pdf
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bergen op zoom: Uitgeverij Coutinho.
- Duerings, J. & Linden, B. van der, Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht. Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*. Apeldoorn: Garant Uitgevers nv.
- Elbers, L. en Loon-Vervoorn, A. van (2000). *Lexicon en semantiek*. In: Gillis, S. en A. Schaerlaekens (red.): *Kindertaalverwerving*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Emmelot, Y, Schooten, E. van, & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs. Factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs*. Amsterdam. SCOKohnstamm Instituut.
- Expertisecentrum Nederlands. (z.d.). *Kennisplatform Taaldidactiek*. Geraadpleegd op 10 november 2016, van http://www.lesintaal.nl/platform_taaldidactiek/index.htm
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Word wise and content rich: Five essential steps to teaching academic vocabulary*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Förrer, M. (2010). *Actief lezen met leesstrategieën*. Geraadpleegd op 29 september 2016, van <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/wp-content/uploads/2011/04/special-begrijpend-lezen.pdf>
- Förrer, M., & Mortel, K. (2011) *Lezen denken begrijpen* (2e druk). Amersfoort: CPS.
- Glopper, K. de, Fukink, R., & Swanborn, M. (2000). Incidenteel woorden leren tijdens het lezen. In: *Pedagogische studiën* 77, 5/6, 2000, p. 348-364.
- Huizenga, H. (2005). *Taal & Didactiek: Woordenschat*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs. (2009). *Het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen*. Geraadpleegd op 21 december 2016, van [file:///F:/Downloads/blg-23248%20\(1\).pdf](file:///F:/Downloads/blg-23248%20(1).pdf).

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Kennisbank. (z.d.). *Groepsinterview*. Geraadpleegd op 4 februari 2017, van <http://kennisbank.lectoraat.nl/index.cfm?page=Home>

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nulft, D. van den & M. Verhallen. (2009, tweede herziene druk). *Met woorden in de weer praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum, Coutinho

Nulft, D. van den & M. Verhallen. (z.d.). *School Aan Zet Kwaliteitskaart semantiseren*. Geraadpleegd op 2 mei 2017, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Woordenschat_Semantiseren.pdf

Scott, J.A., & Nagy, W.E. (2004) Developing word consciousness. In J.F. Baumann & E.J. Kame'enui (Eds.). *Vocabulary instruction: Research to practise* (pp, 201-217). New York: Guilford Press.

Smegen, I. (2014). *Speel je wijs – Woordenschat. Voor groep 1-4 primair onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Stahl, A., Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary and integral part of instruction. In: In: Hiebert, E.H., Kamil, M.L., Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 2005

Stahl, A., Nagy, W.E., Teaching Word Meanings, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey, 2006

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

Vernooy, K. (2011). *Een goede woordenschat: De basis voor een goede schoolloopbaan*. Utrecht: PO-Raad.

With., T. de, M. Visser, H. Puper. (2013). *Woordenschatonderwijs, meer dan woorden leren*. CPS, Amersfoort

Bijlage 1 – Het ‘Drie uitjes’ instrument (Van den Nulft & Verhallen, 2009)

Het ‘Drie uitjes’ instrument biedt leerkrachten houvast om woorden dieper te semantiseren in drie stappen:

Het ‘Drie uitjes’ instrument	
Uitbeelden	Laten zien, voordoen, ervaren.
Uitleggen	Duidelijk maken, vertellen.
Uitbreiden	Koppeling maken met andere woorden zodat betekenisverbindingen ontstaan.

Ondanks dat de ‘drie uitjes’ hierboven in stappen beschreven zijn, zijn deze in de praktijk vaak in elkaar verweven en hoeven deze niet in een vaste volgorde aan bod te komen.

Bijlage 2 - Systematische observatie naar gedrag leerkracht tijdens woordenschatonderwijs

KERNBEGRIPPEN: VIERFASENMODEL & BETEKENISVELD	Gezien	Deels gezien	Niet gezien
Voorbewerken			
De leerkracht activeert de voorkennis van het woord.			
Semantiseren			
De leerkracht legt de betekenis van het woord uit (mondeling).			
De leerkracht beeldt het woord uit.			
De leerkracht biedt het woord aan in samenhang met andere woorden (<i>betekenisveld</i>)			
Consolideren			
De nieuwe woorden worden ingeoeft.			
De leerkracht zorgt er voor dat de woorden zichtbaar zijn tijdens de les.			
De leerkracht laat de leerlingen op een speelse wijze de woorden inoefenen.			
Controleren			
De leerkracht controleert of de leerlingen het nieuwe woord kennen.			

KERNBEGRIPPEN: WOORDBEWUSTZIJN & WOORDLEERSTRATEGIEËN	Gezien	Deels gezien	Niet gezien
De leerkracht analyseert de structuur van het woord door inzicht te geven in de woordopbouw.			
De leerkracht maakt bij het uitleggen van een woord gebruik van de context.			
De leerkracht laat leerlingen gebruik maken van hulpbronnen zoals een woordenboek, het internet of klasgenoten.			
De leerkracht biedt woordleerstrategieën aan via directe instructie en herhaald een nieuwe strategie een aantal keren expliciet.			
De leerkracht fungeert als model en laat het gebruik van een strategie zien door het voor te doen en hardop te denken.			
De leerkracht laat kinderen de verschillende stappen van een strategie afzonderlijk oefenen.			
De leerkracht laat de leerlingen oefenen in tweetallen met een nieuwe strategie.			
De leerkracht vraagt de leerlingen om te vertellen hoe zij de verschillende stappen hebben uitgevoerd.			
De leerkracht vraagt de leerlingen om te vertellen of zij een strategie ook buiten de school gebruiken en wat hun ervaringen (problemen en successen) daarmee zijn.			
De leerkracht laat de leerlingen zelf registreren welke woorden zij geleerd hebben, bijvoorbeeld door deze op te schrijven in een persoonlijk woordenboek.			

Bijlage 3 - Niet participerende observatie, Checklist Taalrijke Leeromgeving klaslokaal en leerplein.

KLASLOKAAL	+	+/-	-
In de klas is een leeshoek met veel verschillend leesmateriaal aanwezig.			
De boekencollectie bevat veel verschillende tekstsoorten zoals: verhalende boeken, stripverhalen, informatieve boeken, kranten en tijdschriften.			
Boeken zijn op een aantrekkelijke manier uitgestald.			
In de klas worden verschillende technische hulpmiddelen (computer, tv, digitaal schoolbord) ingezet om de taalontwikkeling te stimuleren: taalspelletjes, kijken naar en praten over educatieve programma's.			
In de klas hangen veel voorbeelden van geschreven materiaal op ooghoogte van de kinderen.			
In de klas worden muren of ramen gebruikt als hulpmiddel of geheugensteun bij lezen en schrijven (lettermuur, woordwebben).			
In de klas zijn schrijfproducten van kinderen zichtbaar.			
In de klas zijn clusters van recentelijk aangeboden woorden en posters met strategieën zichtbaar.			

LEERPLEIN	+	+/-	-
Op het leerplein is een leeshoek met veel verschillend leesmateriaal aanwezig.			
De boekencollectie bevat veel verschillende tekstsoorten zoals: verhalende boeken, stripverhalen, informatieve boeken, kranten en tijdschriften.			
Boeken zijn op een aantrekkelijke manier uitgestald.			
Op het leerplein hangen veel voorbeelden van geschreven materiaal op ooghoogte van de kinderen.			
Op het leerplein worden muren of ramen gebruikt als hulpmiddel of geheugensteun bij lezen en schrijven (lettermuur, woordwebben).			
Op het leerplein zijn schrijfproducten van kinderen zichtbaar.			
Op het leerplein zijn clusters van recentelijk aangeboden woorden en posters met strategieën zichtbaar.			

Bijlage 4 - Vragenlijst kennis en vaardigheden

Deze vragenlijst heeft als doel inzichtelijk te krijgen in hoeverre u bekend bent met bestaande woordenschatdidactiek en over welke vaardigheden u reeds beschikt. De vragenlijst bestaat uit 10 vragen en is onderverdeeld in 4 verschillende categorieën:

7. Woordbewustzijn & woordleerstrategieën
8. Het Vierfasenmodel
9. Leren in een betekenisveld
10. Taalrijke leeromgeving

Ik wil u vragen om deze vragenlijst in te vullen en te retourneren. Met alle gegevens wordt uiteraard strikt vertrouwelijk omgegaan. Kruis aan wat op dit moment van toepassing is. 1 = helemaal eens 2 = mee eens 3 = niet eens/niet oneens 4 = mee oneens 5 = helemaal oneens.

Woordbewustzijn & woordleerstrategieën

1. Ik weet hoe ik mijn leerlingen woordbewust kan maken

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

2. Ik kan mijn leerlingen woordbewust maken

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

3. **Ik weet** hoe ik mijn leerlingen woordleerstrategieën aan moet leren

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

4. **Ik kan** mijn leerlingen woordleerstrategieën aanleren

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

Het Vierfasenmodel

5. **Ik ben bekend** met het Vierfasenmodel

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

6. **Ik kan** het Vierfasenmodel toepassen in mijn lessen

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

Leren in een betekenisveld

7. *Ik weet* dat kinderen woorden leren door ze aan te bieden in een betekenisveld in plaats van ze aan te bieden als 'los component'

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

8. *Ik kan* mijn leerlingen nieuwe woorden aanleren door ze aan te bieden in een betekenisveld

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

Taalrijke leeromgeving

9. *Ik weet* hoe ik een taalrijke leeromgeving voor mijn leerlingen kan creëren

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

10. *Ik kan* een taalrijke leeromgeving voor mijn leerlingen creëren

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet eens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

Bijlage 5 - Vragenlijst

Deze vragenlijst heeft als doel inzichtelijk te krijgen wat uw opvattingen zijn ten aanzien van verbetering van het woordenschatonderwijs. De vragenlijst bevat in totaal 6 vragen.

Ik wil u vragen om deze vragenlijst in te vullen en te retourneren. Met alle gegevens wordt uiteraard strikt vertrouwelijk omgegaan. Kruis aan wat op dit moment van toepassing is. 1 = helemaal eens 2 = mee eens 3 = niet eens/niet oneens 4 = mee oneens 5 = helemaal oneens.

Ik zou willen dat....

1. Ik zou willen dat ouders meer Nederlands met hun kind praten

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

2. Ik zou willen dat we een taalmethode hadden om beter woordenschatonderwijs te geven

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

3. Ik zou willen dat ik meer tijd had om woordenschatonderwijs te geven

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

4. Ik zou willen dat ik scholing krijg op het gebied van woordenschatonderwijs

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

5. Ik zou willen dat het middenbouwteam op dezelfde manier woordenschat onderwijst

Helemaal mee eens	Mee eens	Niet eens/ niet oneens	Mee oneens	Oneens

Eventuele op- of aanmerkingen:

6. Heeft u zelf nog opmerkingen of verbeterpunten binnen het woordenschatonderwijs op de basisschool zoals het nu wordt aangeboden?

Bijlage 6 – Interviewleidraad

Inleiding (5 minuten)

- Leerkrachten worden bedankt voor hun aanwezigheid.
- Het doel van het groepsinterview en de onderwerpen die aan bod komen worden scherp gesteld.
- Er wordt toestemming gevraagd voor het maken van geluidsopnamen.
- De tijdsduur van het groepsinterview (45 minuten) wordt medegedeeld.

Kern (35 minuten)

- Resultaten naar aanleiding van observaties worden gedeeld.
- Stellingen worden voorgelegd. De interviewer vraagt door.

Stellingen:

- Om het woordenschatonderwijs te verbeteren is extra scholing of een opfriscursus voor de leerkrachten nodig.
- Iedereen uit het middenbouw team moet woordenschatonderwijs op dezelfde manier aanbieden.
- Om het woordenschatonderwijs te verbeteren hebben we meer tijd nodig.
- Om het woordenschatonderwijs te verbeteren is een methode/bronnenboek niet nodig.
- Om ons woordenschatonderwijs beter te maken is het nodig dat....

Doorvragen:

- Kun je daar iets meer over vertellen?
- Kun je daar een voorbeeld van geven?
- Wat gebeurt er als je het wel/niet doet?
- Wat weerhoud je ervan?
- Hoe weet je dat?
- Wat is nodig?
- Hoe komt dat?
- Hoe zou je het graag zien?
- Waarom vind je dat?
- Op welke manier zou het op te lossen zijn?

Afsluiting (5 minuten)

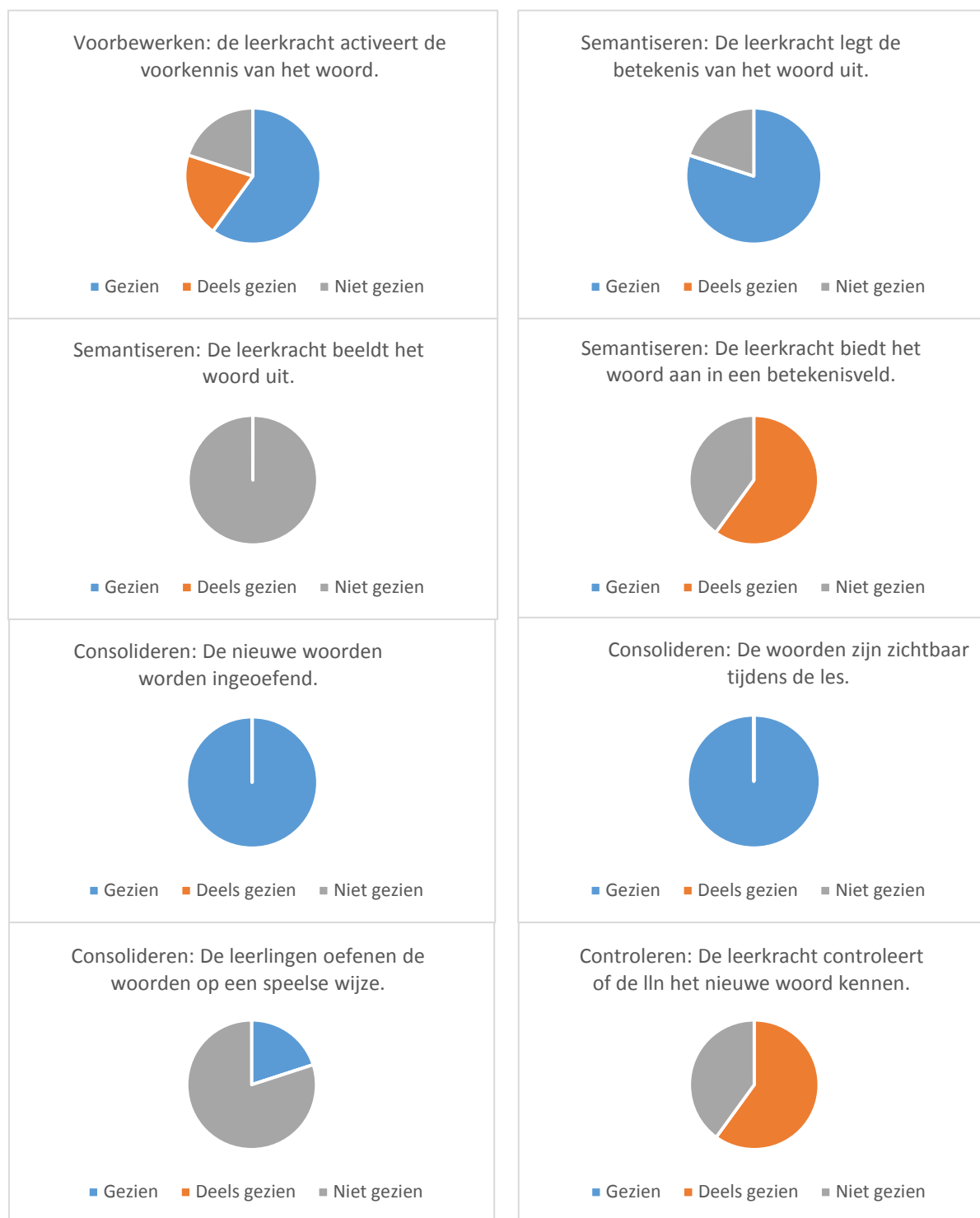
Alle leerkrachten worden tot slot gevraagd of ze alles gezegd hebben wat ze wilden zeggen. De leerkrachten worden bedankt en er wordt verteld wat met de informatie gedaan zal worden. Tot slot worden de leerkrachten om feedback gevraagd.

Bijlage 7 – Citaten groepsinterview

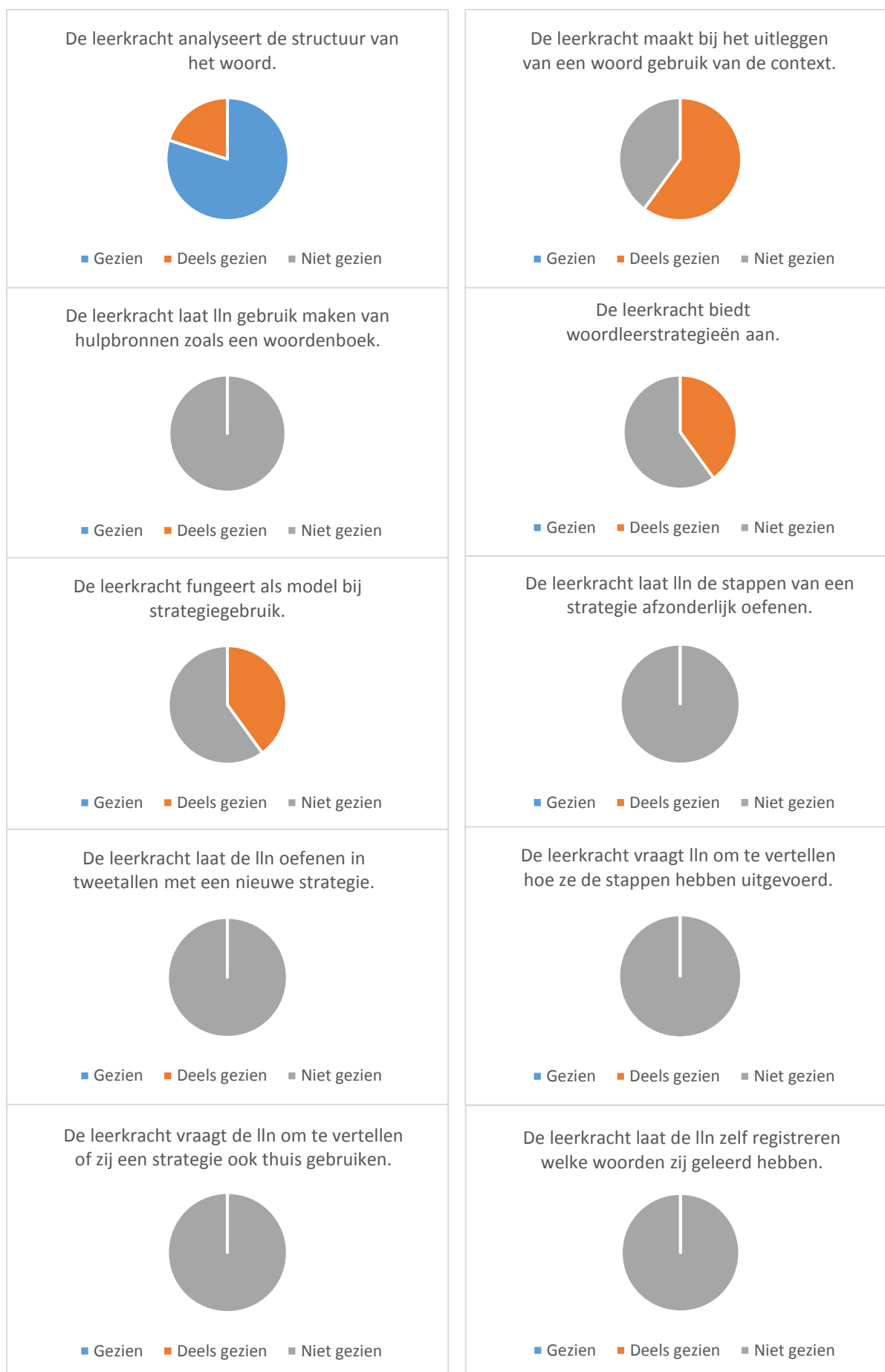
Groepsinterview Datum: 05-04-2017	
Stellingen	Citaten
Om het woordenschatonderwijs te verbeteren is extra scholing of een opfriscursus voor de leerkrachten nodig.	‘Scholing klinkt wat zwaar, maar voor een opfriscursus ben ik altijd in’. ‘Ik ben vooral nieuwsgierig naar de ontwikkelingen die spelen op het gebied van woordenschatonderwijs’. ‘Ik zie de opfriscursus meer voor me vanuit de literatuur gezien, dus wat zegt de literatuur hoe het moet’. ‘Ik vind het dan wel belangrijk dat het direct toepasbaar is in de praktijk, dat we er wel gelijk mee aan de slag kunnen’. ‘Er moet inderdaad wel een koppeling zijn naar de praktijk’.
Iedereen uit het middenbouw team moet woordenschatonderwijs op dezelfde manier aanbieden.	‘Ja en nee, kijk, het maakt me echt niet uit als ik dit doe en jullie dat maar het is wel belangrijk dat de grote lijnen hetzelfde zijn’. ‘De grote lijnen vanuit de literatuur moeten hetzelfde zijn, maar iedereen mag daar op zijn eigen manier vorm aan geven’. ‘Het is inderdaad belangrijk dat de theoretische kennis gelijk is’. ‘De woorden die we aanbieden in het spellingspakket zijn wel heel moeilijk’.
Om het woordenschatonderwijs te verbeteren hebben we meer tijd nodig.	‘Ja dat sowieso’. ‘Ja we moeten inderdaad op het rooster meer tijd hebben’. ‘We zouden opzicht wel meer tijd kunnen maken, dan zetten we het gewoon in de middag’. ‘Ja, we hebben dit al vaak geprobeerd maar daar waren we na een week al mee gestopt’. ‘Op dit moment halen we het gewoon echt niet om woorden minimaal 7 keer aan te bieden’. ‘Het programma zit al zo vol, dat is bijna niet te doen’. ‘Daar zouden we eens over na moeten denken hoe we dat zouden kunnen doen’. ‘Het zou wel moeten kunnen hoor, daarin moeten we dan gewoon prioriteiten stellen’.
Om het woordenschatonderwijs te verbeteren is een methode/bronnenboek niet nodig.	‘Nou, dat denk ik wel’. ‘Dat denk ik ook zeker’. ‘Niet zo zeer een methode maar een bronnenboek is zeker wel fijn’.

	‘Een methode ben ik niet zo voor, maar een bronnenboek is altijd handig’. ‘Ja, meer een soort van ideeënmap waar in staat welke woorden we aan moeten bieden, welke materialen daarvoor nodig zijn en welke werkvormen we kunnen inzetten’. ‘Ja en ook welke activiteiten we met de kinderen kunnen doen’. ‘Een methodeboek zou op zich ook fijn zijn maar dan niet als methode maar als bronnenboek. Dus meer als leidraad’. ‘Want zijn er eigenlijk ook woordenlijsten vastgesteld die we aan kunnen houden?’ ‘Er staat wel literatuur in ons didactisch handboek maar dat is ook niet zo veel en volgens mij zijn er inmiddels al weer veel nieuwe ontwikkelingen’. ‘Ja, het zou ook fijn zijn als de literatuur het didactisch handboek weer up-to-date zou zijn, vooral voor beginnende of nieuwe leerkrachten’. ‘Ja inderdaad, dan kun je daar aan het begin van het jaar in inlezen en dan weet je weer hoe het volgens de literatuur zou moeten’.
Om ons woordenschatonderwijs beter te maken is het nodig dat....	‘Dat we werken vanuit een betekenisvolle context, dus dat we echt op de motivatie van de kinderen inspelen’. ‘Ja en dat we vanuit thema’s werken, dit doen we al best veel maar dit zouden we eigenlijk nog veel meer moeten doen’. ‘Ja inderdaad, dat we de thema’s gewoon eigenlijk de door de hele dag heen trekken’. ‘Klopt, alleen dat is wel echt heel lastig hoor’. ‘Het zou mooi zijn om met methodes te werken die thematisch worden aangeboden’. ‘Ja inderdaad. Als we een methode zouden kunnen vinden die thematisch woorden aanbiedt zou dat mooi zijn’.

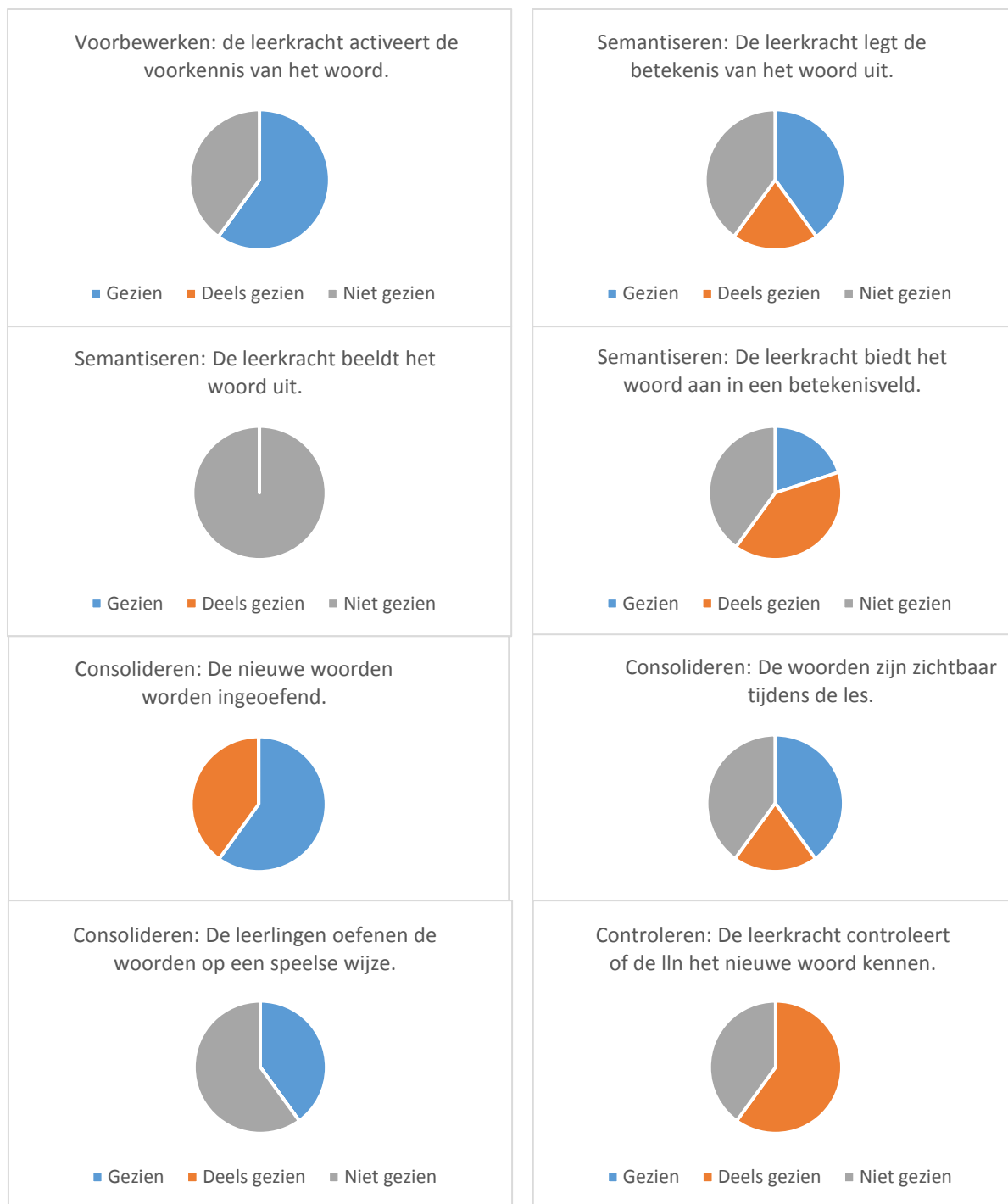
Bijlage 8 – Systematische observaties



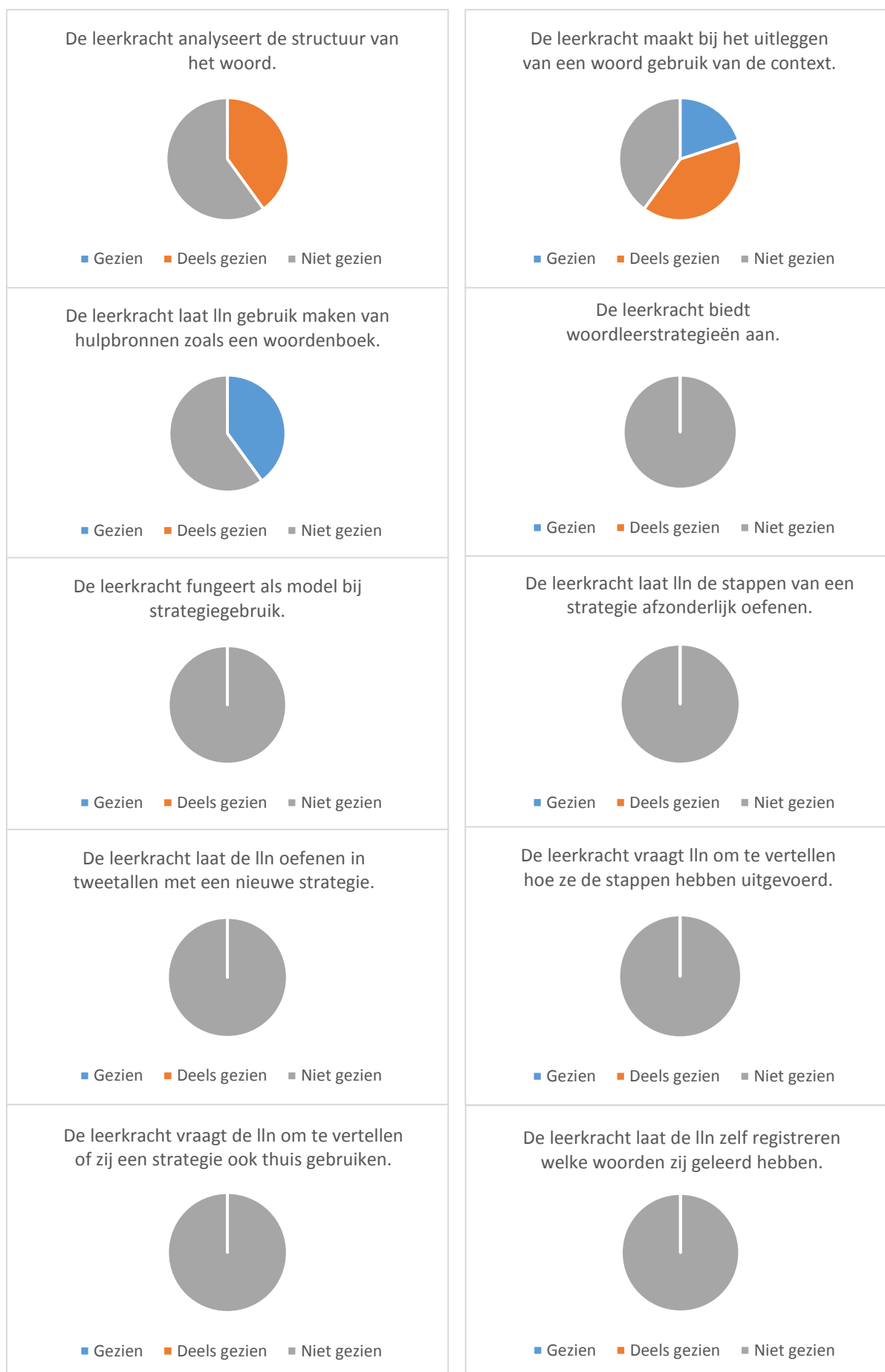
Observatie naar het Vierfasenmodel tijdens een gestandaardiseerde situatie.



Observatie naar Woordbewustzijn & Woordleerstrategieën tijdens een gestandaardiseerde situatie.



Observatie naar het Vierfasenmodel tijdens een zelf gekozen situatie.



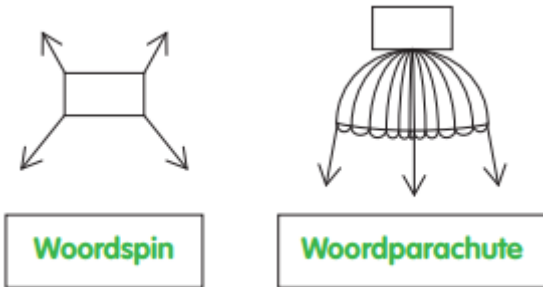
Observatie naar het Woordbewustzijn & Woordleerstrategieën tijdens een zelf gekozen situatie.

Bijlage 9 – Stappenplan woordleerstrategieën (With., T. et al., 2013)

STAP 1	✓ <i>De structuur van het woord analyseren door inzicht in woordopbouw te geven.</i> <i>Voorbeeld:</i> Welk stukje van het woord ken je al? Komt je iets bekend voor? Neem bijvoorbeeld het woord 'deurknop'. Dit woord bestaat uit twee losse woorden, deur en knop. Weet je wat deur betekent? En weet je toevallig ook wat knop betekent? Wat zou het dan samen kunnen betekenen?
STAP 2	✓ <i>Gebruikmaken van de context</i> <i>Voorbeeld:</i> Lees een paar zinnen terug maar ook vooruit. Deze zinnen kunnen aanwijzingen geven over de betekenis van het woord. Staan er ook plaatjes bij? Zou het plaatje iets kunnen vertellen over de betekenis van het woord?
STAP 3	✓ <i>Het inzetten van hulpbronnen zoals een klasgenoot, het internet of een woordenboek.</i> <i>Voorbeeld:</i> Wanneer je na stap 1 en 2 de betekenis van het woord niet weet, vraag een klasgenoot om hulp. Kan je klasgenoot je niet helpen of wil je niet om hulp vragen, pak dan een woordenboek of zoek het op de computer op.

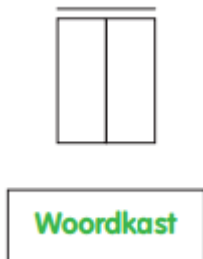
➤ **Woordspin of woordparachute**

Met een woordspin en een woordparachute kunnen woorden in een betekenisverbinding worden gebracht. Bijvoorbeeld het woord 'fruit': appel, peer, meloen, aardbei etc.



➤ **Woordkast**

Met een woordkast kunnen tegenstellingen beschreven worden zoals bijvoorbeeld licht – donker, dag – nacht etc.



➤ **Woordtrap**

Met een woordtrap kunnen woorden van onderaan de trap naar bovenaan de trap gesorteerd worden op een bepaalde dimensie bijvoorbeeld: niets, weinig, veel, heel veel, alles of badkuip, zwembad, vijver, zee, oceaan etc.



Bijlage 11 – Consolideeroefeningen

1	Hints
2	Rijttjes maken: welk woord hoort er niet bij en waarom niet?
3	Tegenstellingen maken
4	Galgje
5	Het woord omschrijven: je mag alleen antwoord geven met ja of nee
6	Het woord tekenen en andere kinderen laten raden
7	Verhaal/lied/toneelstuk verzinnen met het woord(veld) als basis
8	Woord van de week
9	Woord van de dag
10	Woordzoeker met de nieuwe woorden
11	Rebus maken van de nieuwe woorden
12	Het woord op het voorhoofd van een kind plakken. Het kind mag door vragen te stellen aan de klas er proberen achter te komen om welk woord het gaat
13	Het woord uitbeelden
14	Liplezen van het woord
15	Collage maken van het woord(veld)
16	Woordposter maken
17	Woordmemory: zoek het plaatje van het woord en de betekenis ervan bij elkaar
18	Een 'gatentekst': welk woord hoort op de lege plek te staan?
19	Raadsel of mop maken rondom het nieuwe woord
20	Kruiswoordraadsel maken met de nieuwe woorden